

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SIMÃO ALBERTO

**AS SITUAÇÕES-LIMITES NA PRÁTICA DOCENTE E A PEDAGOGIA DA
ESPERANÇA**

CURITIBA

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SIMÃO ALBERTO

**AS SITUAÇÕES-LIMITES NA PRÁTICA DOCENTE E A PEDAGOGIA DA
ESPERANÇA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação (Mestrado em Educação) à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Tescarolo

CURITIBA

2010

ATA DE DEFESA DA DISSERTAÇÃO

À

Minha querida esposa Maria Lueta Alberto e aos meus amados filhos Dingloy, Guiguina, Helezescky e Maluzzy (razão da minha insistente luta), pela dedicação, colaboração e incentivo que sempre dispensaram.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade, proteção e capacitação no decorrer de toda minha vida;

Aos meus pais Alberto Paca (in memória) e Madalena Samba, meus primeiros alfabetizadores pela dedicação, incentivo e compreensão;

Ao meu amigo e orientador professor Dr. Ricardo Tescarolo, a quem tive o privilégio de conviver nesses últimos três anos, minha eterna admiração pela sua prestativa dedicação e encorajamento na elaboração deste trabalho. Ao caro e inesquecível professor, a quem tenho o privilégio de conhecer, serás o meu eterno orientador;

Aos meus filhos Dingloy, Guiguina, Helezescky e Maluzzy e a minha esposa Maria Lueta Alberto, por compreenderem minha ausência no convívio familiar.

Às professoras Dras. Kelley Cristiane Gonçalves Dias Gasque e Maria Elisabeth Blanck Miguel, minha gratidão pela sua valiosa contribuição na banca de qualificação e também na banca da defesa;

A família Bueno, em especial ao casal Salomão e Josélia que com carinho me adotou como filho, ajudando-me naquilo que sempre esteve ao seu alcance;

A todos os professores leigos que, sem formação alguma, se dispõem a dar sua contribuição em várias aldeias espalhadas pelo território angolano, ainda que a duras penas, meus parabéns.

Aos professores e guerreiros que labutam nas escolas A e B, cuja colaboração foi de extrema importância para a elaboração dessa pesquisa, minha profunda admiração.

“E não vos conformeis com este século, mas transformai-vos pela renovação da vossa mente, para que experimenteis qual seja a boa, agradável e perfeita vontade de Deus”

Apóstolo Paulo (Romanos 12:2)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo discutir as situações-limites vivenciadas na prática pedagógica do professor. O estudo, realizado em duas escolas da rede pública de ensino, na cidade de Curitiba, Estado do Paraná, objetivou detectar as dificuldades enfrentadas pelo professor no exercício de suas atividades profissionais. O estudo buscou respaldo teórico na Pedagogia de Paulo Freire (1976, 1986, 1991, 1992, 1996, 2000, 2001, 2005) e em outros autores, como Mounier (1972), Triviños, (1987), Assmann (1998), Brzezinski (2002), Severino (2002), Nunes (1987, 2000, 2003), Saiani (2003), Saviani (2003), Gadotti (2003), Maurice (2005), Tescarolo (2005), Behrens (2005, 2007), Louro (2008), Veiga (2008), Giroux (2008), dentre outros. A pesquisa contou com a participação de quarenta e oito professores do segundo ciclo do ensino fundamental até o ensino médio; e para a coleta de dados, lançou-se mão de um questionário semiestruturado, de entrevistas e de observação. Num primeiro momento o estudo apresenta uma narrativa das experiências profissionais do autor, na forma de um memorial, e o alerta sobre os perigos decorrentes do laicato no exercício da docência. Em seguida foram discutidos os desafios da educação, priorizando-se a formação continuada do docente e a análise de conceitos freireanos de educação. A análise dos dados foi orientada por pesquisa qualitativa. O tema proposto abre espaço para uma práxis pedagógica dialógica, visando ao restabelecimento de relações duradoras entre o professor e o aluno, pois ambos, como *sujeitos* do processo, constroem a História na qual estão inseridos.

Palavras-chave: Situações-limites. Formação continuada. Utopia e práxis. Inédito viável. Pedagogia da esperança.

ABSTRACT

This research aims to discuss the limits situations experienced in pedagogical practice of teachers. The study was conducted in two schools in the public schools in the city of Curitiba, Parana State, and is aimed to detect the difficulties faced by the teacher in the exercise of their professional activities. The study sought theoretical support in the Pedagogy of Paulo Freire (1976,1986,1991,1992,1996, 2000, 2001, 2005) and other authors as Mounier (1972),Triviños (1987), Assman (1998), Brzezinski (2002), Severino (2002), Nunes (1987, 2000,2003), Saiani (2003), Saviani (2003), Gadotti(2003), Maurice (2005), Tescarolo (2005), Behrens (2005, 2007), Louro (2008), Veiga (2008), Giroux (2008) among others. The research included the participation of forty-eight teachers of the second cycle of elementary school to medium high school, and to collect data, we used a semi structured questionnaire, interviews and observation. Initially the study presents a narrative of the author's professional experiences in the form of a memorial, and the warning about the dangers of the lay in the teaching profession. Then discussed the challenges of education, focusing on the continuous training of teachers and analysis of educational concepts of Freire. Data analysis was guided by a qualitative research. The theme gives way to a continued practice dialogic pedagogy, aiming at the restoration of the relationships between teacher and student, as subjects of the process, building the story in which they both live.

Keywords: Limit situations. Continuing education. Utopia. Dreams. Praxis. Viable new world. Pedagogy of hope.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 PROBLEMA DA PESQUISA	13
1.2 OBJETIVOS	13
1.2.1 Objetivo Geral	13
1.2.2 Objetivos específicos	13
1.3 PERCURSO METODOLÓGICO	14
2 SUPERANDO AS SITUAÇÕES-LIMITES	16
2.1 A VIDA E AS EXPERÊNCIAS EM SITUAÇÕES-LIMITES: UM MEMORIAL DA TRAJETÓRIA DOS MEUS SONHOS	16
3 A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE	30
4 EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA	35
5 VIOLÊNCIA: MUITO ALÉM DA SALA DE AULA	43
5. 1 EDUCAÇÃO: DEMOCRACIA E CIDADANIA	54
6 METODOLOGIA E HERMENÊUTICA DA PESQUISA	62
6.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	63
6.2 ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS DA PESQUISA ...	64
6.2.1 Questionário	76
6.2.2 Hábito de leitura	80
6.2.3 Entrevista semiestruturada	91
6.2.4 Observação em sala de aula	104
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	110

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho discute as *situações-limites* presentes na prática docente. *Situações-limites*, segundo Karl Jaspers, são aquelas dificuldades extremas que as pessoas enfrentam sempre que não conseguem “viver sem luta nem dor” e nas quais inevitavelmente assumem toda a culpa e têm a sensação de que vão sucumbir (Apud PERDIGÃO, 2001, p. 545). Para Perdigão,

[...] encarar as situações-limite sem fugir e sem as negar, é o único modo que o homem tem de poder decifrar ou ver o que está para além delas. Porque elas estão lá, sem que sejam previsíveis nem superáveis, sem que se possam deduzir de alguma outra coisa, ser explicadas ou modificadas (2001, p. 547).

Neste trabalho optou-se pelo uso do termo sob o ponto de vista freireano, referindo-se às situações que apenas aparentemente são insuperáveis. Por isso desafiam as pessoas a enfrentá-las para prosseguir em seu projeto de vida. Vasconcelos afirma: “*Situações-limites* são barreiras que o ser humano encontra em sua caminhada, diante das quais pode assumir várias atitudes, como se submeter a elas ou, então, enfrentá-las como obstáculos que devem ser vencidos” (2006, p.179). Assim, faz sentido refletir também sobre as palavras intrigantes e desafiadoras da professora Ana Maria Araújo Freire, apresentadas em forma de notas no livro *Pedagogia da Esperança*, de Paulo Freire:

Para Freire as mulheres e os homens como corpos conscientes sabem bem ou mal de seus condicionamentos e de sua liberdade. Assim encontram, em suas vidas, pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas. A essas barreiras ele chama de ‘situações-limites’. Os homens e as mulheres têm várias atitudes diante dessas situações-limites: ou as percebem como obstáculo que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor, ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação (FREIRE, 2006, p. 205).

Do modo geral, o docente sofre pressões advindas de todos os segmentos da sociedade, gerando, assim, um profundo estresse profissional diagnosticado hoje

como “Síndrome do *Burnout*”, distúrbio psíquico reconhecido por Herbert J. Freudenberger como “um estado de esgotamento físico e mental cuja causa está intimamente ligada à vida profissional” (FREUDENBERGER, 1974, p. 159-165), que transforma a sua prática docente em uma opressão mascarada, fazendo do professor refém das cobranças da sociedade.

Segundo Paz, “educar pessoas para esse mundo construído historicamente mostra-se um grande desafio para a sociedade como um todo” (PAZ, 2006, p.1). Por isso, a “educação deve combater tudo o que se lhe opõe e desenvolver tudo que lhe é próprio” (SUCHODOLSKI, 1992, p. 23).

A violência, explícita e simbólica, e as péssimas condições de trabalho que geram as *situações-limites* na docência são alimentadas por tarefas que contribuem para aumentar o *estresse* profissional, como

[...] a recuperação, as atividades paraescolares, a tutoria ou o enquadramento disciplinar, a vigilância, o papel de conselheiro pedagógico, a supervisão de estágios no magistério, a supervisão de professores em treinamento, a liberação para atividades sindicais e o tempo à disposição da escola (MAURICE, 2005, p.133).

Pode-se ainda incluir a sobrecarga do horário de trabalho, com a elaboração de planos, planejamentos e projetos, assim como a correção de provas, redações e trabalhos, a superlotação de salas, os salários baixos, a desvalorização da profissão, as péssimas condições de trabalho, bem como a falta de investimentos na formação. A esse respeito, Freire e Shor reclamam que “os professores enfrentam aulas demais, alunos demais e controle administrativo demais, de tal modo que a necessidade de alguma coisa que funcione em classe é muito maior do que uma aparente necessidade teórica” (FREIRE; SHOR, 1986, p.12).

Na mesma sequência, Maurice (2005) admite também a existência de tarefas invisíveis que demandam igualmente a afetividade e o pensamento dos professores. Por exemplo, o fato de trabalhar com crianças pequenas, com alunos com dificuldades de aprendizagem, adolescentes delinquentes ou violentos provoca exigências específicas que afetam a carga de trabalho. Diante dessa realidade com que os professores

[...] se defrontam, pode-se falar ainda de ‘carga mental’ de trabalho, resultado de dois fatores complementares: a natureza das exigências objetivamente exercidas pela tarefa e as estratégias adotadas pelos atores para adaptar-se a elas (MAURICE, 2005, p. 114).

Não obstante essas realidades, as professoras e professores jamais devem perder a esperança. Afinal, “a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo” (FREIRE, 1992, p. 10). Ainda é possível sonhar com uma ação pedagógica mais humana. No entanto, e concordando com a advertência de Paulo Freire, não se pode atribuir a essa esperança “o poder de transformar a realidade”, pois a “esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela, a luta fraqueja e titubeia. Precisamos de esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída” (1992, p. 10).

Nesse sentido, esta pesquisa procurou promover análises e reflexões que poderão ajudar o professor a construir o discernimento para trilhar caminhos que lhe possibilitarão o exercício de uma prática pedagógica balizada em uma educação criticamente esperançosa.

As experiências pessoais e profissionais do pesquisador, como professor leigo, vivenciadas em Angola, país destruído pela guerra civil e desprovido de recursos básicos e essenciais para a sobrevivência da população — como saneamento básico, alimentação, habitação, saúde e educação —, acenderam-me o desejo e incitaram-me a responsabilidade de investigar as *situações-limites* na prática docente. Afinal, “nada mais convincente do que os fatos da vida real. O objetivo principal [...] é que a teoria consiga abranger o cotidiano” (FREIRE; SHOR, 2008, p.13).

A prática docente implica um fazer pedagógico contínuo e refletido, que una a teoria com a prática, em que “a prática se torna fundamento e referência da verdade da teoria que a reflete, e a teoria se converte em órgão de representação e instrumento de orientação da práxis” (STIEHLER; SANDKÜHLER apud SCHMIED-KOVARZIK, 1983, p. 21). Para Rossato, “práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (2008, p. 331).

Entendendo dessa forma, práxis significa ação e, para que “haja práxis, é essencial que o indivíduo seja levado a tomar consciência de sua realidade para que, então, possa refletir sobre ela e, finalmente, questioná-la” (VASCONCELOS, 2006, p.17).

Nesse sentido, Paulo Freire considera que *situações-limites*

[...] não constituem um freio como qualquer coisa que não possa ter possibilidade de superação. No início da percepção crítica, na mesma ação se desenvolve um clima de esperança e de fé que leva os homens a se empenharem na superação das situações- limites (2005, p. 120).

As *situações-limites* na prática docente vêm se tornando cada vez mais explícitas, frequentes e incisivas, inferindo-se daí a profunda crise do sistema educacional brasileiro. Brault (1994, p. 23) diz que essa “crise é bastante complexa e pode ser compreendida como uma ‘crise de identidade entre os professores’” (Apud BRZEZINSKI, 2002, p.114). Nesse caso, é importante conhecer “as trajetórias humanas e o tempo dos professores e de sua realidade para se reconstruir trajetórias profissionais dos mestres feitas à medida de imagens superadas” (ARROYO, 2004).

A escola, então,

[...] sendo acima de tudo o espaço de emancipação humana que perpassa pela autonomia do pensamento crítico, encontra-se em meio a todas essas transformações que tem se expressado na crise de sua identidade (ADORNO, 2006, p.172).

Nesse contexto crítico, o educador deve posicionar-se, tendo como anseio o *inédito viável* de um sistema disposto a encontrar as razões do desânimo dos professores diante das *situações-limites* que afligem sua profissão. Para Freire,

[...] o ‘inédito viável’ é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada; e quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (FREIRE, 2006, p. 206).

Com base nos motivos expostos, esta pesquisa propõe-se a vislumbrar novos horizontes para a ação docente. Ademais, é impossível pensar no desenvolvimento da nação, como é o caso do Brasil, se a educação estiver aquém da desejada. Adverte Freire: “A educação como prática da liberdade me parece não só importante, mas necessária” (2006, p. 66), embora “o ato de estudar, de ensinar, de aprender, de conhecer seja difícil” (idem, p. 83).

1.1 PROBLEMA DA PESQUISA

Diante das *situações-limites* a que estão submetidos os professores, é possível a prática da pedagogia da esperança e a realização de uma educação *inédita*, mas *viável*?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar as *situações-limites* decorrentes da prática docente cotidiana e do processo ensino-aprendizagem, visando contribuir para uma práxis pedagógica da esperança crítica.

1.2.2 Objetivos específicos

Analisar e interpretar os dados coletados para reconhecer as possíveis situações-limites da atividade docente.

Investigar as razões que poderiam provocar a desmotivação no exercício do ofício de professor.

Reconhecer os indicadores de “esperança crítica” e do anseio por uma escola “inédita, mas viável” na práxis docente.

1.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa apresenta natureza qualitativa, priorizando como “recurso básico e inicial a descrição” (MARTINS, 2001, p. 49). No entender de Martins, a análise deste tipo tem “uma importância significativa no desenvolvimento da pesquisa qualitativa” (2001, p. 49). Essa etapa de pesquisa propõe-se também a levantar dúvidas, sendo que elas mesmas geram problemas que, posteriormente, tornam-se objeto de pesquisa e cujo tratamento se transforma em uma dissertação (SEVERINO, 2002, p.157).

A pesquisa foi realizada em duas etapas. Na primeira, apresentou-se uma discussão teórica levando em conta os argumentos de especialistas que abordam o assunto. Ainda nessa fase investiu-se maior tempo na análise da documentação bibliográfica, que “constitui um acervo de informação sobre os livros, artigos e demais trabalhos que existem sobre determinados assuntos, dentro de uma área do saber” (SEVERINO, 2002, p. 39). Na segunda etapa, foi realizada a pesquisa descritiva, visando elucidar as causas do desencantamento da profissão por parte de alguns professores e, a partir da observação em sala de aula, analisar hermeneuticamente os dados ali coletados.

Esta pesquisa tem seu embasamento teórico na concepção pedagógica freireana, pois os conceitos nucleares utilizados - *situações-limites*, *utopia*, *inédito viável*, *alienação*, *prática pedagógica da liberdade a pedagogia problematizadora e cidadania* - são provenientes da literatura inspirada por Paulo Freire. Assim, esta pesquisa encontra seu fundamento teórico nos conceitos pedagógicos de Paulo Freire (1976, 1986, 1991, 1992, 1996, 2000; 2001; 2005), apoiada por vários outros autores.

A pesquisa foi dividida em cinco capítulos. No primeiro, apresenta-se um memorial contendo experiências pessoais e profissionais do autor, desde Angola, seu país de origem, até o Brasil, envolvendo sua prática pedagógica quando

professor leigo¹. Ainda nesse capítulo aborda-se a questão da violência, uma das causas responsáveis pelo *burnout* profissional do professor, conforme depoimentos dos sujeitos no decorrer da pesquisa.

No segundo capítulo foram analisados os desafios da educação como prática da liberdade, centrando a discussão nos conceitos teóricos problematizados por Paulo Freire, alternando entre a ciência e a prática pedagógica do professor no exercício da docência.

No terceiro capítulo tratou-se da educação problematizadora, sendo que no quarto capítulo discutiu-se a questão da violência escolar.

No quinto capítulo a pesquisa investiu maior tempo na análise de dados oriundos da pesquisa de campo, ou seja, das informações coletadas do questionário, das entrevistas semiestruturadas e da observação.

A inclusão na pesquisa científica do relato da vida e as experiências pessoais do autor, à guisa de memorial, foi imprescindível, dado o problema da investigação.

¹ O termo laicato emprestado do grego (*idiôtes*), cujo significado é leigo, iletrado, deseducado e imperito, foi usado, nesta pesquisa, para referir-se aos professores que exerceram e (ou) exercem o magistério sem nunca terem feito um curso de formação pedagógica (licenciatura), seja ele de ensino médio, ou seja, do ensino superior.

2 SUPERANDO AS SITUAÇÕES-LIMITES

2.1 A VIDA E AS EXPERIÊNCIAS EM SITUAÇÕES-LIMITES: UM MEMORIAL DA TRAJETÓRIA DOS MEUS SONHOS

A vida apresenta momentos de suprema dificuldade aparentemente insuperáveis. A eles denomino *situações-limites*, conforme mencionado anteriormente. Nesta parte será descrita a minha trajetória considerando os enfrentamentos de situações-limites vinculadas à minha experiência docente em Angola, na ocasião enfrentando uma violenta guerra civil. Para tanto, e apoiado no pensamento de Michael Polanyi, procurou-se descrever essas experiências, tendo como referência a “dimensão tácita do conhecimento” que não “vem sendo devidamente considerada pela escola tradicional” (SAIANI, 2004, p.16), negando, como Polanyi, uma ciência “que trate apenas de validações de teorias já prontas, enxergando o próprio ato da descoberta como coração de tal filosofia” (SAIANI, 2004, p. 11).

Nasci em uma aldeia situada no estado do Uige, no norte de Angola, desprovida de mínimas condições de higiene e de saneamento básico. Hospitais? Nem sequer ouvira falar desse termo. Tudo era diferente e feito primitivamente, na base do imprevisto. *Quinvuengente* é o nome da aldeia em que nasci e que, talvez, sequer exista no mapa de Angola. Foi ali que firmei os primeiros passos de uma vida dura e penosa que me aguardava. Pertencço à etnia *bakongos* e *kikongo* é a minha língua materna, dialeto falado em dois estados de Angola, Uige e Mbanza Kongo, uma minoria de angolanos. Um exemplo prático da restrição dessa língua pode ser constatado ao referir-me ao tema pesquisado: *As Situações-limites na Prática Docente e a Pedagogia da Esperança*. Em *kikongo*, esse título seria traduzido como: “*Mpasi zikonda nsuka muna salu kinlongui e longa kiavuvu*”. Os nove dialetos falados em Angola são regionais, exceto o português, que é a língua oficial do país. Lamentavelmente, a variedade de dialetos tem fortalecido o regionalismo e o tribalismo, duas armadilhas que geram a segregação entre os angolanos. Isso determina as divisões regionais que agrupam os angolanos por clãs e tribos.

Desde a minha infância, sempre fui defensor de um nacionalismo exacerbado, embora não soubesse o que isso significava. Mas, com o passar dos anos, descobri que era um estrangeiro em minha própria pátria. Tão estrangeiro que nem mesmo o *kikongo*, minha língua materna, escapou da interferência dos portugueses. Sem explicação alguma, os colonizadores (portugueses) aboliram o *kikongo*, meu único código de comunicação com os demais angolanos e *bakongos*. Estava totalmente perdido e sem identidade. Como preservá-la, se nem o meu nome nativo (Zambissa) escapou da fúria dos portugueses, pois não podia fazer parte do Registro de Nascimento? Essa condição define claramente a intenção dos colonizadores, que nada mais era senão descaracterizar a cultura angolana. E isso seria mais fácil por meio da educação escolar.

Enquanto Paulo Freire define a educação como sendo a prática da liberdade, pois defende a prática de uma educação que “respeite no homem sua ontológica vocação de ser sujeito, que possa ser aceita por aquelas forças, cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira” (1976, p. 36), os colonizadores tinham a educação como uma excelente estratégia para oprimir, “na medida em que deixavam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga” (FREIRE, 1976, p. 37).

Em nome da educação os colonizadores buscavam impor sua própria língua e sua cultura. Assim, há que concordarmos com Rousseau quando afirma:

Moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação. Se o homem nascesse grande e forte, a estatura e a força ser-lhe-iam inúteis até que tivesse aprendido a servir-se delas; ser-lhe-iam prejudiciais, impediram que os outros pensassem em socorrê-lo e, entregue a si mesmo, morreria de miséria antes de ter conhecido suas necessidades (1995, p. 8).

Para ser matriculado em uma escola regular, era necessária a aprendizagem de uma nova e estranha língua — o português, língua de que jamais ouvira falar antes. Uma grande confusão se instalou na mente de um menino em plena formação. Todavia, não poderia esboçar reação alguma.

Nessa hora a palavra de ordem era “cada um para si e Deus para todos”. “Salve-se quem puder”, era o lema. “Onde lutam dois elefantes quem sofre é o capim”, diz um dito popular angolano. Assim estávamos nós, angolanos.

Vulneráveis, sem proteção e nem apoio. Nesse aspecto, solidarizamo-nos com Saviani quando afirma: “a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação” (2003, p. 93). No caso específico de Angola, a educação portuguesa tinha como objetivo preparar mão de obra escrava e barata que, alfabetizada, estaria em condições de atender aos interesses de seus senhores. Assim, o sistema educacional, racista e seletista transformou-se em poderosíssimo instrumento para que os colonizadores expandissem e reproduzissem a ideologia, cujo objetivo consistia na inculturação dos angolanos.

Segundo a visão dos portugueses, sua cultura e seus costumes eram superiores, portanto deveriam ter prioridade sobre todo o sistema de ensino vigente na época. Desse modo, paulatinamente, perpetuou-se a ideia de que a cultura dos brancos (portugueses) era superior à dos negros. Pela imposição cultural e de maneira sutil, fomos submetidos a um processo que poderíamos chamar de “*lavagem cerebral*”, a ponto de, inconscientemente, passarmos a desprezar o *kikongo*, nossa língua materna e nosso código primordial de comunicação.

Em nossa ingenuidade, imaginávamos que, sendo a cultura da escola tão próxima da cultura das classes superiores, o aluno originário de meio social inferior (no caso do angolano) não poderia fazer parte da cultura superior (pertencente à elite portuguesa) senão por meio da formação cultural advinda da escola. Estávamos completamente equivocados, pois “nenhuma cultura conseguiu ainda uma expressão perfeita [...], mas cada uma tem sua própria contribuição a dar, que deve ser feita com liberdade” (NIDA, 1985, p. 7).

Na verdade, os colonizadores, pelo fato de se julgarem sábios, perderam uma rica oportunidade de aprender com os humildes angolanos, conforme se expressa Nida: “Quantas vezes nós julgamos um povo e o consideramos ignorante, quando na realidade ele tem muito a nos ensinar” (1985, p. 5).

Quanto ao processo de aculturação dos angolanos, a estratégia estabelecida pelos portugueses logrou êxito, pois à medida que íamos formulando algumas frases em português, julgávamo-nos superiores e mais importantes do que os demais *bakongos* que não haviam sido alfabetizados.

Foi nesse momento que começou o broto da nossa ignorância intelectual, cultural e social. Digo isso porque, sem que percebêssemos, legitimávamos a ideologia preconizada pelos portugueses que, usando o sistema educacional,

conquistavam os efeitos desejados. Enquanto isso, restavam aos angolanos indagações que, até o momento presente, carecem de respostas convincentes. Fica, assim, mais evidente a natureza opressora da educação portuguesa. Para promover a aprendizagem dos alunos, usavam-se a palmatória, o chicote e outros métodos desumanos. Não há como duvidar de que os angolanos nativos estavam sendo submetidos a uma espécie de domesticação, enquanto os angolanos descendentes dos portugueses recebiam uma educação escolar sem quaisquer métodos pedagógicos punitivos, ou seja, eram poupados de quaisquer castigos.

Por falta de uma consciência crítica, submetíamos-nos a esse tipo de tratamento desumano. Bem que Freire diz: “a consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, denominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agradecer” (1976, p. 105). Confesso que, hoje, preferiria enfrentar a morte a aceitar tratamento cruel e desumano ao qual forçosamente fomos submetidos. Hoje, esse tipo de tratamento seria inadmissível. Afirma Freire: “No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das situações-limites” (2005, p.105).

Por causa desse tratamento, uma ampla parcela da população angolana perdeu o direito à educação. Agindo assim, é perceptível que a escola portuguesa, como instituição, estava a “serviço da ideologia do Estado, aparelho ideológico; portanto, sua função era a conformação de comportamentos e a inibição daqueles indesejáveis” (SILVA, 2003, p. 292). Nesse caso, os indesejáveis eram os angolanos, vistos como meros instrumentos de trabalho; logo, não mereciam um tratamento digno. Vale destacar que, de fato,

[...] ao fazerem isto, ontem, hoje e amanhã, ali ou em qualquer parte, estas forças destroem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensores do homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como perigosa subversão, como massificação, como lavagem cerebral – tudo isso produto de demônios, inimigos do homem e da civilização ocidental cristã (FREIRE, 1976, p.37).

É óbvio que, dessa maneira, a educação portuguesa sutilmente legitimava a escravidão dos angolanos em todos os sentidos. Privavam-se os angolanos nativos

do direito à educação básica, porque seu objetivo consistia na preparação da mão de obra barata para o mercado europeu em expansão, conforme alerta Mounier: “Toda escravização de um homem por outro não se baseia senão sobre o fato de que um homem pode privar um outro da vida e, conservando-se nessa situação ameaçadora, forçar o outro a realizar sua vontade” (1972, p. 101). Há evidências de que a escravidão do negro angolano estava mascarada desde os conteúdos escolares programáticos ministrados. Os currículos escolares elaborados em Portugal e com ênfase na cultura e nos costumes portugueses tornavam o conteúdo escolar programático abstrato e, conseqüentemente, desmotivador, sem deixar de lado o chicote e as palmatórias que também contribuía para a evasão escolar em massa.

O grande absurdo dessa educação consistia na adoção de métodos de ensino sem qualquer sentido para os nativos, como a memorização de nomes das avenidas e ruas de grandes metrópoles, dos rios, dos animais e da cultura típica de Portugal, um país com costumes e realidade totalmente diferentes. Que importância teria a ‘educação’ desse tipo para uma criança que nasceu e viveu em uma aldeia, como foi o meu caso, que sequer tinha visto asfalto e uma metrópole? A esse respeito, afirma Paulo Freire:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres das cidades? A ética de classe embutida neste descaso? Por que, dirá um educador reacionariamente programático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (1996, p. 30).

Sem sombra de dúvida, parece-nos coerente afirmar que o ensino português não tinha preocupação nenhuma com a realidade angolana. (Aliás, essa situação tem as mesmas referências que a colonização do Brasil pelos portugueses e o tratamento dado aos nativos brasileiros, os índios.) Ao ignorar a realidade do aluno, o sistema educacional português perdia sua principal função, qual seja: a de emancipar os sujeitos. Entende Freitas que:

[...] a reflexão sobre as experiências vividas pelo aluno e sobre acontecimentos de sua vida cotidiana permite que ele se perceba como sujeito de processos mais amplos. O voltar-se criticamente sobre sua própria experiência é um momento de recuperar a experiência humana, e de se recuperar como sujeito autônomo na qualidade de pessoa que vive suas experiências dentro de determinadas relações, enquanto necessidades, interesses e antagonismos; trabalha-se em suas consciências e em sua cultura múltiplas formas, agindo sobre sua situação histórica a partir dessas reflexões (1997, p. 71).

Ignorar experiências vivenciadas pelos alunos constitui um retrocesso no processo de ensino-aprendizagem. Para Santos, o conhecimento que preza as experiências dos alunos é resultado do aprendizado vivo, pois foi gerado no cotidiano das suas práticas sociais. Na concepção dele,

[...] como os alunos se acham inseridos em grupos sociais, esses conhecimentos são expressão de interesses e necessidades práticas desses grupos e de sua classe social de origem. Logo, faz-se necessário reconhecê-los, valorizá-los e trazê-los para o ambiente escolar. Mas, como nos capacitamos para ouvi-los se fomos preparados, apenas, para transmitir, para dar aula? Eis mais uma dificuldade a ser enfrentada (2005, p. 49).

O desprezo pelas experiências cotidianas do aluno revelava um fato bastante sintomático: no ensino português, o aluno não era o centro do processo ensino-aprendizagem. Sua prioridade consistia em atender aos interesses da burguesia portuguesa. Por meio da educação, buscava-se preparar mão de obra qualificada, razão pela qual o ensino passava pelo eixo da transmissão e assimilação de conteúdos. A respeito da valorização das experiências do aluno, das experiências do seu grupo social e no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, Goulart (1992, p. 58) entende ser um ato de suma importância. Para esse autor, “busca-se, no grupo de alunos, com suas histórias pessoais, seus problemas em comum vivenciados na comunidade, a matéria-prima para se desenvolver um conhecimento, já existente e para o qual não há fronteiras” (MARTINS, 2007, p.100).

Ao perceber o descaso das experiências dos alunos por parte da educação escolar portuguesa, deve-se afirmar que para os angolanos uma educação nesses moldes não fazia sentido algum e, conseqüentemente, a imposição dos costumes e da cultura dos portugueses, sendo Portugal um país europeu e Angola um país

africano, tornava irrelevante o sistema educacional. Talvez a justificativa de Mounier possa ajudar a entender o que estaria por trás das estratégias dos portugueses. Mounier diz que, “aqueles que têm um plano de organização social, têm direito e a possibilidade de moldar segundo esse plano a vida dos outros” (1972, p. 101).

Para nos livrarmos da vulnerabilidade da vida e do sistema escolar vigente, ingenuamente assumíamos a identidade do estrangeiro dentro do território angolano e, contra a própria vontade, víamos os nossos sonhos e as nossas esperanças serem ceifados de maneira abrupta e nossa história invadida e destruída. Nesse contexto, a educação familiar perdeu todo o seu significado. Para nada mais servia. Minha primeira professora (minha mãe), impotente, assustada e sem fôlego, devia-me explicações do inexplicável. Mas, na busca de sobrevivência em um país que de direito nos pertencia, mas que de fato era dos invasores, perguntava: Quem sou eu? Onde estou? Onde quero chegar? Como chegar lá? Tudo desabou diante de mim. Perdi todos os meus heróis, e com eles todas as minhas referências.

Apesar da minha ingenuidade, imaginariamente esperava por alguma proteção, embora não soubesse de onde viria. Sendo dessa forma, minhas ínfimas esperanças me levavam a acreditar na força sobrenatural a meu favor.

Hoje tenho consciência de que a proteção desejada era mera fantasia. A grande verdade é que todos nós éramos vulneráveis e indefesos, portanto nada poderia ser feito para sair dessa situação e(ou) driblar a famosa educação estrangeira, inesperada, domesticadora e desumana que tanto desprezou a nossa cultura. Por trás dessa educação tendenciosa e racista, descontextualizada com a cultura angolana, sentíamos-nos completamente perplexos e desesperados. Afinal, “muitos desesperos reunidos não fazem uma esperança”, lembra-nos Mounier (1972, p. 96).

Assolados por um sofrimento inexplicável, o desespero tornou-se companheiro de todas as horas. Sonhávamos, mas sem esperança de realizar nossos sonhos. Mudanças significativas, nem pensar! Havíamos perdido a infância e a adolescência, as melhores fases de nossas vidas. O que poderíamos esperar desta vida? Nada. Absolutamente nada. Ademais, o sistema educacional que, em teoria, poderia libertar-nos de todo o tipo de opressão, na verdade apenas nos reprimia. Assim, concordamos com Freire quando denuncia e derruba as máscaras de uma pedagogia opressora, proclamando:

Nenhuma pedagogia libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um tratamento humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua promoção. Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmo, na luta por sua redenção (2005, p. 45).

Cursei o primeiro ciclo de ensino fundamental (1^a a 4^a séries) na aldeia, enquanto o segundo ciclo (5^a a 8^a séries) no município de Sanza Pombo, uma cidade localizada a aproximadamente 400km em relação à aldeia. Em face dessa distância, a viagem feita a pé demorava de três a cinco dias para ser efetivada. Tudo era difícil e sem alternativas para se efetuar a viagem.

Em 1975, com a abolição da escravidão, isto é, finda a colonização portuguesa, surgiram alguns movimentos pela libertação de Angola, ou seja: Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA); Força Nacional de Libertação de Angola (FNELA); União Total da Independência Total de Angola (UNITA) e outros. Por falta de consenso motivado pela ganância de poder entre os movimentos de libertação, Angola mergulhou em uma guerra civil.

Devido à intolerância ideológica e política, Angola passou a enfrentar graves problemas em todas as áreas, especialmente, a da educação. Tratava-se da falta de professores qualificados, possuidores de uma formação profissional à altura. Isto aconteceu porque os professores provenientes de Portugal, devido à guerra civil, haviam regressado para o país de origem, pois temiam revanchismo dos negros contra eles.

No ano de 1981, após concluir a 7^a série, e atendendo ao apelo do MPLA, partido político que governava e ainda governa o país desde 1975, ingressei na *Brigada Comandante Dangereux*² com a finalidade de exercer o magistério em cidades que estavam em conflito, apesar de não possuir uma formação escolar específica para a prática do ensino. Somente a boa vontade movia-me para esse desafio. Era, sem dúvida, um mero *leigo* disposto a contribuir para a formação de compatriotas, já que o país carecia de professores qualificados. O pior foi que, nessa mesma época, era possível encontrar no corpo docente professores que só possuíam a 4^a série.

² Um grupo de vários jovens concluintes do ensino fundamental e médio, inexperiente (por não possuir formação pedagógica específica), porém disposto a ajudar o país na ministração de aulas às crianças nas regiões em conflito. Era o período da reconstrução nacional.

Na falta de uma formação escolar específica para a prática do ensino, estava certo de que minha contribuição para a educação estava aquém da esperada pela sociedade que, ansiosamente, almejava uma formação profissional sólida e que pudesse suprir a lacuna deixada pelos professores estrangeiros que haviam voltado para Portugal. Mas, orgulhosamente e por amor à minha Pátria e à minha gente, lancei-me firme nessa tarefa com o propósito de ajudar com o pouco que sabia. E, assim o fiz de cabeça erguida, apesar das limitações.

Desolado e carecendo de respostas para essa situação, cuja dor afligia e consumia a esperança de todos, restava-me somente colocar em evidência minhas experiências, resultado da vivência cotidiana, já que não possuía uma formação específica e de qualidade. Embora não soubesse o que era ser cidadão, de maneira implícita estava exercitando a cidadania em prol de Angola, a pátria amada.

Aos vinte e cinco anos de idade, no ano de 1990, surpreendentemente fui contemplado com uma bolsa de estudo cedida pela Igreja Presbiteriana Independente do Brasil, para cursar teologia no Brasil (Seminário Teológico de Londrina). Apesar de a bolsa de estudos ser para solteiro, essa oportunidade jamais seria desperdiçada. Lancei-me nessa aventura, deixando em Angola minha esposa e meu filho de apenas um ano e oito meses.

Como foi dito, anteriormente, a bolsa era para solteiro, portanto, estava consciente de que minha vinda para o Brasil seria solitária e sacrificante. Mas, sem medir esforços, iniciei essa peregrinação que até hoje faz parte da minha vida, com resultados cada vez mais surpreendentes. Digo isso porque, hoje, quando olho para trás e enxergo tudo o que passei, devo admitir que essa aventura foi providencial. Basta olhar para as inúmeras semelhanças inegáveis que unem os dois povos (Angola e Brasil).

Apesar de o Brasil ser um país geograficamente distante de Angola, é, ao mesmo tempo, bastante perto e próximo nas questões sociais, econômicas e políticas. Essas semelhanças ajudaram-me a enxergar de maneira consciente os desafios que me aguardam. Graças às semelhanças entre os dois países, pude ver ressurgir minhas esperanças das cinzas. Agora, de maneira consciente e reflexiva, sinto-me advertido por Márcio Moreira Alves em sua conversa com Paulo Freire. Suas palavras me incentivaram para a batalha:

Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar (Apud FREIRE, 2005, p. 28).

Desde a infância aprendi que o homem possui livre *arbítrio*, isto é, liberdade de escolha. O livre arbítrio é um direito de todos, mas na prática essas escolhas são condicionadas pelas circunstâncias de vida que, muitas vezes, independem da vontade própria. Basta olhar para a realidade da aldeia em que nasci. Hoje, deve haver aproximadamente cinco pessoas com formação superior completa. É frustrante saber que a maioria dos meus amigos de infância sequer teve oportunidade ou liberdade de escolher. Na concepção de Sen,

[...] liberdade é ter o mínimo de condições básicas para saciar a fome, de obter uma nutrição satisfatória ou remédios para doenças tratáveis, oportunidade de vestir-se ou morar de modo apropriado, ter acesso à água tratada ou saneamento básico (2000, p. 18).

Se ser livre é possuir as mínimas condições de sobrevivência, subentende-se que a ausência de condições básicas resulta na falta de liberdade, ou seja, a privação de liberdade vincula-se estreitamente à carência de serviços públicos e assistência social, como, por exemplo,

[...] a ausência de programas epidemiológicos, de um sistema bem planejado de assistência médica e educação ou de instituições eficazes para a manutenção da paz e da ordem locais. Em outros casos, a violação da liberdade resulta diretamente de uma negação de liberdades políticas e civis por regimes autoritários e de restrições impostas à liberdade de participar da vida social, política e econômica da comunidade (SEN, 2005, p.18).

A pressão psicológica em demasia revelava que a educação escolar da época estava a serviço dos interesses da elite portuguesa. O objetivo era transformar negros comuns em negros de alma branca, uma expressão discriminatória usada por alguns professores, reforçando ainda mais a segregação dos angolanos. “*Negro de alma branca*” é uma expressão que continua alimentando o racismo mundo afora.

Segundo Freire, “o racismo é uma ou vem sendo uma das melhores *trampas* de que se serve o capitalismo para encobrir o seu caráter de classe” (2001, p. 287).

O racismo, atualmente, é velado nas atitudes, nos gestos e nas ações. Mas, em todo caso, não sendo objetivo da pesquisa discutir a cor da alma, essa polêmica ficará a cargo dos médicos e de outros profissionais de saúde para que, se necessário, estabeleçam tal diferença, pois, para mim, ser angolano não se resume a cor da pele. Angola é de todos os angolanos, independentemente da cor de sua pele. Veja na sequência o desabafo de Sousa³ em sua poesia intitulada “Angolano”:

Ser angolano é meu fardo, é meu castigo. Branco eu sou e pois já não consigo mudar jamais de cor ou condição [...] Mas será que tem cor o coração? Ser africano não é questão de cor, é sentimento, vocação, talvez amor. Não é questão nem mesmo de bandeiras de língua, de costumes ou maneiras. A questão é de dentro, é sentimento e nas parencças de outras terras longe das disputas e das guerras encontro na distância esquecimento!

Diante do exposto, não posso negar que os traumas oriundos de uma prática pedagógica opressora e desumana, cujos métodos de ensino enfatizavam as *palmatórias*⁴ como instrumentos de educação, puderam superar a dor oculta que afligia e (ou) aflige o meu ser. Até hoje não consigo visualizar as razões por que se espancava uma criança inocente, já que a educação escolar não se resume na tortura psicológica e na punição física do aluno.

Reflexões como essas perturbavam o meu coração, mas preferia sofrer calado na esperança de que um dia alguém pudesse me responder e à minha descendência o porquê de uma reação tão violenta e descomedida. Mas até os dias de hoje os meus ex-professores não souberam explicar a mim e ao povo angolano os motivos de tanta barbárie. Tudo continua como estava: indeciso, indefinido e as perspectivas futuras para uma educação melhor cada vez mais tímidas e fora de cogitação.

³ Neves e Sousa é pintor e poeta angolano, descendente de portugueses, cuja citação é, na verdade, uma parte de sua poesia retirada do blog: <http://wwwafricaminhamami.blogspot.com/>. Acessado em: 09/04/2009

⁴ Peça circular de madeira (no caso típico de Angola, a palmatória continha alguns preguinhos) usada nas escolas como instrumento de punição física para castigar as crianças. Seu uso ainda é popular em alguns países orientais.

A adoção de métodos pedagógicos coercitivos e desumanos aplicados à educação portuguesa certamente me dá motivos para concordar com os contrários à educação formal ou escolar que, de uma forma ou de outra, lutam pela padronização do ser humano.

Segundo Rousseau:

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação (1995, p. 8).

Nesse caso, as evidências indicam que a educação portuguesa dos tempos da colonização em Angola visava conquistar suas riquezas e não, formar o educando como sujeito de sua própria história. A tortura, na verdade, era uma maneira inteligente de negar a dignidade aos angolanos. Movido por esse sentimento, decidi mergulhar em uma interminável peregrinação por terras estranhas e longínquas. Essa aventura só foi possível por amor a mim mesmo e aos meus patrícios. Sobre isso, Paulo Freire diz:

A luta torna-se cada vez mais viva. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama [...] O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita (1979, p. 29).

Não há como negar que as marcas deixadas por um sistema educacional coercitivo, fundamentado nas palmatórias, ainda afligem a mente e o coração de milhares de professores angolanos que, consciente ou inconscientemente, assumiram eles próprios, como eu, a filosofia e os desvalores de uma prática educativa violenta e desumana herdada dos portugueses. Isso porque todos os “que sofreram a desumanização na própria pele não podem mais esperar” que toda a sociedade sofra as “consequências concretas dessa situação de violência e opressão em que vivemos”, afirma Zitkosti (2006, p. 66).

A luta contra a violência e a opressão deve ser transformada em movimento permanente de resistência, pois “lavar as mãos em face da opressão é reforçar o

poder do opressor, é optar por ele” (FREIRE, 1996, p. 112). Vencê-la é uma questão de sobrevivência.

As feridas provocadas por esse sistema educacional opressor e desumano me fizeram chegar no Brasil com

[...] o corpo molhado de história, de marcas culturais, de lembranças, de sentimentos, de dúvidas, de sonhos rasgados mas não desfeitos, de saudades de meu mundo, de meu céu, das águas mornas do Atlântico, da língua errada do povo, língua certa do povo (FREIRE, 2006, p.12).

Tenho a esperança (sempre crítica) de que dias melhores estão por vir. Para tanto, essa esperança tem sido a força propulsora que ajuda a esperar no imaginário. Furter afirma que a “esperança vai além da aposta, contra o absurdo de um mundo sem sentido” (1974, p. 66). E, por causa da esperança, a luta se torna cada vez mais corajosa. Nessa caminhada houve desalento, mas desesperança, jamais. Afinal, “seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos”, admite Freire (2000, p. 54). A desesperança não pode assumir o centro da luta, pois ela, “é uma mordaca. E é o vendaval da esperança, a fulguração da fidelidade que dilacera o silêncio dessa cidade sitiada. A esperança é talvez simplesmente a felicidade emprestada à grandeza” (MOUNIER, 1972, p. 107). A desesperança nada mais é que a negação da esperança, “condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo”, afirma Freire (1996, p. 72).

Portanto, “não podemos aceitar, em hipótese alguma, a visão fatalista da história, que quer nos imobilizar, fazendo-nos perder a esperança diante do futuro social, político, cultural e histórico” (ZITKOSKI, 2006, p. 60). Freire repudia a visão fatalista, como a seguir nos lembra:

Daí a minha recusa rigorosa aos fatalismos quietistas que terminam por observar as transgressões éticas em lugar de condená-las. Não posso virar conivente de uma ordem perversa, irresponsabilizando-a por sua malvadez, ao atribuir a forças cegas, e imponderáveis, os danos por ela causados aos seres humanos (1996, p. 100).

O enfrentamento das adversidades da vida leva o ser humano a combater a alienação e o conformismo. A revolta, segundo Mounier, “permite-nos afirmar que há uma condição humana, o que não é tão evidente, pois que alguns podem tratar o homem como uma coisa ou animal” (1972, p. 96). Ela permite às pessoas construir e desconstruir a própria realidade e, por conseguinte, construir e reconstruir sua história de vida.

E aos conformados e acomodados, Freire adverte:

Não se iludam com a falsa generosidade da elite opressora, pois os opressores, falsamente generosos, têm necessidade para que a sua ‘generosidade’ continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanente injustiça. A ordem social injusta é a fonte geradora, permanente, desta generosidade que se nutre da morte, do desalento e da miséria (2005, p.33).

Trata-se aqui, portanto, do resgate de uma pedagogia da esperança, como princípio que reanima o sujeito pensante. Afinal,

[...] a esperança não nasce apenas de uma ilusão dos homens sobre si mesmos, mas radicalmente das suas respostas às suas fragilidades, às suas faltas, aos seus fracassos. Esta resposta deve atravessar, imensa dificuldade, a discrepância dos tempos que aumenta os mal-entendidos e que fragmenta a humanidade em grupos e classes que não têm uma linguagem comum (FURTER,1974, p. 69).

Espera-se que a realização desta pesquisa ajude a construir nos educadores uma consciência crítica na luta por uma educação justa e humana. Trata-se, aqui, de uma educação questionadora e investigativa, cujo objetivo é libertar o ser humano de um sistema escolar que o reduz a sujeito passivo do processo ensino-aprendizagem.

3 A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

Paulo Freire entende que a Educação, como prática de liberdade, é importante e necessária (2006, p. 66).

De acordo com essa visão, a educação libertadora proporciona o diálogo entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem e os torna *sujeitos*. Caso contrário, a educação torna-se opressora. Segundo Freire, essa busca nos leva a surpreender, nela, “duas dimensões: ação e reflexão, de tais formas solidárias em uma interação radical que sacrificada, ainda que em parte, uma delas se ressent, imediatamente da outra” (2005, p. 89).

Entendendo dessa forma, o diálogo torna-se um elemento essencial para uma educação que se preocupa com a prática pedagógica da liberdade. Não defende-se aqui o diálogo vertical proposto pelas elites, do qual deve-se libertar. Nossa defesa é por um diálogo consciente que é a passagem da consciência ingênua a um pensamento crítico. Nesse diálogo o professor e o aluno são sujeitos do processo ensino-aprendizagem e a sala de aula é nada mais que um espaço de troca de experiências.

O professor assume a função de facilitador, enquanto o aluno tem a responsabilidade de trilhar caminho próprio no quesito da aprendizagem. Nesse sentido, o aluno associa a teoria com a prática, isto é, aprende fazendo as coisas, razão pela qual sai da condição de mero assistente do processo, tornando-se autor de sua própria aprendizagem. Sair da condição de alienado requer que o aluno exercite a reflexão, a fim de se tornar um pensador. O ato de pensar faz do aluno o responsável pela aquisição de seu conhecimento, pois “quem não pensa é pensado por alguém ou por uma estrutura”, diz Werneck (2007, p. 48).

A recusa pelo diálogo vertical, como é proposta pelas elites é entendível quando se análise a fala de Gadotti. Para ele:

O diálogo proposto pelas elites é vertical, forma o educando-massa, impossibilitando-o de se manifestar. Neste suposto diálogo, ao educando cabe apenas escutar e obedecer. Para passar da consciência ingênua à consciência crítica, é necessário um longo percurso, no qual o educando rejeita a hospedagem do opressor dentro de si, que faz com que ele se

considere ignorante e incapaz. É o caminho de sua auto-afirmação enquanto sujeito (1996, p. 84).

Gadotti (1996), vê no diálogo algumas virtudes a serem valorizadas. “A primeira é o respeito aos educandos enquanto indivíduos e enquanto expressões de uma prática social. A segunda é escutar as urgências e opções dos educandos. E uma outra virtude ainda, é a tolerância para conviver com o diferente”, afirma Silva (2006, p. 28). No prisma educacional o diálogo é importante. Apesar de que dialogar não pode ser “catequizar, mas socializar para uma reflexão-ação. Dialogar vai além de intercambiar ideias ou conversar polemizado. Mas uma conversa que gera reflexão coletiva visando criar ou aprimorar ações emancipadoras dos oprimidos” (SILVA, 2006, p. 26).

O diálogo é, sem dúvida, um instrumento pedagógico em potencial que deve ser desenvolvido em amor em sua essência. “O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo” (FREIRE, 1980, p. 83).

A valorização da arte do pensar conscientiza o aluno a sair também da condição de mero copista das ideias do professor e tornar-se um agente ativo e criativo, que aprende construindo e questionando as realidades que o cercam. O aluno aprende não pela imposição, pois de maneira consciente ele mesmo sabe onde está e aonde quer chegar, embora conte com a orientação do professor para realizar sua aprendizagem.

É também dever do professor incentivar, orientar, organizar as situações de aprendizagem, “adequando-as às capacidades de características individuais dos alunos” (LIBÂNEO, 1992, p. 65). Isso não significa minimizar a responsabilidade do aluno no que tange à aquisição do conhecimento próprio. Mesmo porque o aluno é também sujeito no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, a responsabilidade da educação vai muito além do que simplesmente transmitir conhecimentos. Nesse sentido, adverte Meirieu:

A educação, mais do que qualquer outro domínio, é objeto de uma prática intelectual curiosa na qual se condena quem tiver a menor intenção de escolher entre contrários e de se posicionar, como hoje se diz, em um

campo precisamente identificado, tanto por suas opções quanto pelas excomunhões maiores que é levado a praticar (1998, p. 28).

Libâneo, por exemplo, é de opinião que o processo ensino-aprendizagem aconteça em um clima de parceria entre aluno e professor, pois ambos são *sujeitos* ativos do processo, embora o professor tenha a responsabilidade de proporcionar ao aluno condições que possam ajudá-lo a trilhar caminhos próprios em sua aprendizagem. Pautados nessa visão, o professor é o responsável por colocar “os alunos em condições propícias para que, partindo das suas necessidades e estimulando os seus interesses, possam buscar por si mesmo conhecimentos e experiências” (LIBÂNEO, 1992, p. 65).

A prática pedagógica da liberdade exige o diálogo entre professor e aluno. Na falta do diálogo, é quase impossível que exista a educação da liberdade. É por meio do diálogo que as pessoas revelam sua ânsia para desejar, cultivar e estabelecer encontros. Na situação “dialógica, os indivíduos não são coisificados, mas sujeitos que se humanizam totalmente” (VASCONCELOS, 2006, p. 73).

Partindo da assertiva anterior, a construção da prática pedagógica da liberdade e da esperança exige a valorização do diálogo entre os sujeitos (professor e alunos), pois somente esse tipo de prática dialógica consegue banir o modelo pedagógico autoritário, centrado no poder e na soberba intelectual do professor, enquanto o saber preexistente do aluno é desprezado. Assim, é preferível que o orgulho e a soberba intelectual deem lugar à curiosidade e à aprendizagem do próprio aluno, pois “a aprendizagem põe frente à frente, em uma interação que nunca é uma simples circulação de informações, um sujeito e o mundo, um aprendiz que já sabe sempre alguma coisa e um saber que só existe porque é reconstruído” (MEIRIEU, 1998, p. 79).

Do ponto de vista da educação da liberdade “ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidade de construção desse conhecimento por parte do educando, proporcionando ao outro a percepção crítica da realidade que o rodeia” (VASCONCELOS, 2006, p. 97). Aliás, não é função da educação da liberdade criar corpos obedientes. Pelo contrário, prepara os alunos para os possíveis enfrentamentos na vida, pois “o ensino não é um simples repasse de idéias do professor para a cabeça do aluno; os alunos devem compreender o que o

professor transmite, mas apenas com a finalidade de reproduzir a matéria transmitida (LIBÂNEO, 1999, p. 61).

Se assim for, então a aprendizagem deixa de ser uma conquista pessoal do aluno e passa a ser mecânica, automática, associativa a ponto de imobilizar a criatividade mental, a reflexão e o pensamento independente dos alunos. Entendendo dessa forma o processo ensino-aprendizagem, a educação deixa de ser

[...] a educação para a obediência, para a disciplina, a educação retórica e memorística, a educação para a produção de corpos obedientes e servis, a anulação da originalidade pessoal, a resignação, a aceitação e a passividade, pois são elementos éticos circunscritos ao modelo pedagógico jesuíta e conservador (NUNES, 2003, p. 4).

Acredita-se que toda a ação pedagógica da liberdade é bem-sucedida quando se adapta à realidade dos indivíduos aos quais foi proposta. Isso não significa menosprezar a complexidade e o rigor da ciência, pois, quando isso acontecer, incorre-se no risco do fechamento, do empobrecimento metodológico do indivíduo. E para que não se cometam graves erros, é fundamental que se transforme o espaço escolar em uma oportunidade de debates e troca de ideias entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Poucos professores, em sua prática docente, utilizam o diálogo como ferramenta pedagógica potencial. Faz-se menção, aqui, ao diálogo como oportunidade de expressar o pensar verdadeiro, esperançoso e confiante que não se limita a uma simples conversa, mas a um espaço para críticas e criações em relação à existência do ser humano. Assim, o professor se apropria desse instrumento pedagógico “não para surpreender o aluno ou fazer piadinhas, mas para gerar (maiêutica) novas idéias. Esta foi a prática de Sócrates. E este é o modelo que Lipman quer novamente resgatar nas salas de aula”, afirma Thomal (2003, p. 98).

Aplicar o diálogo ao processo ensino-aprendizagem não é uma tarefa tão simples como se imagina. Ainda que a princípio os alunos não entendam a importância dessa ferramenta, o professor deve persistir na adoção desse instrumento, pois no devido tempo os resultados serão surpreendentes. Aliás, não constitui novidade para ninguém que até nos cursos de pós-graduações é possível

encontrar alunos que resistem em adotar o diálogo como ferramenta pedagógica em potencial. Aqui se refere inclusive às experiências pedagógicas próprias.

Resiste-se às mudanças que incluem o diálogo como excelente ferramenta pedagógica talvez por ter se herdado uma prática pedagógica cuja filosofia de trabalho copia e reproduz fielmente o pensamento do professor. Pensar dessa forma, de fato, contraria o princípio defendido pela educação da liberdade. Acredita-se que só se pode pensar e(ou) falar na educação da liberdade quando o professor e os alunos se conscientizam para se tornarem agentes que promovam mudanças significativas na educação.

O sentimento de repugnância a um sistema educacional autoritário e seletista deve acompanhar toda nossa prática profissional, para que não se incorra no erro apontado por Jean-Paul Sartre, quando afirma: “As ideologias são libertadoras enquanto se fazem, são opressoras depois de feitas” (Apud NUNES, 1987, p. 19). De fato, a luta terá validade apenas se a presença de cada professor e mestre incomodar os alunos na aquisição do seu conhecimento. A respeito René Char, citado por Meirieu adverte: “Aquele que vem ao mundo para nada perturbar não merece nem atenção, nem paciência” (MEIRIEU, 1998, p. 161).

Em suma, os princípios da pedagogia freireana permitem entender que todo o sistema educacional que se propõe a ser libertador deve começar por sua própria coerência metodológica. Nesse caso, o educador influencia os educandos não simplesmente pelo discurso, mas pelo seu jeito de ser, fazendo prevalecer o testemunho prático de suas convicções político-filosóficas. O objetivo da educação problematizadora é formar e não treinar o educando no desempenho de destrezas. A educação problematizadora leva o aluno a assumir, de uma vez por todas, sua condição de pesquisador, questionando e incluindo a sua realidade cotidiana. Esse, sem dúvida, constitui o sonho de todos os docentes cuja inspiração está na concepção pedagógica de Freire.

4 EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

A educação problematizadora permite ao professor e ao educando participarem ativamente do processo ensino-aprendizagem, ou seja, ambos são sujeitos desse processo. A educação problematizadora tem no diálogo e na comunicação o ponto de partida e de chegada. Isso equivale dizer que ela “funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando; ambos aprendem juntos” (GADOTTI, 1996, p. 86). Todavia, a educação bancária tem prejudicado essa relação, pois o educador assume o papel de um

[...] agente transmissível de informações e conhecimentos aos educandos. Para essa concepção, o único papel do educador é o de expor e impor conhecimentos, não havendo espaço para discussão ou reflexão (VASCONCELOS, 2006, p. 83).

Pensar a educação nesses moldes é o mesmo que abortar o verdadeiro significado do processo ensino-aprendizagem, que consiste na formação do aluno. A educação problematizadora tem como objetivo despertar no educando a responsabilidade questionadora. Giovanni Gentile, um dos defensores deste tipo de educação, em uma das suas aulas, afirmou:

Meus discípulos não são vocês que estão me escutando; não são aqueles que repetem as minhas idéias. Se uma pessoa, que vive em um ponto da terra e que eu não conheço, ler meu livro e, após tê-lo lido, fecha-o e começa a pensar com a sua própria cabeça, este é meu discípulo e eu seu mestre: fiz um novo filósofo. Passaram-se trinta e quatro anos e esta lição não esqueci (Apud SOUZA, 2003, p. 42).

No entender de Vasconcelos, uma educação problematizadora pode “fazer com que o oprimido tome consciência de sua condição e da relevância de se ter consciência disto, ou seja, da importância de ser um cidadão que sabe que já foi inconsciente (alienado) e conhece as implicações dessa alienação” (2006, p. 92). Estando conscientes de seus direitos e deveres, os homens já não estariam a “serviço da desumanização, a serviço da opressão, mas a serviço da libertação” (FREIRE, 2005, p. 71).

Dessa forma, é possível acreditar na *utopia viável* pregada por Paulo Freire. A *utopia*, aqui, não é sinônimo de uma falsa esperança, mas a “concretização dos sonhos possíveis e decorre de sua compreensão da história como possibilidade, ou seja, a compreensão acerca de que a realidade não é, mas está sendo e que, portanto, pode vir a ser transformada” (FREITAS, 2008, p. 417). “Utopia não é o idealismo, é a dialética dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”, completa Freire (FREITAS, 2008).

Na concepção freireana, o processo ensino-aprendizagem tem o dever de provocar no aluno o prazer de cultivar conhecimento próprio. Na educação problematizadora, o professor exerce a função de facilitador do processo, isto é, tem a responsabilidade de criar as condições que despertem no aluno a curiosidade de aprender sem qualquer interferência externa. Nesse sentido, problematizar não é sinônimo de criar problemas por criar, “mas através do diálogo, levantar questionamentos sobre situações problemáticas no intuito de fazer pensar, refletir, acerca das questões ligadas ao contexto social que se quer mudar por meio da conscientização-ação” (SILVA, 2006, p. 23).

Na educação problematizadora, o diálogo é condição imprescindível, pois permite ao educador e educando compartilharem de forma consciente suas experiências. É uma discussão pacífica que permeia debates sem, contudo, menosprezar o posicionamento do outro. À luz da educação problematizadora, o “diálogo não é uma discussão grosseira, guerreira e polêmica entre os sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo nem a buscar a verdade, mas a impor a sua” (FREIRE, 2005, p. 91). Só se dialoga quando se sente participante do processo. Diz ainda Freire:

Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (2005, p. 93).

Em resumo, o amor implica diálogo. Portanto, sua presença na prática pedagógica problematizadora é fundamental. Não se trata, aqui, do amor piegas,

mas do amor como ato de valentia e de liberdade que não pode ser reduzido a uma falsa piedade e nem pode servir de pretexto para a manipulação, gerando, por conseguinte, outros atos de liberdade. É um amor que preza a vida, por isso permite o diálogo entre os homens. Quem não tem amor não pode amar nem o mundo nem a vida e, muito menos, amar os homens. O diálogo só é possível quando houver amor.

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo se não há humanidade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante (FREIRE, 2005, p. 92).

Referindo-se ao amor, Ernesto Guevara dizia estar convencido da necessidade de que “os verdadeiros revolucionários reconheçam na revolução um ato criador e libertador, um ato de amor [...]. A revolução, que é feita pelos homens, o é em nome de sua humanização” (FREIRE, 2005, p. 92). A revolução, apesar de feita com base na teoria da revolução, cujo discurso está embasado na ciência, é feita com amor e em prol da humanização do homem. Nesse sentido, o amor pode ser entendido como sendo um ato de resistência e de luta, visando à criação da condição para mudança. Trata-se do amor que exige de cada um de nós um ato de coragem e de comprometimento com seres humanos oprimidos que lutam por libertação.

Nunes (2003) acredita que a educação problematizadora incita a criticidade, isto é, os alunos desenvolvem suas capacidades críticas que cuidadosamente e criticamente são interiorizadas e aplicadas em outros âmbitos da vida cotidiana. Os alunos desenvolvem também conceitos que, unidos à potencialização de sua capacidade de raciocinar e compreender, podem ampliar essa capacidade de atuar nas demais disciplinas, nos seus estudos em geral, na sua participação em instituições sociais e em suas vidas pessoais.

A educação problematizadora tem como um dos seus objetivos instigar a criatividade de seus educandos:

A educação problematizadora se funda sobre a criatividade e estima uma ação e reflexão autênticas sobre a realidade e responde, assim, à vocação

dos homens que só são autênticos quando se comprometem na transformação da realidade. Devido a essa relação dialética, a educação para a liberdade se constitui como um ato de saber, um ato de conhecer e um método de transformar a realidade que se procura conhecer (GADOTTI, 1996, p. 86).

Assim, a escola, quando adota a educação problematizadora como estratégia de ensino, deve atentar para o alerta feito por Laudares (2001) quando afirma que o papel da escola é social, portanto deve evitar ao máximo reproduzir profissionais imaturos, pois o atual mercado de trabalho é marcado por acirrada competitividade. Para tal, deve-se admitir que:

A escola não é um agente repassador do saber acumulado e da cultura, mas produto do processo de relações sociais em multidimensionalidades vividas pelos seus agentes, entendidos não somente como estudantes e professores, mas trabalhadores, empresários, egressos dos cursos e comunidade em geral (Apud RIBEIRO, 2001, p. 3).

A educação problematizadora não é sinônima do anarquismo escolar, isso porque não se trata, aqui, de uma confusão desordenada entre o professor e os alunos. A educação problematizadora ou emancipatória visa conscientizar o cidadão a ter a noção de seus direitos e deveres. Seu ponto de partida e de chegada é a formação do cidadão como sujeito do processo ensino-aprendizagem. Talvez, por isso, Lipman diz: “O importante não é ver as palavras e pronunciá-las, mas aprender e captar o sentido dessas palavras, frases, orações e contextos. Os leitores, por exemplo, buscam encontrar conexões que muitas vezes são difíceis de precisar” (1994, p. 38).

O aluno é também sujeito do processo ensino-aprendizagem. E como sujeito deve ser orientado e desafiado a desenvolver capacidades e potencialidades próprias, embora o professor seja o responsável para criar as mínimas condições que lhe permitem aprender melhor o que faz por si próprio. Entende Libâneo que:

Não se trata apenas de aprender fazendo, no sentido de trabalho manual, ações de manipulação de objetos. Trata-se de colocar o aluno em situações em que seja mobilizada a sua atividade global e que se manifesta em atividade intelectual, atividade de criação, de expressão verbal, escrita, plástica ou outro tipo (1992, p. 65).

Olhando por esse prisma “o centro da atividade escolar não é o professor nem a matéria, é o aluno ativo e investigativo” (LIBÂNEO, 1992, p. 65). Ainda no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, a defesa de Luckesi é pela autonomia do educando. No entender desse educador, o professor deve proporcionar ao aluno um espaço para o seu autodesenvolvimento pessoal. Isso implica dizer que o desenvolvimento do aluno requer um espaço próprio para ser exercitado, conforme a observação feita por aquele pesquisador:

O educando se desenvolve, porém, para isso, necessita de um espaço acolhedor e seguro e de um tempo satisfatório para processar suas aprendizagens, que conduzem ao desenvolvimento [...]. Afinal, necessita de um campo organizacional que lhe dê continência, tendo em vista dar suporte para o desenvolvimento (LUCKESI, 2003, p. 65).

Entretanto, quando o professor adota esse tipo de posicionamento, o principal objetivo da educação passa a ser o de criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, sem, contudo, limitar-se a repetir o que outras gerações já tenham feito. Desse modo, os homens passam a ser criativos, inventivos e descobridores de novas oportunidades. Pode-se dizer que a maior preocupação da educação problematizadora é formar mentes críticas, isto é, mentes que não apenas aceitam tudo que lhes é oferecido. Por essa razão a fragmentação do processo de ensino empobrece a educação e, conseqüentemente, causa transtornos na aprendizagem do educando.

O aluno é também um ser indivisível. Logo, fragmentar o processo ensino-aprendizagem no qual está inserido é cometer erros pedagógicos grosseiros. Em contrapartida, cria um clima de instabilidade que não permite aflorar a intuição, a criação, a justiça, a amizade, o compartilhamento, enfim, a sensibilidade necessária ao cidadão. Para isso, a elaboração do programa curricular da escola deve necessariamente contemplar a realidade na qual o educando está inserido. Essa é a única forma de consolidar a teoria da prática e, por conseguinte, transformar o discurso em ações concretas que possam envolver o seu dia a dia. Segundo Alves:

Tomar a prática vivida pelos alunos como o ponto inicial do planejamento e da implementação do currículo e do ensino parece, assim, ser algo que

precisa ser feito, e bem feito, pelos professores de nossas escolas. Embora tal princípio esteja sempre presente no discurso acadêmico, sua aplicação nas salas de aulas ainda é insatisfatória: alguns professores continuam a ignorá-lo, outros não o entenderam suficientemente bem, e outros, ainda, não conseguiram operacionalizá-lo com sucesso (1999, p. 39).

A indivisibilidade do ser humano, defendida pela abordagem holística, valoriza o trabalho de parceria significativa entre o aluno e o professor, na busca de um ensino de melhor qualidade, cuja prática pedagógica é crítica, produtiva, reflexiva e transformadora. Não se trata, aqui, de fazer uma única opção metodológica, nem se pretende apresentar como uma receita a ser seguida. Mas trata-se de ações que possibilitam a construção de caminhos próprios de professores e alunos, que buscam autonomia e qualidade no processo pedagógico.

Obviamente, almeja-se uma educação na qual o desenvolvimento intelectual se processe por meio do diálogo, permitindo que os *sujeitos* do processo ensino-aprendizagem compartilhem as idéias, as informações, as responsabilidades e que as decisões sejam tomadas a partir da reflexão das partes. Pimenta completa: “Com efeito, a capacidade emancipatória só é possível se considerar os grupos e setores da comunidade que tem algo a dizer sobre os problemas educativos” (2002, p. 27). Esse sempre foi o ideal defendido pela abordagem progressista, especialmente por Paulo Freire, seu precursor.

Seguindo as diretrizes da pedagogia freireana, dir-se-á que saber ensinar não é o mesmo que transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para que a aprendizagem ocorra com base na construção individual de cada aluno. Se assim se concordar, então o professor tem a responsabilidade de conduzir a aula por meio do diálogo, isto é, não tirar dos alunos a liberdade de questionar. Valendo-se ainda de suas experiências como docente em sala de aula, argumenta Freire:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (1996, p. 47).

Se, de fato, todos os educadores entendessem com clareza o pensamento pedagógico de Paulo Freire a educação no Brasil teria cumprido sua importantíssima

tarefa e, por conseguinte, teria experimentado dias de glória. No que se refere ao processo ensino-aprendizagem, Libâneo é também a favor da autonomia do educando, pois ela permite ao aluno o exercício de sua liberdade reflexiva e criativa.

A seguir ele diz:

A função mais genuína da educação é a de prover condições para promover e estimular a atividade própria do organismo para que alcance seu objetivo de crescimento e desenvolvimento. Por isso, a atividade escolar deve centrar-se em situações de experiência onde são ativados as potencialidades, capacidades, necessidades e interesses da criança. O currículo não se baseia nas matérias de estudo convencionais que expressam a lógica do adulto, mas nas atividades e ocupações da vida presente, de modo que a escola se transforme num lugar de vivência daquelas tarefas requeridas para a vida em sociedade. O aluno e o grupo passam a ser o centro de convivência do trabalho escolar (1992, p. 62).

Com essas palavras, pode-se dizer que a abordagem progressista valoriza a participação de cada indivíduo no grupo, razão pela qual ela busca a formação do homem concreto, síntese de múltiplas determinações. Daí, o professor progressista atua como mediador do conhecimento, estabelecendo uma relação horizontal com os alunos, e busca no diálogo sua fonte empreendedora na produção do conhecimento. Assim, pode-se afirmar que o refletir e o agir dos sujeitos envolvidos na aprendizagem “não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 2005, p. 91).

Isso implica dizer que, na educação progressista, o docente não impõe suas idéias e concepções, procura simplesmente estar a serviço do aluno, superando a visão do aluno-objeto. O professor evita toda a forma de repressão no processo de ensino e possibilita a vivência grupal, ou seja, engaja-se com o aluno no ato de conhecer e de liderar o processo pela competência. Pelo diálogo, o professor evita o autoritarismo e busca uma prática pedagógica transformadora. Empenha-se na luta pela democratização da sociedade e instrumentaliza seus alunos para se inserirem no meio social. Atua como líder ético, democrático e autêntico, preocupando-se com a consciência crítica e as mudanças sociais. Essa é uma das posições que este autor defende.

A educação problematizadora como qualquer outra revolução pedagógica são feitas com amor. Sabe-se que a palavra amor sofre deterioração advinda do mundo capitalista, mas sua existência revigora a luta pela construção de uma sociedade mais justa e mais humana. “Existir é, antes de tudo, viver. O homem é, antes de tudo e, sobretudo, a afirmação viva de cada vivente” (MOUNIER, 1972, p.96). Parece ser ridículo falar em revolução amorosa, mas o emprego do termo amor faz sentido, isso porque só existe revolução se houver amor. Somente quem ama a vida pode defendê-la de quaisquer violências a que for submetida.

5 VIOLÊNCIA: MUITO ALÉM DA SALA DE AULA

No atual cenário escolar, a violência tem sido uma das principais queixas dos professores. Talvez seja esse um dos motivos pelo qual o conceito sobre a violência tem se tornado bastante amplo. A complexidade da violência é também perceptível no Relatório Final sobre *bullying* escolar no Brasil conduzido pelo Ceats⁵, como se pode observar a seguir:

A violência é um fenômeno relevante nas escolas brasileiras: cerca de 70% dos alunos pesquisados informam ter visto, pelo menos uma vez, um colega ser maltratado no ambiente escolar no ano de 2009. Quase 9% dos alunos afirmam ter visto colegas serem maltratados várias vezes por semana e outros 10%, que vêem esse tipo de cena todos os dias. Ou seja, cerca de 20% dos alunos presencia atos de violência dentro da escola com uma frequência muito alta, o que é um indício de que o *bullying* está presente significativamente nas escolas investigadas (FISCHER, 2010, p. 26)

Segundo Priotto e Boneti (2009), esse fenômeno, atualmente, está presente em todas as sociedades. Acrescentam Macedo e Bomfim:

Às vezes, a violência nos parece um fenômeno novo, próprio da nossa época, e mais intenso do que outras épocas. Mas, isso é em parte enganoso, pois a violência não é um fenômeno recente: ao contrário, a violência é um traço de ações e interações que se perfilam no processo que é da parte humana (2009, p. 609).

Por essa assertiva percebe-se o quão complexa é a temática sobre a violência. Assim, é importante discuti-la de forma pormenorizada, embora a proposta neste trabalho consista em discutir a *violência escolar* e a *violência contra o professor*, pois esses males extrapolaram os limites da sala de aula. Partindo dessa afirmação, tem-se a ideia de que a *violência escolar* não é uma tarefa simples como se imagina. A “*violência escolar* não é exclusivamente escolar, pois exprime uma espécie de afirmação, pela violência, do direito a ser reconhecido, em situações de

⁵ Ceats - Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor, ligado à Fundação Instituto de Administração da USP.

extrema desvantagem, decorrentes do estigma” (Apud PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 164).

A violência, segundo Macedo e Bomfim, “ultrapassa fronteiras geográficas, perpassa diferenças étnicas, políticas, portanto, é enganoso pensar que se trata de um fenômeno exclusivo de alguma localidade ou espaço social, de algum segmento ou classe social” (2009, p. 608). O problema da violência tornou-se uma espécie de epidemia e, certamente, esse é mais um entre tantos fatores que dificultam a aprendizagem dos alunos. O Relatório Final sobre o *bullying* escolar, concluiu:

A maioria das escolas não apresenta estratégias institucionais, organizadas e perenes nem de controle à violência de modo geral, nem de combate ao *bullying* especificamente. Medidas de prevenção e um debate construtivo sobre o assunto não são presentes entre as escolas pesquisadas, na opinião de professores, pais e alunos (FISCHER, 2010, p. 68).

Com essas informações, torna-se evidente que a matéria sobre a violência é complexa. Os inúmeros trabalhos de pesquisa que analisam a temática violência escolar fazem menção à violência advinda de um processo que começa desde a “desestruturação familiar, falta de limites e de referências da maioria de adolescentes” e que tem a sua “continuidade nos grupos e relações sociais pertencentes ao ambiente externo da escola” (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 165).

Na opinião de muitos autores pesquisados, a violência que ronda o ambiente escolar é decorrente da falta de estrutura familiar. A responsabilidade “recai sobre a família que não tem estrutura, não educa e, assim, o aluno já vem com personalidade formada e muito difícil de rever isso, dificultando a escola para que cumpra seu papel social” (MACEDO; BOMFIM, 2009, p. 613), reclamam os professores.

A grande dificuldade para combater a violência escolar consiste no fato de os pais não assumirem sua parcela de culpa sobre o assunto e, conseqüentemente, responsabilizam as escolas pelo crescimento da violência.

As escolas não apresentam nenhum tipo de iniciativa institucional ou organizada que vise eliminar ou prevenir a violência no contexto escolar. Muitos pais dizem que a escola ou se omite frente aos maus tratos entre os alunos ou transfere para os pais dos envolvidos a responsabilidade da

solução do conflito, procurando individualmente a família dos agressores ou realizando queixas (FISCHER, 2010, p. 64).

Na visão dos pais, a negligência e a omissão dos professores e dos gestores têm contribuído para o crescimento da violência. “Os professores e funcionários são negligentes com as situações de violência, muitas vezes deixando que elas se desenvolvam e se repitam” (FISCHER, 2010, p. 65). Do ponto de vista dos pais, os professores e funcionários não estabelecem limites aos educandos.

Para Priotto e Boneti (2009, p. 165), outros estudos apontam para as questões “socioeconômicas, a exclusão social, a falta de acesso à educação, o tráfico de drogas, a falta de oportunidade de trabalho, a influência da mídia, o rápido crescimento biológico, o tempo livre e ocioso, a falta de perspectivas, falta de um sonho”, como sendo as causas que deram origem à violência escolar. Com base nessa assertiva, define-se a violência escolar como um conjunto que envolve todos os fatos e atos de agressão que acontecem no sistema escolar (espaço físico ou local) onde se acentuam os problemas individuais. Esse entendimento assemelha-se com o de Priotto (2006) e difere de Furlong (2005, p. 4). Segundo Priotto e Boneti (2009, p. 165) a *violência escolar* acentua os problemas individuais.

É perceptível que a violência está inserida na sociedade de maneira assustadora, ou seja, ela assumiu proporções maiores em todas as esferas da vida humana. “Sem dúvida, o fenômeno violência está visivelmente presente em nossa sociedade, em nossas vidas, em nosso cotidiano” (MACEDO; BOMFIM, 2009, p. 608). Spósito, com base nas pesquisas desenvolvidas no período de 2000, 2002 e 2003, constatou que o fenômeno violência “estava presente tanto nas escolas de caráter disciplinar rígido quanto em escolas permissíveis e desorganizadas” (Apud PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 164). Tudo isso é o resultado da ausência de valores básicos como os familiares, políticos, éticos e morais. A violência “implica uma transgressão de valores e o desrespeito à realidade” (ANDRADE, 2008, p. 420).

Segundo Michaud (2001), a ausência desses valores “inviabiliza o exercício da justiça, o respeito às leis, a solidariedade e o diálogo na pluralidade”. Dessa forma, “a violência esvazia as possibilidades de acordos sociais” (Idem, 2008, p. 420). A falta ou a privação das possibilidades para o ser humano criar, mudar e transformar a realidade que o cerca é considerada por Andrade como coisificação da

pessoa (Ibidem, 2008, p. 420). Na opinião de Pereira (2003), “os professores percebem as violências como um fenômeno em expansão, reforçado, principalmente pelas desigualdades sociais, influência da mídia e pela desestruturação das famílias, impondo consequências no cotidiano escolar” (Apud PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 164).

O fenômeno violência tem assustado toda a categoria dos professores. Em um estudo recente conduzido pelo Ceats, os pais acham que “os professores não têm preparo para lidar com a problemática, assim como a escola é incapaz de promover ações que venham minimizar esse conflito” (FISCHER, 2010, p. 66). Por outro lado, os professores reclamam da falta do apoio dos pais para lidarem com a questão. Eles alegam que os “pais não colaboram com as escolas em suas iniciativas de combater a violência, o que dificulta a atuação escolar” (Idem, 2010, p. 69). Entre outras causas as salas superlotadas e a falta de espaço para que os alunos expressem suas emoções e problemas pessoais têm contribuído para a propagação da violência.

Estando a violência em ritmo acelerado, certamente o princípio educacional básico de Comênio, que diz “que todas as coisas fluam naturalmente, que a violência esteja ausente de todas as coisas” (GASPARIN, 1994, p.12), está longe de se tornar uma realidade nas escolas brasileiras. Prova disso é que a violência está presente no cotidiano do brasileiro, inclusive até nos meios de comunicação, como é o caso de telejornais e outros. Vive-se, de fato, um período caracterizado pela banalização da violência em nossa sociedade, como nos lembra Machado:

O crime também está presente no tempo de lazer. Basta verificar os telejornais e a programação ‘nobre’ de filmes de ação para uma audiência que, mesmo saturada de crime, não hesita em ver mais uma vez, como num ritual primitivo de exorcismo, a luta do bem e do mal, o espetáculo do crime e do castigo, os embates entre infratores e agentes da lei (2006, p.165).

O fenômeno violência tornou-se cada vez mais complexo para ser explicado, talvez porque a violência “é um fenômeno inerente à vida humana que permeia historicamente a vida social e só pode ser explicado a partir de determinações culturais, políticas, econômicas e psicossociais, intrínsecas às sociedades humana” (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 162). Devido à violência “nossas escolas se fecharam

ao mundo e se encerraram em quatro paredes. E com a sala de aula também nos embotamos. Estamos alheios ao mundo e tornamos as salas de aula em jaulas de aula”, desabafa Thomal (2003, p. 99).

Sem sombra de dúvida, a violência tem ofuscado o clima de paz que aparentemente reinava no espaço escolar. Para isso é urgente o agir da educação na promoção de uma cultura de paz. Albertino diz que:

A esta cultura da violência há que se opor urgentemente a cultura de paz, na qual iremos edificar uma sociedade mais justa, democrática e fraterna. A cultura de paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos. Procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis (2003, p. 115).

Embora a educação não seja a única responsável pelo combate à violência escolar, na opinião de Albertino, a educação crítica constitui-se em uma das alternativas capazes de ajudar nesse sentido. No entendimento dele:

O caminho mais seguro para tal propósito é a educação crítica, que num contexto de respeito, consideração e cuidado, desenvolva as capacidades de afetividade, compaixão e tolerância, solidariedade e socializando valores cultivando altos sentimentos humanos em base contínua (2003, p. 115).

Ainda em relação à contribuição da educação no que se refere ao combate à violência escolar, Andrade afirma:

Cumprir à educação formar a consciência crítica, sobretudo a partir da alteração das relações de poder pedagógicas, com a prática do diálogo, a resistência às (e superação das) relações de dominação. Nesse quadro, a tese sobre as concepções bancária e libertadora da educação pode ser assumida como uma completa teoria da violência escolar, na medida em que Freire desenvolve não só uma crítica da educação violenta, mas também a proposta de uma educação libertadora (2008, p. 420 - 421).

Se não bastasse, a violência escolar é também uma das causas que tem gerado sérios problemas na saúde do professor, pois ao invés de a escola lhe servir de um local de trabalho, ela transformou-se num campo de batalha. Assim, é

importante ressaltar que o contato com a violência tem contribuído em muito para o desgaste da carreira do professor no Brasil.

Todas as evidências indicam que o tema violência escolar extrapolou os limites, portanto não pode ser tratado com desdém ou negligência. Assim, há que se concordar com Freire quando diz: “Seria preciso ir às causas de por que a escola se torna objeto de depredações, [...] o que a escola significaria para uma comunidade” (Apud ANDRADE, 2008, p. 422).

O problema da violência escolar é uma realidade imensurável nas escolas brasileiras. Diante dessa triste realidade, o professor, em sua prática docente, não pode e nem deve ignorar sua existência. Pode parecer *utopia*, mas ainda existe a esperança de uma escola sem violência, cuja prática pedagógica se firma na esperança que luta por uma educação mais humana. A violência assusta, mas o professor deve enfrentá-la por meio do diálogo. “Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama” (FREIRE, 1991, p. 29).

Segundo Andrade, o “diálogo como princípio da intervenção pedagógica mantém-se inspirando práticas voltadas para a superação de situação de violência na escola” (2008, p. 422). No entanto, a educação a que se refere aqui é aquela que prioriza o diálogo em lugar da violência. Em outras palavras, Andrade diz:

O ato de educar para a não-violência implica em educar não violentamente: para isso, cumpre que o educador desenvolva sua sensibilidade, a fim de reconhecer e respeitar o saber dos educandos, valorizando-o no momento em que é expresso e, do mesmo modo, a forma com que ele foi desenvolvido (2008, p. 421).

O tema violência é amplo e complexo. Por isso, além da violência escolar, aborda-se também a violência contra o aluno e contra o professor. Entende-se ainda por violência contra o professor a longa jornada de trabalho que se estende até a sua residência, as péssimas condições de trabalho às quais o professorado se submete. É também violência contra o professor a excessiva carga de trabalho que envolve os “diversos fenômenos dos quais vários não são quantificáveis - que se inter cruzam sem cessar e cuja influência recíproca é difícil ou mesmo impossível de separar completamente” (TARDIF, 2005, p. 113).

O tamanho das turmas de alunos e a diversificação das tarefas docentes reforçam essa relação, cujos fatores podem ser traduzidos por violência contra o professor. Com isso, não estamos, aqui, menosprezando a violência física, uma prática que, ultimamente, tem se tornado frequente no interior das escolas espalhadas pelo Brasil. Mais do que as questões salariais, o desgaste da carreira docente é um dos fatores que têm transformado os professores em seres estressados, física e mentalmente.

Há outras causas que podem ser interpretadas como violência contra o professor. Todavia, ele por sua vez não pode se deixar levar pelo comodismo ou desânimo profissional e muito menos perder o encanto pela sua bela profissão. O professor é acima de tudo um profissional que constantemente lida com as decisões situacionais, pois, na maioria das vezes, ele se vê diante de decisões imprevisíveis. Portanto, deve com ousadia enfrentar todos os obstáculos que lhe forem colocados. Isso significa lutar contra todo e qualquer tipo de violência, seja ela física, verbal, simbólica ou até mesmo aquela que, de maneira sutil e camuflada, está contida nos currículos escolares.

A despeito, Charlot afirma:

Ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia da sala de aula. Uma coisa está acontecendo na sala de aula e o professor tem que decidir sem ter tempo suficiente para refletir. E, depois de decidir na urgência, ele tem que assumir as conseqüências da decisão de seus atos (2002, p. 91).

É violência contra o professor quando ele é instado a realizar tarefas utilizando ferramentas tecnológicas de que nem ele próprio dispõe, como é o caso de fornecer as informações inerentes aos alunos (notas, apostila e outras) via internet. As tecnologias são ferramentas pedagógicas importantes, mas nem sempre estão ao alcance daquele profissional. Na maioria das vezes o professor sequer possui um computador em sua casa. Esses e outros fatores aos quais vergonhosamente o professor é submetido podem ter conotação de violência.

É comum o professor fazer malabarismo para sustentar sua família. Tratá-lo dessa maneira seria “fazer do professor um pedinte depois de pagar-lhe um irrisório salário, seja empresa particular, seja, ao Estado” (WERNECK, 1996, p. 47). Diante

das dificuldades decorrentes, o professor torna-se impotente no exercício de sua tarefa e, conseqüentemente, fica também prejudicada a tarefa da educação. O mais agravante ainda é que, em alguns casos, não suportando a sobrecarga que lhe é imposta, o professor opta por alienar-se com intuito de salvaguardar o seu emprego. Isto é, o professor reprime seus desejos, tornando-se um alienado político e também econômico a ponto de menosprezar a realidade que o cerca.

Assim Nunes se manifesta:

A alienação da consciência, no campo político, corresponde também à alienação do desejo, impulsionada por um mercantilismo eficiente, por uma indústria da cobiça e da ansiedade de consumir, consubstanciada na mídia e em todos os esforços de promover as bem-aventuranças do capital e do prazer de ter (2000, p. 15).

Cobra-se muito do professor, porém as condições de trabalho a ele oferecidas não lhe garantem conforto algum. É violência contra o professor quando o salário recebido não lhe permite uma vida digna e muito menos lhe proporciona uma formação continuada para se manter atualizado na profissão e(ou) dar sustentabilidade profissional ao seu emprego. Nessas condições, a situação do professor torna-se deprimente. Aliás, não é novidade para ninguém que, para dar um pouco do conforto a si e à sua família, o professor recorre a um número excessivo de aulas.

A esse respeito Keller comenta:

A grande maioria dos professores, para sustentar a si e sua família, assume um número grande de aulas em uma ou várias instituições de ensino. Como consequência, falta-lhes tempo para melhor preparação das aulas, aprofundamento pessoal, para correção de provas. Em diversas ocasiões, a falta de tempo para uma convivência professor-aluno, com o famoso jeitinho brasileiro funcionando: para evitar mais trabalho, o professor aprova o aluno que não apresenta condições para tal (1994, p.18).

Ainda em relação à questão salarial do professor, Silva e Akkari perceberam que:

Os professores são unânimes em dizer que o salário atual do professor não é justo e não permite uma vida digna. Para que possam manter um bom nível de vida, precisam fazer dupla ou até tripla jornada de trabalho. Isso causa um grande desgasto de energia que pode prejudicar a qualidade da educação que oferecem (2009, p. 388).

Se analisadas as estatísticas apresentadas por Botelho Filho em 1996, conforme constata na obra intitulada Tecnologias, Trabalho e Educação organizada por Ferretti, o descaso no sistema educacional brasileiro era visível. Segundo Fernando Botelho Filho:

Gastam-se apenas US\$ 200 em face do cumprimento da lei (a União não destina os 50%), atrasos e correções provocadas pela alta inflação. Desses 200, apenas 100 chegam à sala de aula. Estamos falando em média, pois há escolas que recebem 25 e escolas que recebem 250. [...] A malversão dos recursos advém de inchaços fantásticos nas máquinas das secretarias, do absurdo pagamento dos inativos, da ilegal utilização da verba de educação para a compra de merenda, etc. Finalmente o que chega nem sempre é eficazmente utilizado. Há escolas com funcionários em demasia em face do empreguismo político (Apud FERRETTI, 1994, p. 89).

Uma análise criteriosa dos dados acima permite dizer que a formação de professores, no Brasil, enfrentava uma crise que não era resultado da falta de recursos, mas da ausência da vontade política. Logo, a má vontade política se refletia também na falta de investimentos às pesquisas, ou seja, os governos federal, estadual e municipal investiam muito pouco nas pesquisas referentes ao ensino.

Hoje essa realidade tem mudado. Percebe-se que existe boa vontade por parte do governo federal para investir na educação. Partindo dos dados estatísticos contidos no Portal do MEC, de 2004 para 2005, o orçamento do Ministério da Educação cresceu R\$ 3,4 bilhões, passando de R\$ 17,3 bilhões para R\$ 20,7 bilhões. Esse aumento possibilitou a ampliação dos programas de alfabetização, EJA e ensino profissional e mais investimentos nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Disponível em: www.portal.mec.gov.br.

Ainda no quesito investimentos na educação, o governo federal tem envidado esforço para criar um piso salarial base de R\$ 950,00, para os profissionais da educação, a fim de corrigir as distorções salariais entre os professores de todos os Estados brasileiros, pois 1,5 milhão de profissionais da área ganham, em média, R\$

420,00 de remuneração mínima. A política de valorização do salário mínimo estabelecida na Lei nº 11.738, sancionada pelo Senhor Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e publicada no Diário Oficial da União de 17 de julho de 2008, diz:

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:
Art. 1º Esta Lei regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica a que se refere a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Art. 2º** O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Enquanto no Brasil os investimentos às pesquisas educacionais eram relegados a segundo plano, nos países do Primeiro Mundo, como é o caso da Inglaterra, dos Estados Unidos, do Canadá, de Portugal, da Espanha e da França, o trabalho docente era frequentemente pesquisado e reinterpretado.

Com os novos investimentos na educação é possível estabelecer novos horizontes, capazes de nortear seguramente a formação profissional, bem como o processo ensino-aprendizagem. É louvável a iniciativa do governo federal, pois desse modo é possível amenizar a precariedade do ganho dos profissionais da educação básica, cuja disparidade salarial era notória. Veja-se a descrição contida em fontes oficiais, cujos dados seguem abaixo:

Em 1994, num total de 1.4 milhão de funções docentes, 20.6% não tinham habilitação específica para atuar no nível de ensino no qual estavam lecionando. Os dados contidos no Relatório do Ministério da Educação e do Desporto de 1996, no que tange aos docentes sem habilitação específica são assustadores, isto porque: 7.9% com licenciatura incompleta e/ou formação em outras áreas do ensino; 1.7% possuíam habilitação magistério de nível médio incompleta, concluído o ensino médio e 3.3%, o fundamental. Outros 5.1% dos professores não tinham o ensino fundamental completo (Apud DINIZ, 2001, p. 3).

Não havendo maiores investimentos na educação e em pesquisas, o sistema educacional sofre enormes prejuízos, pois a ausência desses investimentos tende a prejudicar o andamento dos programas educacionais, sociais e, por conseguinte, as

escolas ficam impossibilitadas de continuar os projetos básicos desenvolvidos em prol dos alunos menos favorecidos. Aliás, a maioria dos programas desenvolvidos no âmbito da educação depende do apoio governamental.

É evidente que a suspensão de tais programas tende a incitar a violência em massa, pois as populações que dependem desses programas empobrecem e ficam mais vulneráveis. Paulo Freire diz que: “A violência na escola é uma reação das populações urbanas empobrecidas e socialmente mais vulneráveis” (1992, p. 100). Onde houver a pobreza aí haverá revolta, e “a revolta permite-nos afirmar que há uma condição humana, o que não é tão evidente, pois que alguns podem tratar o homem como uma coisa ou como um animal” (MOUNIER, 1972, p. 96).

Concordando-se com Mounier, então o posicionamento de Freire reforça a ideia de que a maior violência é, sem dúvida, aquela que é exercida contra essas populações, pois na falta de recursos financeiros, todos os projetos educacionais ficam paralisados, gerando um alto grau de exclusão econômica e social e de falta de oportunidades de inclusão para os jovens. A grande verdade é que violência é um conjunto de vários fatores incorporados no dia a dia das instituições de ensino. Isso implica dizer que a violência não pode ser restringida apenas aos episódios grandes, esquecendo os pequenos vivenciados no dia a dia da prática pedagógica, observa Abramovay (2005, p. 79):

Assim, não apenas os episódios graves e espetaculares – como homicídios, porte e uso de armas – que são compreendidos como violência, mas também conflitos, comportamentos e práticas institucionais incorporadas ao cotidiano dos estabelecimentos de ensino (Apud PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 168).

A *violência escolar*, bem como a *violência contra o professor e contra o aluno*, tornou-se responsável pelo desinteresse pela profissão docente. As consequências produzidas pela violência transformaram a escola em um campo de batalha gerando *disforia*⁶ na vida de muitos docentes que lecionam em vários colégios espalhados pelo Brasil afora.

⁶ Disforia é uma mudança repentina e transitória do estado de ânimo, tais como sentimentos de tristeza, pena, angústia. É um mal-estar psíquico acompanhado por sentimentos depressivos, tristeza, melancólica e pessimismo (www.psiqweb.med.br/site/DefaultLimpo.aspx). Acesso em 8 de junho de 2010.

5. 1 EDUCAÇÃO: DEMOCRACIA E CIDADANIA

Democracia e cidadania são dois termos que predominam nos debates e fóruns de discussões pedagógicas. Não existe democracia na educação enquanto houver evidências de exclusão social. Por esse ideal Paulo Freire “passou a maior parte de sua vida trabalhando na crença de que vale a pena lutar pelos elementos radicais da democracia” (GIROUX, 2008, p.124).

Para Cunha e Pacheco, “a educação está fundamentalmente ligada à idéia de cidadania. Não se pode ser cidadão numa cidade que não garante educação de qualidade para todos, sejam eles crianças, jovens, adultos ou idosos” (2009, p. 561). Para Giroux, a “educação crítica é um elemento básico da mudança social e que a forma como pensamos sobre a política é inseparável de como compreendemos o mundo, o poder e a vida moral a que aspiramos levar” (2008, p. 124). Nesta perspectiva, a educação torna-se responsável para criar as condições que minimizam a evasão escolar.

Uma educação que assim proceder faz da escola a própria vida e não a preparação para a vida. A função de uma educação democrática é banir as desigualdades presentes entre os homens. “Todos nós, seres humanos, somos iguais na diversidade. Não há raças humanas, há uma espécie humana que habita o planeta inteiro. A ciência tem nos ajudado a compreender isso”, concluíram Cunha & Pacheco (2009, p. 560). Na opinião de Schweltzer, “o mundo se tornou perigoso, porque os homens aprenderam a dominar a natureza antes de dominar a si mesmos” (Apud ALBERTINO, 2003, p. 114). Saviani, por sua vez, vê no processo educativo o caminho para sair da desigualdade social. Ele argumenta:

O processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como realidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. Consequentemente, aqui também vale o aforismo: democracia é uma conquista, não um dado (1984, p. 81).

Nunes (2003) entende que a educação democrática deve se preocupar em criar condições sociais que envolvam seus concidadãos. Trata-se de uma educação entendida como sendo:

Um processo social de construção da cidadania, entendida como participação ativa e consciente no contexto social, exigindo da sociedade brasileira contemporânea uma profunda reorganização, que supere a tradição histórica e institucional. [...] Afirmamos o nosso compromisso com a EDUCAÇÃO, vista como instrumento de mudanças políticas e sociais, promotora da igualdade humana. Em nossa prática educacional o homem será sempre o centro de todas as ações, visando estimular o acesso de todos ao saber elaborado, à consciência crítica e aos desafios propostos pela modernidade social. Assim, a EDUCAÇÃO que desejamos fundamenta-se no estímulo da cooperação, da criatividade e na predisposição consciente dos educandos à realidade social e histórica (NUNES, 2003, p. 7).

Se se concordar com a posição defendida por Nunes (a educação como um processo social e democrático), então, na atual conjuntura política, econômica e social, o papel da educação é fundamental e necessária, pois contribui para a conscientização de cidadãos no exercício da cidadania. A educação democrática constitui-se numa atividade educativa que visa à humanização do educando para compreender o seu papel social. “É preciso que os educandos descubram e sintam a alegria nele embutida, que dele faz parte e que está sempre disposta a tomar todos quantos a ele se entreguem”, adverte Freire (2006, p. 83).

Falando na autonomia do educando no processo ensino-aprendizagem, este autor é contrário a uma educação que “reproduz informação, que reduz nossas práticas escolares à mera transmissão daquilo que nós chamamos de matérias, dos conteúdos próprios das disciplinas, isso não é educação” (CUNHA; PACHECO, 2009, p. 561).

Para Libâneo, “o ideal é entendido como uma extensão do social, ou seja, trata-se de desenvolver atitudes de cooperação e solidariedade a fim de inserir o indivíduo de maneira positiva no seu meio social já constituído” (Apud NUNES, 2003, p. 7). Entendendo dessa forma o processo educacional, o educador torna-se responsável por proporcionar ao educando um ensino de qualidade, permitindo-lhe desenvolver as qualidades e as habilidades que, por sua vez, se reverterão na condição humana esclarecida. Afinal, o educando é o centro de todo o processo

ensino-aprendizagem. “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23).

Um sistema educacional que se preocupa com os sujeitos envolvidos no processo certamente envidará esforços pela democratização da educação e, por conseguinte, promoverá o censo crítico na formação de seus cidadãos. Do ponto de vista de Paulo Freire (1986, p. 24), o importante é formar cidadãos e sujeitos que possam contribuir na transformação da realidade que os cerca.

Diz Paulo Freire:

O que importa para a educação é a formação de cidadãos críticos, ativos, sujeitos históricos que intervenham no processo de formação da sociedade. Esse processo comporta o domínio das formas que permitam chegar à cultura sistematizada. E por esse motivo [...] já estaria justificada a importância da reflexão (Apud NUNES, 2003, p.7).

Acredita-se que a participação ativa de todos os integrantes da comunidade escolar contribui para o exercício da cidadania, pois, como afirma Rios, “cidadania não é algo pronto, mas algo que se constrói, e essa tarefa é também da escola” (2001, p. 26). No entender de Rios:

A tarefa fundamental da educação, da escola, ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento é formar cidadãos, portanto contribuir para que as pessoas possam atuar criticamente no contexto social de que fazem parte, exercer seus direitos e, nessa medida, ser, de verdade, pessoas felizes. Esse é o objetivo último (2001, p. 26)

A cidadania como práxis está longe de se tornar realidade em nosso país. “A cidadania em Paulo Freire é compreendida como da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação” (HERBERT, 2008, p. 74). E essa consciência se adquire por meio de uma educação, pois cidadania é também um processo de aprendizagem. Mas, infelizmente, enfrenta-se uma crise educacional brasileira que não é algo novo, recorda Cortella:

A crise é a mesma e não é uma crise qualquer. É um projeto deliberado de exclusão e dominação social que precisa ser derrotado, para não ficarmos permanentemente aprisionados no maniqueísmo mercantil ou na disfarçada delinquência estatal (CORTELLA, 2002, p.10).

Vieira diz que só há exercício da cidadania quando todos forem iguais perante a lei:

A cidadania fundamenta-se no princípio de que as pessoas são iguais perante a lei e unicamente perante a lei, porque a cidadania consiste em instrumento criado pelo capitalismo para compensar a desigualdade social, isto é, a situação em que alguns acumulam riquezas, acumulam propriedades, enquanto outros não. Então, não existe cidadania sem garantias de direitos, não existe cidadania sem igualdade jurídica (2001, p. 13).

É obvio que a luta pela cidadania deveria passar não apenas pela conquista de igualdade de direitos e de deveres a todos os seres humanos, mas também pela conquista de uma vida digna, em sua mais ampla concepção, para todos os cidadãos e cidadãs habitantes no planeta. Isso na prática não ocorre. Os discursos falam bastante na cidadania, mas o cidadão continua sendo desprovido de condições dignas de trabalho, moradia, saneamento básico, bem como continua sem alimentação adequada. Assim, não é possível pensar na cidadania, sabendo que o cidadão está relegado a segundo plano e, conseqüentemente, as condições nas quais ele se submete tornaram sua vida difícil.

Diante disso, resta-nos dizer que o sistema educacional, se comparado nos moldes da democracia, igualdade, equidade, justiça social e participação de toda sociedade, requer muito trabalho e muita conscientização. É dever do cidadão indignar-se em relação às injustiças cotidianas, pois “educar para cidadania significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo” (MACHADO, 1997, p. 106).

Luckesi ao falar da educação consciente e cidadã, diz que: “Uma educação para a cidadania numa sociedade em mudanças exige uma formação do ser humano na integridade de suas dimensões e experiências, o que implica em

corporalidade, psicologia e espiritualidade” (2003, p. 30). Em relação ao papel fundamental da educação, Araújo acrescenta:

A educação para cidadania e para a vida em uma sociedade democrática, não pode se limitar ao conhecimento das leis e regras, ou a formar pessoas que aprendam a participar da vida coletiva de forma consciente. É necessário algo a mais, que é o trabalho para a construção de personalidades morais, de cidadãos e cidadãs autônomos que buscam de maneira consciente e virtuosa a felicidade e o bem pessoal coletivo (2002, p. 39).

Para o Brasil, como nação que busca consolidar sua democracia, priorizar a educação para cidadania é fundamental. Pensar no cidadão sem priorizar a educação seria o mesmo que relegar o ser humano a segundo plano. Nesta questão, defende-se uma educação democrática, humana e igualitária para todos os cidadãos, independentemente de cor, raça, idade e sexo. Concorda-se com Nunes, quando afirma:

Educar seria humanizar-se, transformar-se em homem, produzir-se como homem, diferenciando-se da natureza do mundo intensivo, considerado mundo selvagem, que é o estado natural. O homem seria distinto da natureza pela capacidade de descobrir, inventar, de produzir os meios de sobrevivência e transmiti-los culturalmente para o grupo social (2001, p. 2).

Se o ato de educar é humanizar, então, não se pode falar na cidadania sabendo que o cidadão brasileiro ainda carece de escolas e de condições básicas para sua sobrevivência como energia, alimentação, água e outras. É impossível falar na educação para todos, se na prática o que se vê é uma desigualdade total. Defende-se uma educação mais humana, justa e que se preocupa com o bem-estar do ser humano como *sujeito* da transformação da natureza. Reconhecer o valor de um ser humano é, sem dúvida, dispor-se a dignificar sua vida, pois, no entender de Gadotti:

O ser humano é o único ser vivente que se pergunta sobre o sentido de sua vida. Educar para sentir e ter sentido, para cuidar e cuidar-se, para viver com sentido em cada instante da vida. Somos humanos porque sentimos e

não apenas porque pensamos. Somos parte de um todo em construção (2003, p. 11).

A Constituição Federal de 1988, artigo 3º, fala sobre a educação e sobre a forma de concretizá-la. Mas, de um modo geral, os governos brasileiros parecem investir pouco na educação, fator que faz retardar o desenvolvimento do país. Sendo assim, a observação feita por Pinto Ferreira (1995) em relação à educação é relevante. Do seu ponto de vista, a fórmula da educação para o desenvolvimento é realmente proveitosa, mas “difícil se torna a educação sem desenvolvimento, já que a educação, sendo um privilégio de minorias privilegiadas e ricas, só floresce nas áreas de prosperidade e não nas áreas de pobreza” (Apud VIEIRA, 2001, p.15).

A Constituição Federal, como Lei Magna que rege a nação, garante a educação gratuita para todos os brasileiros, embora na prática o cumprimento dessa lei esteja longe de se tornar realidade. A educação gratuita preocupa também a sociedade mundial. Prova disso, é o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1992, artigo 13, que assegura o direito da gratuidade do ensino a todos os cidadãos:

a) educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos; b) a educação secundária, em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissionalizante, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; c) a educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito (VIEIRA, 2001, p. 17).

Dada a preocupação da comunidade internacional sobre a gratuidade da educação, uma leitura cuidadosa do artigo 13 nos leva a concluir que, no Brasil, o ensino gratuito continua em passos lentos, apesar dos avanços já alcançados. Aliás, nem o ensino fundamental é totalmente gratuito. Convém ressaltar que, apesar de o ensino gratuito ser um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, Capítulo V, artigo 205, o sonho de uma educação para todos os brasileiros é ainda uma incógnita, mesmo com recente esforço envidado pelas universidades públicas na implementação de políticas afirmativas. Sem a intenção de polemizar mais o assunto, dir-se-ia que educação é um direito público subjetivo que, na prática,

tornou-se um privilégio para uma minoria. A prova mais evidente disso é que o Brasil ainda não erradicou os índices do analfabetismo.

A gratuidade da educação faz parte das discussões da comunidade internacional. Inclusive, essa preocupação está expressa na Declaração Universal de Direitos Humanos⁷, da Organização das Nações Unidas (ONU), em seu artigo 26:

1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, ao menos na instrução elementar e fundamental. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica e profissional haverá de ser generalizada; o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos. 2. A educação terá por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; favorecerá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos; e promoverá o desenvolvimento das atividades das nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Os pais terão direito preferencial para escolher o tipo de educação que se dará a seus filhos.

Embora o cidadão tenha o direito garantido pela Constituição Federal de exigir do Estado a prestação educacional, e o descumprimento deste dever traga como consequência a responsabilização da autoridade competente (artigo 208, parágrafos 1º e 2º, da Constituição Federal), os brasileiros, na sua maioria, não sabem como requerer esse direito. Assim, não é possível que uma pessoa que não sabe do seu direito lute por ele. Segundo Vieira: “nem sempre as previsões constitucionais são levadas em conta e não se concretizam, quando na verdade, de um lado, significam direitos individuais e sociais e, de outro, obrigações do Estado” (2001, p. 25).

Deve-se, no entanto, admitir que enquanto a escola centralizar seus métodos de ensino em uma pedagogia autoritária, cuja política educacional é segregadora, a cidadania continuará sendo um termo quase inexistente no cotidiano da prática pedagógica do professor. Nessas condições, “uma ação conjunta global é necessária, um movimento como grande obra civilizatória de todos é indispensável” (GADOTTI, 2003, p. 10).

⁷ A gratuidade da educação elementar está prevista na Declaração Universal de Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

As promessas dos governos não são suficientes para promover a cidadania do professor e muito menos do educando. É necessária uma ação firme do povo na reivindicação de seus direitos, acrescenta Gadotti:

Os governos podem assinar tratados, podem adotar a Carta da terra, mas não cumprirão suas promessas se a sociedade civil não estiver vigilante e não pressionar os governantes para que cumpram o que assumam. O que foi socialmente construído pode ser socialmente transformado. Um outro mundo é possível. Precisamos chegar juntos e, sobretudo, em tempo (2003, p. 12/13).

Os dados analisados trouxeram uma reflexão sobre a possibilidade de superação das situações-limites que o professor enfrenta com vista a poder, assim, transformar os sonhos em atos possíveis. Isso supõe coragem e objetividade nas metas. “Se o desejo de alcançar a meta estiver vigorosamente vivo dentro de nós, não nos faltarão forças para encontrar os meios de alcançá-la e traduzi-la em atos” (ALBERT EINSTEIN, Apud DIAS, 2008, p. 73). Schüller acrescenta: “Se quiser ver suas idéias funcionarem, você tem de estar apaixonado pelo seu sonho” (Apud DIAS, 2008, p.161).

No próximo capítulo, será possível acompanhar o quanto os sujeitos desta pesquisa se mostram apaixonados pelos seus sonhos. Trata-se da metodologia hermenêutica, cujo objetivo analisar e interpretar os dados coletados na pesquisa.

6 METODOLOGIA E HERMENÊUTICA DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada a partir dos dados de duas instituições de rede pública do ensino estadual na cidade de Curitiba, Estado do Paraná. A realidade de ambas as instituições difere uma da outra e, por conseguinte, atendem a um público completamente diferente em todos os aspectos. Uma está localizada em uma região privilegiada de Curitiba e outra, na periferia. Os nomes das instituições pesquisadas foram mantidos no anonimato, portanto no decorrer da análise, caso se venha a referir a uma delas, será por meio das siglas A e B sem, contudo, revelar quaisquer detalhes que possam comprometê-las.

De certa forma o anonimato dos nomes das instituições e dos profissionais envolvidos motivou a participação de alguns professores, embora, se comparada ao número dos questionários distribuídos, a participação desses profissionais tenha sido pequena. Não houve uma adesão em massa de todos os professores que, inicialmente, se comprometeram a colaborar na execução da pesquisa.

A participação dos professores na pesquisa mostrou-se tímida. Foram distribuídos cento e quarenta questionários em ambas as instituições, mas retornaram apenas quarenta e oito questionários, ou seja, quarenta e oito professores participaram da pesquisa do campo, sendo trinta e nove professoras e nove professores. Portanto a análise de dados e a discussão de resultados da pesquisa levam em conta a participação desses profissionais.

Conforme apresentado no percurso metodológico a pesquisa é qualitativa, portanto “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). Sendo ela qualitativa, priorizou descrever analiticamente os dados tabulados, sem se preocupar com a apresentação gráfica. “A análise qualitativa, pode ter apoio quantitativo, mas geralmente se omite a análise estatística ou o seu emprego não sofisticado” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110). Segundo Triviños, “muitas pesquisas de natureza qualitativa não precisam apoiar-se na informação estatística. Isto não significa que sejam especulativas” (1987, p. 118).

Optou-se pela pesquisa qualitativa porque ela permite “um ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”

(LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11), além do que “os estudos descritivos favorecem, numa pesquisa mais ampla e completa, as tarefas da formulação clara do problema e da hipótese como tentativa de solução” (CERVO, 1982, p. 57). Dessa forma, a pesquisa descritiva permitiu observar, registrar e analisar as informações obtidas a partir do relacionamento com os entrevistados. Assim, adotar esse tipo de pesquisa ajuda na explicação das *situações-limites* decorrentes da prática docente.

Segundo Dusilek, “seria erro de nossa parte concluir que a investigação descritiva somente descreve um fenômeno. Ela procura fornecer alternativas de explicação para ele, bem como sugerir soluções novas” (1986, p. 30). Partindo dessa compreensão, a pesquisa apresentou sugestões que, talvez, ajudem o professor na tomada de decisões no que tange às *situações-limites*, sem, contudo, menosprezar suas convicções.

6.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foram utilizados três instrumentos básicos: questionário, entrevistas semiestruturadas e observação. Para Dusilek, a fase da coleta de dados é fundamental na realização de uma pesquisa. Portanto, “em hipótese alguma o pesquisador poderá considerar a tarefa da coleta de dados como algo sem importância” (1986, p. 45). Uma vez localizado e selecionado o material escolhido, é recomendável proceder a um estudo crítico da documentação.

Recorreu-se às entrevistas para que se pudesse elucidar a exequibilidade da pesquisa. Todavia, o uso das entrevistas não se restringiu a uma simples conversa, mas pretendeu caracterizar-se como um diálogo orientado “para um objetivo definido: recolher, através do interrogatório do informante, dados para pesquisa” (CERVO, 1982, p. 157). O uso do questionário foi necessário porque constitui

[...] a fonte mais usada para coletar dados, pois possibilita meditar com maior exatidão o que se deseja. Em geral, a palavra ‘questionário’ refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche [...]. Ele contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central (CERVO, 1983, p. 159).

O procedimento da observação permitiu efetuar alterações importantes no decorrer da pesquisa. Nesse sentido, Severino salienta que isso é “normal e até positivo, uma vez que revela eventuais descobertas de dados novos e aprofundamento das idéias pelo autor” (2002, p.163). Para evitar qualquer constrangimento, os professores entrevistados foram abordados de maneira individual e seus nomes mantidos no anonimato.

Finalmente, deu-se início à análise dos dados e a apresentação de resultados, a partir das informações obtidas dos questionários, dos depoimentos e das *entrevistas* dos professores envolvidos, conforme se verá a partir da dinâmica da pesquisa.

6.2 ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS DA PESQUISA

Os professores entrevistados foram abordados individualmente, porque “os sujeitos, individualmente, poderão ser submetidos a várias entrevistas, não só com o intuito de obter o máximo de informações, mas também para avaliar as variações das respostas em diferentes momentos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). A adoção desse critério encorajou os professores a se expressarem livremente, bem como isentou-os de possíveis retaliações políticas ou ideológicas que, porventura, viessem a ocorrer. Uma professora vítima desse tipo de constrangimento se expressou da seguinte maneira:

*Para expressar nossa opinião é preciso pensar inúmeras vezes, para não enfrentar consequências desagradáveis. Tenho medo de expressar minhas ideias porque já enfrentei uma terrível perseguição por ter colocado meu ponto de vista. Com isso aprendi uma lição: às vezes, não é bom falar o que pensamos. Perdi a função administrativa (Coordenadora Pedagógica) que outrora exercera por ter exposto minhas ideias (**Depoimento da professora quando entrevistada**)*

Surpreendidos por esse depoimento, recorreu-se à proposta pedagógica freireana de ensino, pois “tem como fundamentação última a defesa da Ética Humana”, diz Zitkoski (2006, p. 56). “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” (FREIRE, 1996, p. 33).

Para a coleta de dados foram utilizados três instrumentos, como já se disse anteriormente: o *questionário* semiestruturado, as *entrevistas* e a *observação* feita em sala de aula. O *questionário* abrangeu questões da vivência prática pedagógica dos professores. As *entrevistas* envolveram não só perguntas formais previamente elaboradas, mas também, as informais e espontâneas. A *observação* feita em sala de aula permitiu diagnosticar as *situações-limites* mais frequentes no exercício da profissão e em contrapartida propor alternativas pedagógicas, visando à concretude dos sonhos realizáveis. “Sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta” (FREIRE, 2000, p. 54).

Partindo da concepção pedagógica de Freire, sonhos realizáveis nada mais são do que a concretude do *inédito viável*. O inédito viável nos diz, claramente, que não há o reino do definitivo, do pronto e do acabado; do nirvana, da certeza e da quietude

[...] perfeita de sonhos possíveis. [...] É sempre, pois devenir, pois alcançado o inédito viável pelo qual sonhamos e lutamos, dele mesmo, já não mais um sonho que seria possível, mas o sonho possível realizando-se, a utopia alcançada, ele faz brotar outros tantos inéditos viáveis quantos caibam em nossos sentimentos e em nossa razão ditada pelas nossas necessidades mais autênticas (FREIRE, 2008, p. 233).

Vale reafirmar que em uma sociedade do *inacabamento* humano, nada está no fim. Ainda é possível sonhar e ver os sonhos realizados. Para isso, apesar das lutas e limitações, não se pode perder a esperança. Sabe-se que mudar é difícil, mas é possível, graças à esperança *utópica* que envolve o ser humano. “A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário” (FREIRE, 1996, p. 72).

Em meio ao desespero da sociedade sofredora, a educação permite que os sujeitos envolvidos na aprendizagem tenham consciência de sua responsabilidade e, por conseguinte, enxergar o futuro com expectativa, isto é, sem medo de mudar. Tem-se consciência de que a educação não pode tudo, mas não se pode também

perder de vista de que ela “pode alguma coisa e deveria ser pensada com grande seriedade pela sociedade” (FREIRE, 2001, p. 175).

É evidente que o anúncio da esperança constitui o primeiro passo para que os *sonhos utópicos* se tornem viáveis. Por conta da esperança o ser humano é capaz de construir e reconstruir a própria história. Afirma Vasconcelos: “A esperança é o princípio essencial e propulsor para a realização de qualquer conquista, pois fornece as forças necessárias para que a luta seja enfrentada” (2006, p. 106).

A esperança, de fato, impulsiona o homem a experimentar algo novo sem temer novas idéias. “Não devemos ter medo das novas idéias! Elas podem significar a diferença entre o triunfo e o fracasso” (NAPOLEON HILL, Apud DIAS, 2008, p. 73). Nesse caso, adotar a educação da esperança fez-se necessária, porque “uma educação sem esperança não é educação” (FREIRE, 1991, p. 30). A educação da esperança permite a adoção de uma ação pedagógica da esperança. Refere-se à esperança como necessidade ontológica, que “precisa ancorar-se na prática para tornar-se concretude histórica, condição indispensável para conscientização na luta” (VASCONCELOS, 2006, p.106).

Durante o período da realização da pesquisa, alguns professores confidenciaram o seu desejo de abandonar a profissão. Segundo eles, a desistência só não ocorreu ainda porque acreditam no devir. Sonham com possíveis mudanças no seio da educação. Veja a seguir as respostas dos entrevistados:

Já pensei em deixar o magistério por falta de incentivo, recursos materiais e físicos, pois exerço a função com classe especial e muitas vezes somos deixadas de lado, existe muito descaso por parte de alguns professores/alunos. Vejo que os profissionais da educação (secretários de educação) não estão preparados e não querem assumir compromisso com a educação especial. Com isso, fico desiludida com o magistério, porém não desisto desta missão de educadora, porque amo o que faço, por isso luto pelos meus alunos. Faço o possível para proporcionar uma melhor qualidade de aprendizagem a eles e serem reconhecidos como cidadãos (ENTREVISTA 6).

Sim. Pelo grande desgaste e estresse (inclusive isso resultou em uma fibromialgia). Minha permanência consiste: primeiro, por necessidade. Tenho 47 anos, com essa idade no Brasil é difícil buscar outros caminhos. Segundo, acredito que existe uma luz no fim do túnel (ENTREVISTA 8).

Sim, já passou pela minha cabeça desistir. Os motivos são o desinteresse de muitos alunos pela escola, a desvalorização, a falta de respeito que hoje é pouco pelo

professor e o baixo salário, por anos e anos de profissão. A minha permanência é porque tenho consciência de que o que sei fazer é educar e não me vejo realizando outra atividade (ENTREVISTA 11).

Já pensei em desistir da profissão pelo baixo salário que recebo, porém continuo porque acredito que este trabalho é mais gratificante e eu amo ensinar (ENTREVISTA 12)

Os depoimentos já mencionados revelam o grau do *burnout*⁸ dos professores. Assim, a luta dos professores por melhores condições de trabalho é legal e faz-se necessária. Sendo testemunha ocular dessas situações, continua-se defendendo a esperança como força motriz para uma luta consciente. Com base nas palavras de Freire, reafirma-se:

Sou o mesmo homem de sempre. Esperançoso. Confiante. Convencido, inabalavelmente convencido de que a vocação dos homens não é coisificar-se, mas humanizar-se, o que, porém, não conseguirão fora da práxis verdadeira, transformadora do mundo humanizante (2001, p. 274).

É preciso uma luta consciente envolvendo toda a categoria de professores. Só assim será possível reivindicar-se por uma educação da esperança, tornando-a realidade em todo o Brasil. Dessa maneira, a acomodação e o conformismo dos professores quanto à sua luta por condições dignas de trabalho darão lugar a uma mobilização consciente de todos. Como diz Werneck:

Lamentar-se não adianta. Até agora tal atitude não resolveu nada, energias foram perdidas e tudo continuou como estava. Uma decisão se impõe: se amamos a nossa profissão, vamos lutar por ela. Assim estaremos lutando em favor de nós mesmos e da comunidade. Se não a amamos nem temos o desejo de amá-la, sejamos honestos: vamos fazer outra coisa (2003, p.15).

⁸ Para Freudenberg *burnout* é um estado de esgotamento físico e mental cuja causa está ligada à vida profissional (1974. p. 159-165), transformando a atividade docente em uma opressão mascarada e faz do professor refém das cobranças da sociedade.

Insiste-se ainda em dizer que se é a favor de uma luta consciente, isto é, não se deve transformar a sala de aula ou os corredores dos Colégios no muro de lamentações. No decorrer da pesquisa do campo as reclamações tomavam conta do ambiente de trabalho (sala dos professores), mas os professores tinham medo de se posicionar. Concorde-se com o professor Hamilton Werneck ao desafiar toda a categoria dos professores para uma luta firme e ousada, dizendo:

Você não pode ser pessimista porque as coisas estão ruins, mas assumir inteligentemente o papel de transformá-las em algo melhor a seu favor. Lamuriar-se não melhorará seu salário nem trará a dignidade correspondente ao seu papel (2003, p. 13).

É inadmissível a ideia da intocabilidade do mundo, deixando-o da maneira como está. Tal recusa deve-se a motivos óbvios, pois se tem consciência de que: “Nenhuma realidade é assim porque assim tem de ser. Está sendo assim porque interesses fortes de quem tem poder fázer assim” (FREIRE, 2000, p. 123). Concordar com a atitude dos acomodados, conformistas e alienados é o mesmo que fechar os olhos para a esperança e admitir a morte dos sonhos e, conseqüentemente, distanciar-se da *utopia* de uma educação melhor. Aliás, a morte do sonho gera também a morte da *utopia*, fazendo com que a educação perca sua função de denunciar a realidade malvada que impossibilita o anúncio da realidade mais humana. Na falta do anúncio da esperança, a luta é perdida, isto é, “a recusa sistemática do sonho e da utopia sacrifica necessariamente a esperança” (FREIRE, 2000, p. 123).

Mudar é difícil, mas é necessário e é possível. “Seria uma desolação para mim se, enquanto ser humano, tivesse de reconhecer a minha absoluta incapacidade de intervir eficazmente na realidade” (FREIRE, 2000, p. 93). Não importam os enfrentamentos dessa luta. Uma luta consciente pelos direitos profissionais é legal, desde que se cumpram os deveres e as obrigações de maneira responsável. É legítimo rebelar-se contra toda e qualquer ideologia política cujo objetivo é explorar a força de trabalho. Freire defende, porém, uma rebeldia responsável. Segundo ele:

A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição radical e crítica, a revolucionária, fundamentação anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumana e o anúncio de sua superação, no futuro, nosso sonho (2000, p. 81).

Para Freire, “uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo” (2000, p. 81). Conservando essa mesma linha de pensamento, deve-se salientar que a defesa é por uma rebeldia politicamente consciente. “Não importa em que sociedade estejamos e a que sociedade pertencemos, urge lutar com esperança” (FREIRE, 2000, p. 134).

Apesar das dificuldades encontradas durante o período da realização da pesquisa, vivenciar os dois lados da história foi edificante. Se, de um lado, foi triste perceber a sensação de desânimo de alguns professores, por outro foi gratificante colher depoimentos carregados de ânimo e da esperança, conforme o relato dos professores a seguir:

Não, nunca pensei em desistir ou abandonar o magistério, pois amo a minha profissão. Creio ser dom de Deus (ENTREVISTA 1).

Apesar de todos os problemas que existem, eu adoro o que faço. Se não amasse a minha profissão teria desistido há muito anos. Eu adoro ser professora (ENTREVISTA 2).

Nunca pensei em desistir da profissão. Permaneço nesta profissão por acreditar na educação e por gostar de ensinar (ENTREVISTA 3).

Já fiquei muito desanimada, mas amo a educação e acho que ela é o único caminho para um mundo melhor. Sinto-me impotente muitas vezes, mas não vou desistir da luta (ENTREVISTA 4).

Nunca pensei em desistir do magistério. Gosto do que eu faço (ENTREVISTA 9).

Apesar das lutas e dificuldades, não penso em deixar o magistério. Minha permanência nessa profissão resulta da paixão pelo magistério, o prazer em ver crianças aprendendo; ver crianças vencendo barreiras e ainda ver ex-alunos

dando-se bem nos estudos, passando no vestibular, trilhando carreiras de sucesso e saber que tive parte nesta vitória, que uma semente foi semeada, brotou e deu fruto (ENTREVISTA 14).

A análise desses depoimentos curiosamente revelou um outro fato. Alguns professores fazem uso de uma linguagem romântica e espiritual, especialmente, nas questões inerentes ao desânimo profissional. As respostas dos professores mais uma vez reforçaram a ideia de que o homem é um ser religioso. Aqui se faz referência à fé e não à religião como instituição. Em defesa da fé, Paulo Freire afirma: “Sou um homem de fé – prefiro dizer de fé do que religioso, porque há uma certa conotação nesse conceito de religião que não me agrada. Uma fé meia gratuita, sem grandes discussões” (2001, p. 200). Retomam-se a seguir alguns depoimentos para reforçar a observação feita.

Não, nunca pensei em desistir ou abandonar o magistério, pois amo a minha profissão, creio ser um dom de Deus (ENTREVISTA 1).

Nunca pensei em desistir da profissão. Ela é cativante e sacerdotal. A permanência se deve ao ideal e aos desafios que se apresentam à nossa mão, quando temos gerações de vidas, ao nosso redor, às quais, precisamos dar alimento e direção. Esse é o meu maior estímulo (ENTREVISTA 5).

Seguindo a linha do raciocínio romântico e espiritualista, dir-se-ia que as boas intenções dos professores não resolvem o problema da aprendizagem dos alunos. Acredita-se ser difícil proporcionar aos alunos uma educação de qualidade, pois o processo educacional envolve vários fatores que independem só da boa vontade do professor. Por detrás de tudo isso, existem outros fatores que podem atrapalhar o bom andamento do processo ensino-aprendizagem, sejam eles internos, sejam eles externos. Dessa forma, deve-se admitir que a aprendizagem ocorre em meio aos confrontos. Cunha e Pacheco dizem que “educação e formação não se realizam sem conflitos” (2009, p. 565). Concorde-se com eles, pois sem o confronto de ideias, a educação perde sua razão de ser. É por meio desse confronto que a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão se torna uma possibilidade.

É interessante observar ainda que a mesma professora que se dispôs a oferecer uma educação de qualidade para seus alunos, conforme consta na

ENTREVISTA 6, em um determinado momento da entrevista confessou estar muitíssimo desiludida com a profissão. Estando nesse estado, dificilmente teria condições de dar o melhor de si no trabalho. A desilusão faz morrer a motivação profissional. Veja na íntegra o depoimento da professora quando questionada: Como educadora e professora, você se sente desiludida na profissão? Quais são os motivos de sua desilusão profissional? E o que mais a incomoda na profissão? Ela respondeu:

Muitíssimo desiludida pela desvalorização profissional, falta de incentivo, salário, desunião, materiais didáticos, exclusão social, espaço físico e arquitetônico para atender os alunos especiais [...] (ENTREVISTA 6).

Nessa resposta a insatisfação da professora parece tomar uma dimensão quase generalizada. Uma profissional nessas condições, sem dúvida, teria dificuldades para lidar consigo mesma. Aliás, psicologicamente não teria equilíbrio suficiente para oferecer um aprendizado de qualidade aos seus alunos. E isto inviabilizaria qualquer promessa de uma educação de qualidade.

Esse tipo do depoimento revela também o grau da desmotivação e da insatisfação de muitos professores que sequer têm coragem de se manifestar. É louvável, sim, a atitude da professora em reconhecer sua desilusão profissional, cuja causa é a falta de incentivo dos órgãos competentes. Sua reação é própria de alguém que vive em *situações-limites*.

Acredita-se no ideal profissional do professor. Mas, em contrapartida, sabe-se que o professor idealista jamais perde o ânimo de lutar por seus ideais, mesmo quando tudo lhe parece contrário ao idealizado. Amílcar Cabral, líder do PAIGEC (Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde), afirma: “Não morremos na guerra se não fizermos a guerra ou se não atacarmos o inimigo em posição de fraqueza. Se cometermos erros, se estivermos em posição de fraqueza, morremos certamente, não há saída (Apud FREIRE, 2006, p.147).

No entanto, embora a pesquisa não tenha o objetivo de classificar como certo ou errado os depoimentos dos professores entrevistados, o rigor da ciência deve ser observado. Este autor é contrário ao emprego de termos românticos e espiritualistas

contidos nas respostas de alguns professores, pois a adoção de frases de efeito como:

Nunca pensei em desistir da profissão. Ela é cativante e sacerdotal [...] (ENTREVISTA 5);

A permanência na educação se deve pensando em ajudar o próximo a descobrir a vida (ENTREVISTA 7),

parece esconder o *estresse* que os professores enfrentam no exercício da profissão. É possível concluir que eles se expressam dessa forma para amenizar as *situações-limites* decorrentes de sua prática pedagógica. É uma forma de aparentemente dizer que tudo vai bem, mas no fundo existe um vazio no coração desses profissionais, como se pode observar nos relatos a seguir:

Não me sinto desiludida da profissão. Pelo contrário, gosto do que faço. Sinto-me decepcionado com nossos governantes, que despacham horrores de dinheiro pelo ralo, com outras coisas e, no entanto, não aplicam o mínimo necessário à educação (ENTREVISTA 5).

Acho que toda nossa classe está desiludida. Temos tido bons cursos, temos estudado mais, mas na prática ainda não alcançamos resultados. O que mais me incomoda é a indiferença dos alunos, pois as condições de trabalho se não temos, nós criamos (ENTREVISTA 15).

Sinto-me muito desiludida. Não só pelo baixo salário, mas também pela desvalorização dos professores pela sociedade em si, o respeito aos poucos se perdeu, isso me deixa muito entristecida. E também os alunos menos interessados e a família cada vez mais distante da escola (ENTREVISTA 11).

Acho que toda a nossa classe está desiludida. Temos tido bons cursos, temos estudado mais, mas na prática ainda não alcançamos resultados (ENTREVISTA 15).

Respostas como essas revelam a angústia que sufoca a classe do professorado. Tem-se consciência de que não se pode ignorar a espiritualidade humana, mas a fala das professoras, entre líneas, é um pedido de socorro. Por si só

diz o que elas não têm coragem de falar. “Trate um homem como ele é, e ele continuará sendo como é. Trate-o como ele pode ser, e ele se tornará o que pode e deve ser” (GOETHE Apud DIAS, 2008, p. 64). Na concepção desse autor uma religiosidade cega pode acarretar sérios problemas para o ser humano como *ser racional*. Ter fé é uma coisa, mas ser fanático é outra. Talvez seja esse um dos motivos da indignação de Freire: “Não posso aceitar em paz, de jeito nenhum, essa sociedade que está aí. A minha fé não me faz cínico, ela me faz indignado” (2001, p. 200).

Se no que diz respeito às questões profissionais, como é o caso dos professores, discorda-se dos romancistas e dos espiritualistas cegos e fanáticos, a sinceridade da professora em admitir estar na educação por falta de opção de emprego e por estar em uma idade avançada que, talvez, não lhe permita arrumar outro emprego com facilidade, é uma atitude corajosa a ser destacada, conforme relata em seu depoimento:

[...] Tenho 47 anos, com essa idade no Brasil é difícil buscar outros caminhos [...] (ENTREVISTA 8).

Diante da afirmação, é possível dizer que a permanência de tantos outros professores que não ousaram confessar as *situações-limites* que os angustiam pode ter correlação com a falta de oportunidade de outro emprego. Espera-se não se estar equivocado nessa constatação.

Apesar das condições de trabalho que dificultam a atividade docente, os professores participantes da pesquisa mostraram-se esperançosos. Uma grande maioria acredita na reviravolta da educação, ou seja, o *inérito viável* é ainda um sonho possível. É o reconhecimento da força da nossa gente, “essa gente destemida nos dando, através de sua luta, a esperança de dias melhores para o Brasil” (FREIRE, 2000, p. 62). O sonho antecede a ação do homem. “Não é possível pensar em transformar o mundo sem sonho, sem *utopia* ou sem projeto” (Idem, 2000, p. 53). Sonhar é imaginar “horizontes de possibilidade. É assumir a luta pela construção das condições de possibilidade” (Ibidem, 2001, p. 29). Dessa forma, não tem como não se emocionar quando se têm depoimentos como os das professoras, abaixo descritos:

Como professora ainda acredito nessa profissão e que um dia esses profissionais serão respeitados, valorizados e terão melhores condições de trabalho. A situação que mais me incomoda é a indiferença de alguns alunos que tumultuam as aulas, não deixando os que querem aprender terem um bom aproveitamento (ENTREVISTA 12).

Já trabalhei em períodos muitos difíceis, de escassez mesmo de recursos, mas isso nunca me desmotivou. Sempre procurei agir com criatividade diante dessas situações (ENTREVISTA 3).

A maioria dos professores anseia por uma educação da esperança, uma educação capaz de compreender as reais necessidades dos *sujeitos* envolvidos no processo ensino-aprendizagem. O que mais dá a esperança é saber que uma boa parte desses profissionais acredita na educabilidade de homens e mulheres, dentro de seus limites e das suas capacidades, como defende Paulo Freire:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender, para nós, é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (1996, p. 69).

Partindo do pressuposto de que homens e mulheres são seres educáveis, as respostas obtidas com os depoimentos dos professores foram examinadas e os dados discutidos à exaustão, e os resultados obtidos, a partir dessa análise descritiva, conformaram uma excepcional ferramenta de trabalho, capaz de auxiliar os professores na sua prática docente.

Após se apresentar os porquês da utilização dessa ferramenta de pesquisa, segue a discussão detalhada de todo o procedimento adotado na coleta de dados, bem como na análise interpretativa deles. O objetivo foi trazer reflexões que enriquecem a prática docente, fundamentada na pedagogia da esperança, cujo sucesso está no trabalho de parceria entre os *sujeitos*, sem se deixar influenciar pelo conformismo, pelo isolamento e pela solidão que, pois, além de minar o fazer conjunto na escola impedem a construção da confiança no outro, como parceiro; dificulta-se, também, a construção da confiança em nós mesmos, como profissionais, uma vez que a “confiança no próprio trabalho, uma forma de agir

sobre nós mesmos, está geneticamente ligada ao aprender a analisar junto com o outro trabalho produzido para poder refletir sobre ele autonomamente e definir-lhe rumos e nuances” (FONTONA, 2003, p. 119).

O clima de desconfiança entre o professor e os alunos, caso venha a existir, pode perfeitamente prejudicar os objetivos de *ensino-aprendizagem*, preconizados por uma prática pedagógica da esperança, cuja tarefa é denunciar os métodos coercitivos e desumanos aplicados por uma educação opressora, podendo, na sequência, anunciar o devir, a fim de que a credibilidade e a autonomia se tornem uma realidade no interior das salas de aulas. Para isso, é necessário que o anúncio e a denúncia levem em conta a realidade na qual os *sujeitos* estão inseridos. Aliás, não é “possível o anúncio sem denúncia e ambas sem o ensaio de uma certa posição em face do que está ou vem sendo o ser humano” (FREIRE, 2000, p. 119). Sendo assim, defende-se na sequência uma prática pedagógica que valoriza a humanidade sofredora, independentemente da cor, da raça, da idade e do sexo dos seus habitantes.

Ainda há esperança para mudar, desde que as lamentações não venham a paralisar os sonhos e, por conseguinte, suscitar uma velhice precoce na mente dos educadores e educandos. “O homem começa a envelhecer quando as lamentações começam a tomar o lugar dos sonhos” (JOHN BARRYMORE Apud DIAS, 2008, p. 65). E, para se evitar a velhice indesejada, é preciso sonhar. “Sonhos não são desejos superficiais. Sonhos são bússolas do coração, são projetos de vida”, afirma Cury (2004, p. 153). Enquanto houver vida, há esperança e havendo esperança é possível sonhar e viver a concretude de tais sonhos. Defende-se, aqui, uma prática pedagógica que acredita na possibilidade de o ser humano modificar a realidade na qual está inserido.

Neste caso, vencer todo o tipo do comodismo e alienação política é fundamental. Não basta só reconhecer que o sistema atual não inclui a todos. “É necessário precisamente por causa deste reconhecimento lutar contra ele e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com a qual nada há que fazer, a realidade é assim mesmo” (FREIRE, 2000, p. 123). A presença do homem no mundo deve marcar a sua História. “O que não é possível é estar no mundo e com os outros, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo”, completa Freire (2000, p.125). A seguir, prossegue-se

com a análise detalhada envolvendo as três ferramentas utilizadas na coleta dos dados.

6.2.1 Questionário

Aplica-se essa ferramenta de pesquisa, visando propiciar ao pesquisador um determinado conhecimento, pois “ele é uma pessoa que deseja conhecer aspectos da vida de outras pessoas. Estas, como todos os grupos humanos, têm seus valores que podem ser muito diferentes dos valores dos pesquisadores” (TRIVIÑOS, 1987, p.141).

O questionário contemplou dezoito perguntas, na maioria objetivas e com apenas quatro perguntas em aberto, nas quais os entrevistados expressaram suas opiniões sobre as *situações-limites* mais frequentes no dia a dia do professorado.

Como já se disse anteriormente, quarenta e oito profissionais participaram diretamente da pesquisa, com a predominância da presença feminina no corpo docente dos colégios. A impressão que se teve é que a profissão de professor continua tendo maior participação feminina. Aliás, durante a realização da pesquisa, se ouviu nos corredores dos colégios comentários sobre a feminização da profissão docente. Como disse Louro:

A escola é feminina porque, primordialmente, um lugar da atuação de mulheres – elas organizam e ocupam o espaço, elas são professoras, a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação tradicionalmente femininas (2008, p. 88).

Rotular a docência como sendo a profissão de mulheres é ainda uma forma inconsciente e mascarada de desprezar a profissão do docente. Mas, de forma explícita, Freire mostra-se indignado diante das atitudes racistas que estão imbricadas nas relações sociais. Na sua concepção todas as práticas discriminatórias como as que envolvem racismo, ofendem “a substantividade do ser humano” (FREIRE, 1996, p. 36) e negam radicalmente a democracia.

Embora historicamente a feminização do magistério tenha se dado por questões de salários, isto porque o “discurso oficial enfatizava que ensinar crianças

era um atributo feminino, era um trabalho para virtuosos, cujas ações deveriam se pautar no amor e não nas recompensas materiais” (CHAMON, 2006, p. 9)⁹, razão pela qual as mulheres passaram, então, a ser “convocadas pelas políticas públicas a ocupar este espaço de trabalho abandonado, que visavam muito mais a manutenção de princípios morais conservadores do que a profissionalização das mulheres professoras” (Idem, 2006, p.13.), insistir no comportamento machista na atualidade, sem dúvida, prejudica a prática pedagógica da esperança. Por isso, Freire “insiste que aquele/a que se torna machista, racista, classista precisa assumir que é um/a transgressor/a da natureza” (2004, p. 60). Em consonância com Freire, Santos afirma que “o racismo não faz parte da natureza humana; é uma instituição irracional de prolongada duração” (1989, p. 39), assim como a guerra (Apud CUNHA, 2008, p. 345).

Dentro da indignação demonstrada por Freire, a professora Guacira Lopes Louro é de opinião que os discursos políticos pedagógicos e as leis do país no que tange à educação também colaboram para a propagação dessa falsa ideologia. Assim ela relata:

Os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normatização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o encorajamento dos /as estudantes em seu próprio processo de formação. Em tais relações e práticas a ação das agentes educativas devem guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar como educadoras das crianças ou adolescentes (2008, p. 88).

Talvez, seja esse um dos motivos pelo qual a presença de mulheres é altamente expressiva em todas as áreas do processo educacional. Os dados da pesquisa podem dirimir quaisquer dúvidas a respeito, ou seja, 68% e 79% de mulheres, respectivamente, nas Escolas A e B, enquanto os professores representam apenas 32% e 21% nas mesmas instituições.

A participação dos professores na pesquisa de campo, ainda que pequena, reforça a ideia de que é possível acreditar na possibilidade da realização do *sonho*

⁹ Ainda em relação à feminização do magistério, Chamon diz que o afastamento da presença masculina na escola elementar é resultado das insuficientes condições de trabalho e de salário, cuja origem está no descaso do Estado para com o ensino público – industrialização (2006, p.13).

utópico. “Se o sonho e a utopia morrerem, a prática educativa nada mais tem que ver com a denunciada da realidade malvada e o anúncio da realidade menos feia, mas humana” (FREIRE, 2000, p. 123). Como consequência da morte do *sonho* e da *utopia*, a educação perde a oportunidade de fazer a diferença, deixando-se influenciar por esse mundo egoísta. Em permanecendo o egoísmo cego, a educação torna-se refém da “posição fatalista forjada pelo próprio sistema de acordo com o qual nada há que fazer, a realidade é assim mesmo” (FREIRE, 2000, p. 123).

A luta em prol de uma educação democrática e contra todo tipo de ameaças que intencionam paralisar mudanças é necessária. O pior é quando se vê professores de braços cruzados e se limitam a se lamuriar, porém nada fazem para mudar essa realidade opressora que aí está, para fazer valer os direitos constitucionais garantidos na Lei Magna, que é a Constituição Brasileira. Esse tipo de atitude revela de forma nítida o espírito alienado de alguns professores. São, por natureza, conformistas e não agem em defesa da categoria, mas fazem das reclamações e murmurações sua fonte de consolo. Dessa forma, é oportuno considerar a advertência feita por Werneck:

Veja bem, quando reclama na sala dos professores, mesmo com toda a razão, está fazendo-o em lugar errado. O diretor da escola nem sempre está lá; o prefeito, em seu gabinete, não consegue ouvir sua voz – pode até não estar interessado em ouvi-la; o governador do Estado e o presidente da República, então nem se fala, [...] estão longe demais (1996, p.14).

É de se lamentar que o conformismo e a alienação de muitos professores tenham se transformado em excelentes armas contra a luta de classe e fazem com que as *situações-limites* assumem uma dimensão de insuperáveis. Werneck retoma o assunto para dizer o porquê de a categoria dos professores ser uma classe desunida e que não consegue apoio nem da comunidade escolar com a qual convive. Werneck usa a ilustração de um programa de rádio para dizer aos professores conformistas:

Quando um programa de rádio está muito chato, muda-se de estação. Quando você estiver chateando muito os interlocutores, eles mudarão de estação e não ouvirão mais sua lamúrias. Portanto, é preciso mudar o

programa, a atração, e ninguém melhor para conseguir isso do que o próprio professor, pelo interesse e conhecimento da causa (2003, p. 14).

Diante da contundente observação de Werneck, é importante chamar a responsabilidade aos professores alienados e conformados, presentes nas escolas brasileiras para a conscientização mais crítica na luta pelos direitos da classe. Nessa luta o empenho de toda a categoria é fundamental. O momento exige ação, portanto não se deve cruzar os braços e esperar a boa vontade daqueles que detêm o poder e nada fazem e(ou) pensam para beneficiar os professores. “O que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos” (FREIRE, 2005, p. 161).

É evidente que cruzar os braços e esperar a boa vontade dos detentores do poder enfraquece a luta. Apesar disso, muitos professores ainda não têm consciência da estratégia do opressor, por isso se deixam influenciar pelas falsas e eleitoreiras promessas governamentais. Enquanto os professores se eximem da responsabilidade de participar das discussões em prol da categoria, os políticos sutilmente exibem pronunciamentos velados de falsas ideologias prometendo a justiça, mas na prática seus discursos fatalistas legitimam os interesses de uma minoria abastada.

Na aplicação do questionário os professores foram arguidos sobre o hábito de ler, pois a ausência do hábito da leitura impede os professores de adquirir novos conhecimentos. Aliás, a educação é um movimento de busca incessante de conhecimentos e “toda procura gera a esperança de achar e ninguém é esperançoso por teimosia; é por isso também que a educação é permanente” (FREIRE, 2000, p. 120). Se assim se entender a educação, então, o professor é um eterno aprendiz, portanto, queira ou não, deve criar o hábito da leitura. Freire assim se pronuncia:

Gostando ou não gostando de ler, isso tem muito a ver com a própria experiência intelectual da gente. Eu não tenho dúvida nenhuma de que não é a escola só que é responsável por isso, mas uma das tarefas da escola deveria ser exatamente estimular e desafiar o gosto da leitura. E nem sempre a escola o faz (2001, p. 172).

6.2.2 Hábito de leitura

Quanto aos dados referentes ao hábito de leitura, entre o sim e o não, os professores responderam da seguinte maneira: 89% (Escola A) e 86% (Escola B) afirmaram que no período de novembro 2008 a março de 2009 leram bastante. Essa realidade é no mínimo contraditória, pois quando questionados a respeito do número de livros lidos, as respostas dos professores revelaram um quadro totalmente diferente. Dos 89% (Escola A) e 86% (Escola B) que afirmaram ter lido bastante, na prática, constatou-se que 63% desses professores (Escola A) leram até dois livros; 21%, de cinco a 10 livros e apenas 16% leram acima de 10 livros. Já na Escola B, dos 86% professores entrevistados 79% leram apenas até dois livros e 21% não souberam definir quantos livros leram.

Outro dado que chamou atenção foi que na escola B não se encontrou uma informação sequer que fizesse menção à porcentagem de professores que tivesse lido de cinco a 10 livros ou acima de 10 livros. A ausência dessa informação torna-se preocupante porque impossibilita saber o número de professores que fez ou não a leitura de algum tipo de literatura.

Os dados em análise denunciam existir um forte indício de que a alienação e o conformismo constatados na pesquisa tiveram sua origem também na falta do hábito de leitura. O professor que não lê fica estagnado intelectualmente a ponto de tornar-se um mero reproduzidor do conhecimento já produzido. Vale dizer que as dificuldades básicas detectadas, inclusive, na escrita dos professores possivelmente têm sua origem na falta de hábito de leitura, fato que pode ser considerado prejudicial na aquisição da aprendizagem.

Quando o assunto é o da leitura, tem-se a impressão de que o Brasil relega esse hábito a segundo plano. Do ponto de vista de Paulo Freire, no Brasil mais se incentiva a comunicação visual do que a leitura. Assim ele se expressa:

Antes de superar dificuldades com gente que ganhou experiência de ler, o Brasil intensificou a comunicação visual através da televisão. Quer dizer, que a televisão chegou ao Brasil quando a gente não tinha hábito de leitura. Nós temos uma cultura, em certos centros, preponderantemente oral, enquanto em outros centros há uma cultura oral – não preponderantemente, mas oral (FREIRE, 2001, p. 172).

Deve-se reafirmar também que só ler em si não ajuda no crescimento intelectual do professor. O enriquecimento da capacidade intelectual, política, econômica e cultural do professor depende da leitura de bons livros, ou seja, o professor que não tem o hábito de ler bons livros fica limitado no tempo e no espaço. “O ideal seria que todos pudessem ler qualquer coisa, mas nem sempre é possível” (FREIRE, 2001, p. 174).

Para se superar as limitações de ordem intelectual é importante que o professor leia com certa frequência, a fim de desenvolver determinadas habilidades como é o caso da interpretação de textos. “A leitura é um processo que envolve algumas habilidades, entre as quais a interpretação do texto e sua compreensão” (KELLER, 1994, p. 38). Uma boa leitura permite ao professor descobrir novos conhecimentos; todavia, a leitura não é simplesmente

[...] um deslizar dos olhos pelas letras impressas. À semelhança de um atleta em movimento, que busca apoio no chão para impulsionar-se para frente, da mesma forma os olhos só conseguem captar com clareza algo quando se fixa em algum ponto (KELLER, 1994, p. 38).

Com relação à falta de hábito de leitura, os motivos alegados pelos professores foram assim agrupados: *Escola A*: 100% responderam *falta de tempo* como razão primeira. O segundo lugar com 50% refere-se àqueles que responderam *muito cansados*. *Escola B*: *falta de tempo* com 50% e *muita preguiça e falta de hábito* com 50%, respectivamente. Nesse caso, a *preguiça* (muita preguiça) e *falta de hábito* talvez sejam o resultado de trabalho em demasia aos quais os professores estão submetidos, sem contar que muitos deles trabalham em até três turnos e em mais de um colégio.

No que tange ainda às informações relacionadas ao hábito de leitura, perguntou-se aos professores sobre a sua preferência na leitura e o resultado ficou assim estabelecido: *Escola A* - 84% dos professores preferem ler livros sobre educação; 74%, jornais, revistas e gibis. O interesse pelos romances ocupou o terceiro lugar com 47%, sendo que o quarto lugar ficou por conta do interesse pelas curiosidades com 42%. A preferência pela política ficou na quinta posição com 32%, enquanto 16% dos professores não souberam identificar a sua preferência de leitura.

Em relação à *Escola B* - 79% dos entrevistados se interessam em ler revistas, jornais e gibis, enquanto a preferência pelos livros da educação e curiosidades ficou em segundo lugar, ambas com 57%. A leitura de romances ocupou o terceiro lugar com 50% e, por fim, os leitores sobre política amargaram o quarto lugar, totalizando apenas 21%.

Como já se mencionou anteriormente, as instituições pesquisadas situam-se em diferentes localidades e, também, a preferência dos educandos fica condicionada à região em que moram. A *Escola A* localiza-se em uma região nobre da cidade de Curitiba e os moradores daquela região fazem cobranças que exigem em demasia o empenho dos professores na busca de novos conhecimentos. Em face da exigência dos pais, os professores tomaram o gosto pela formação política e curiosamente os alunos passaram a se interessar pela política; fato esse que na *Escola B* ocorreu com raríssimas exceções. Talvez, por estar situada em uma região periférica de Curitiba, os pais pouco se interessam pela educação dos filhos.

Essa tendência tornou-se mais evidente quando os professores foram indagados: O que é cidadania para você? As respostas dos professores revelaram que ser cidadão, como é garantido por Lei é ainda uma incógnita. É uma linguagem ainda não decodificada, pois nem sempre os professores desfrutam dos direitos constitucionais. Por outro lado, ser cidadão requer o cumprimento dos deveres estabelecidos por Lei para a realização do bem-estar de todos os outros membros da sociedade, traduzidos em trabalho, produtividade, relações igualitárias e, isso, talvez não seja unanimidade entre os professores.

Quando a temática é cidadania, veja o posicionamento dos professores conforme a transcrição adiante.

Escola A:

Ser um bom cidadão é ter direitos e deveres (ENTREVISTA 16).

Busco dentro de o provável praticar a cidadania, acredito que a falta de tempo e motivação é um inimigo a ser superado por todos nós (ENTREVISTA 18).

O exercício dos meus deveres e a apropriação dos meus direitos (ENTREVISTA 20).

Exercer meus direitos e deveres (ENTREVISTA 21).

É estar atento e participando na medida do possível das atividades como um todo. É conhecer direitos e deveres (ENTREVISTA 22).

Respeitar e cumprir meus direitos e deveres, visando a um convívio social agradável (ENTREVISTA 23).

Cumprir as minhas responsabilidades com o Estado e cidade onde moro (ENTREVISTA 24).

Cumpro meus deveres de cidadão, votando nas eleições e respeitando nossas leis (ENTREVISTA 25).

Direito de ter direitos e respeito pela autoridade constituída (ENTREVISTA 27).

Agir de maneira correta, respeitosa, honrosa para com os outros e para com o lugar onde vive (ENTREVISTA 28).

É o termo utilizado para definir a vivência em sociedade de forma crítica, coerente e humana (ENTREVISTA 30).

É o conjunto de direitos e deveres que dá à pessoa a possibilidade de participar ativa e criticamente de seu meio social (governo, povo, vida pessoal) (ENTREVISTA 31).

Saber respeitar o direito de todos (ENTREVISTA 29).

Ser responsável, ser cumpridor de seus deveres utilizando sempre um bom caráter e moral para ser digno de usufruir de seus direitos e trabalhar na construção de uma sociedade melhor, pacífica, harmoniosa e progressista em seus elementos humanos (ENTREVISTA 19).

A variedade das definições transcritas, embora aponte alguns elementos que fazem menção à cidadania, leva a perceber que cidadania é um termo de difícil

interpretação; foi perceptível, pois, um, dentre os professores entrevistados, confessou não ser respeitado como cidadão, portanto não seria possível tratar o aluno como cidadão. Veja na sequência o seu desabafo: “*Não é possível tratar meu aluno como cidadão se nós professores não somos respeitados como tal*” (ENTREVISTA 17). A reação do professor, provavelmente, tenha sua origem nas razões já elencadas ou a uma causa não revelada.

Escola B:

Qualidade de nacionalidade e de cidadão (ENTREVISTA 34).

Ter acesso ao lazer, à cultura e às minhas necessidades básicas como indivíduo (ENTREVISTA 35).

Pessoa que usufruiu de seus direitos civis e políticos (ENTREVISTA 36).

É o cidadão perceber dentro da sociedade em que ele vive quais são realmente seus deveres e obrigações (ENTREVISTA 38).

Poder exercer os meus direitos com dignidade, e cumprir as minhas obrigações com competência e respeito (ENTREVISTA 40).

Pondo em prática meus deveres como cidadã (ENTREVISTA 41).

Respeitar e ser respeitado, saber seus direitos e deveres e, é claro, ser valorizado como tal (ENTREVISTA 43).

Estar ciente de nossos direitos e de deveres como pessoas (ENTREVISTA 44).

Participação política, liberdade, direitos e deveres sociais (ENTREVISTA 45).

Um nicho de pessoas que buscam um objetivo profissional, natural e social onde ambos necessitam da colaboração uns dos outros (ENTREVISTA 46)

Participar ativamente da realidade do país, tentar ajudar nem que seja um pouquinho (ENTREVISTA 47)

Consciência dos direitos e deveres de cada pessoa (ENTREVISTA 48).

O quadro de respostas da *Escola A* de modo geral não difere do da *Escola B*, ou seja, as respostas de ambas as instituições são quase semelhantes e reforçam a ideia de que o termo cidadania ainda está aquém do estabelecido por Lei, ou seja, parece que o seu significado é apenas quase entendível. Aliás, deve-se dizer que historicamente, a cidadania como definida por Lei, “ainda não se realizou e permanece sendo um ideal dos povos” (KUNSCH, 1986, p. 31). Tomando por base o direito internacional, Peruzzo afirma:

Cidadania diz respeito à nacionalidade: o direito de pertencer a uma nação. Para além dessa noção, cidadania incorpora a garantia de se ter: a) proteção legal – na perspectiva da igualdade, como a de que todos são iguais perante a lei; b) o direito de locomover-se – ir de um lugar para o outro livremente; c) participação política – votar e ser votado, interferir na vida política; d) direito de expressão (2002, p. 3).

Para Luckesi, cidadania é a “possibilidade plena dos direitos e o exercício dos deveres por todos os membros de uma sociedade” (KUNSCH, 1986, p. 31). Se assim se concordar, então, cidadania implica:

A realização dos direitos civis (liberdade de pensar, liberdade de expressar-se, liberdade de ir e vir etc.), dos direitos políticos (poder de escolher e ser escolhido para a direção dos bens sociais, modernamente o direito de votar e ser votado), e, finalmente, dos direitos sociais (direito ao trabalho, à alimentação, à habitação, ao lazer etc [...]) (AZEVEDO, 2001, p. 2).

Nessa mesma linha de raciocínio, cidadania é o exercício de “deveres para a realização do bem-estar de todos os outros membros da sociedade, traduzidos em trabalho, produtividade, relações igualitárias” (Idem, 2001, p. 2). Talvez esteja aí uma das razões pela qual o professor e mestre em administração, ao falar sobre a cidadania, respondeu “não” ser cidadão. Para ele, só é cidadão o profissional que

possui direitos listados e bem definidos. Nesses termos, não existe alguém na educação que ousaria dizer ser cidadão. Seria quase impossível.

Outra questão de relevância a ser considerada é a que refere ao tempo de permanência na profissão: 50% dos professores que trabalham na *Escola B* estão acima de 10 anos na profissão; 36%, de 1 ano e 1 dia a 5 anos; 7% trabalham na escola há 90 dias e 7% pertencem ao grupo de 5 anos e 1 dia a 10 anos. A *Escola B* possui maior concentração de professores com mais de 10 anos de serviço. Nessa escola a rotatividade do pessoal é quase zero. Em contrapartida, o tempo de profissão parece gerar um certo comodismo dos profissionais dessa escola. Os dados analisados e interpretados mostraram que quanto mais tempo os professores permaneceram na profissão menos investimentos destinaram à capacitação profissional.

Contrária à *Escola B*, a maior porcentagem dos professores da *Escola A* em relação ao tempo do magistério é de 37% com 5 anos e 1 dia a 10 anos; 32% envolveram professores com 1 ano e 1 dia a 5 anos de trabalho, 11%, até 90 dias; 16% de 90 dias a 1 ano e 1 ano e 1 dia, e 5% acima de 10 anos.

Contemplar o tempo de profissão dos professores na análise desta pesquisa foi fundamental, pois permitiu diagnosticar as *situações-limites* dos professores, a partir da realidade na qual estão envolvidos. Diz Freire: “O processo educacional deve partir das realidades que cercam o educando” (2001, p. 195), isto é, respeitar as origens dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. No entender de Freire, uma das coisas “mais significativas que nos torna capazes, mulheres e homens, ao longo da longa história que, feita por nós, a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo, ou reproduzi-lo (2000, p. 121).

A maioria de professores acredita que a resolução dos problemas das escolas esteja na intervenção governamental. Na prática, a pesquisa revelou que nem todos os casos necessitam dessa intervenção. A partir do esforço conjunto é possível sanar muitos dos problemas que afetam a escola. Trata-se do empenho dos professores e alunos, dos demais funcionários com o apoio da Associação de Pais e Mestres. O esforço conjunto entre os integrantes da comunidade escolar permite buscar alternativas que promovem melhorias requeridas, sem necessidade da intervenção do governo, embora esse não esteja isento de sua responsabilidade.

Nessa busca incluiu-se também a educação continuada, uma das ferramentas com a qual as lacunas deixadas por uma formação institucionalizada procuram ser superadas, com base na experiência prática do profissional. É um fazer consciente e reflexivo no exercício da profissão. Esse fazer refletido inclui a construção do conhecimento próprio. Josso vai mais além: “O aprender do processo de aprendizagem, encarado como mudança, inclui um desaprender para aprender” (2004, p. 202). Ao referir-se à formação continuada, Tescarolo afirmou:

Designamos por formação continuada aquela derivada da ocupação profissional empreendida após o período da graduação que licencia uma pessoa como profissional do ensino – portanto com intenção de aperfeiçoamento mais do que aquisição base (2004, p. 112).

A formação continuada pode se processar de várias maneiras, desde cursos presenciais, seminários, palestras, colóquios, internet e outros meios técnicos disponíveis. “Em tempos de transformações tão profundas e abrangentes [...], principalmente na concepção de conhecimento e visão de mundo, a atualização desses formadores assume importância estratégica” (TESCAROLO, 2005, p. 112). Os contratempos são quase inevitáveis, mas, apesar disso, o professor pode participar e usufruir da formação continuada de muitas maneiras, desde cursos de extensão

[...] de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior. Muitos desses cursos se associam a processos de educação à distância, que vão do formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com materiais impressos (GATTI, 2008, p. 2).

A análise da pesquisa revelou, ainda, que 100% do corpo docente de ambas as *Escolas A e B*, é formado de professores com formação em nível superior. E mais ainda, na *Escola A*, 100% dos professores têm especialização, sendo que 16% são mestres e nenhum doutor. Na *Escola B*, 93% dos professores têm especialização e 7% deles não possuem especialização nenhuma. Nessa escola não foram encontrados registros que se referissem a mestres ou doutores.

A pesquisa constatou ainda que o medo faz com que os professores relutam contra as mudanças, mesmo sabendo que elas são necessárias. E como consequência dessa atitude conservadora, a educação continua em passos tímidos e lentos, embora não se possa negar os inúmeros avanços alcançados.

Deve-se admitir que a mudança de paradigma exige disposição para romper com um ciclo vicioso, cujos métodos pedagógicos de ensino tolhem a liberdade criativa e inventiva dos *sujeitos* do processo ensino-aprendizagem. “Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio” (FREIRE, 2000, p. 121).

Em relação ao desenvolvimento da ciência, respeitar as divergências intelectuais é fundamental, pois o futuro da ciência está nas diferentes posições assumidas pelos *sujeitos* e nas pesquisas que proporcionem o avanço do conhecimento; pesquisas essas nas quais os *sujeitos* estejam envolvidos. A esse respeito Freire soube sempre valorizar as diferenças de pensamento, mesmo que discordasse do pensamento do outro. Afirma Freire:

Minha questão não é negar a politicidade e diretividade da educação, tarefa de resto impossível de ser convertida em ato, mas, assumindo-as, viver plenamente a coerência entre minha opção democrática e a minha prática educativa, igualmente democrática. Meu dever ético, enquanto um sujeito de uma prática impossivelmente neutra – a educativa – é exprimir o meu respeito às diferenças de idéias e de posição. Meu respeito até mesmo às posições antagônicas às minhas, que combato com seriedade e paixão (2006, p. 79).

A ciência empobrece quando o homem maquinar a destruição dos diferentes. É como dissesse: para os aliados e amigos tudo, mas para os contrários, o rigor da lei. A riqueza da ciência está na diversidade de pensamento. Se assim não for a ciência fica sem vida. A ciência é mutável. “Há um clima de perplexidade no ar e a sensação de que habita um intervalo do tempo, entre um presente quase terminando e um futuro ainda não nascido” (TESCAROLO, 2005, p. 27). Não há como a formação de professores ignorar o fator da *inesgotabilidade* ou *inacabamento* da ciência.

O avanço da ciência implica fazer menção ao processo da globalização cada vez mais intenso na economia mundial. Neste contexto, os cursos de formação de professores devem contemplar não só a prática da sala de aula, mas também a visão científica. Werneck chama a atenção para essa realidade, dizendo:

Não podemos encarar mais um curso de formação de professores sem uma visão científica, dentro dos moldes de uma ciência moderna, basicamente interativa. Portanto, a visão será mais sistêmica que linear para atender às exigências de nosso tempo (2007, p. 21).

O diferencial para o sucesso profissional está atrelado à formação continuada. A descoberta tecnológica tem aumentado a responsabilidade da educação, isto significa que com o avanço do aparato tecnológico o tempo parece diluir-se e “o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido. Debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra na televisão me parece algo cada vez mais importante” (FREIRE, 2000, p.109). Nessas condições o bom exercício da docência exige uma sólida formação profissional.

Quanto à remuneração dos professores, a realidade encontrada é a seguinte: *Escola A* - 42% ganham entre R\$ 630,00 e R\$ 1.510,00; 37% têm seus ganhos salariais entre R\$ 1.511,00 e R\$ 3.020,00 e 21% ganham acima de R\$ 3.020,00. Em relação à *Escola B*, a maior parte dos professores ganha acima de R\$ 3.020,00. Essa maioria é correspondente a 64%, sendo que 21% deles ganham entre R\$ 1.511,00 e 3.020,00 e apenas 14% recebem entre R\$ 630,00 e 1.510,00.

Com base nos dados salariais apresentados, não será possível coibir a correria do professor e exigir dele um excelente trabalho. Tem-se consciência de que o salário em si não constitui um fator motivacional, portanto não faz milagres. “Mas sem um salário decente não é possível começar nada. Existe um certo ponto a partir do qual o argumento do salário por si só torna-se válido” (FREIRE, 2001, p. 219).

Talvez esteja aí uma orientação gratuita a todos os professores que almejam assumir um cargo de Secretário (a) da Educação. Pois Freire entende que “um bom Secretário de Educação não pode impulsionar a formação permanente do magistério

se os professores não têm dinheiro nem para comprar um jornal, muito menos um livro” (2001, p. 219).

Não havendo condições dignas de trabalho, não se pode exigir do professor a qualidade do seu trabalho. Um salário no mínimo decente e o respeito a esses profissionais que muito fazem pela nação brasileira, mas são desrespeitados lhes devolveriam a sua autoestima. Está-se referindo ao “respeito pessoal, trato decente, sério” (FREIRE, 2001, p. 219). Em contrapartida, não se pode cruzar os braços esperando que a solução para os problemas da educação brasileira surja repentinamente. É necessária capacidade gerencial das finanças da nossa gente. Todos unidos para uma guerra decente e sem violência em prol de um Brasil melhor:

Esse Brasil é todos e todas nós. Vamos em frente, na luta sem violência, na resistência consciente, com determinação tomá-lo para construirmos, solidariamente o país de todos e todas os/as que aqui nasceram ou a ele se juntaram para engrandecê-lo. Esse país não pode continuar sendo o de poucos [...] Lutemos pela democracia desse país. Marchem, gente de nosso país (NITA, Apud FREIRE, 2000, p. 63).

Outro dado surpreendente, os salários dos professores da *Escola B*, se comparados com a *Escola A*, estão em nível alto. Para um ganho acima da média dos demais professores, a justificativa está no tempo de serviço, ou seja, 50% desses profissionais trabalham na *Escola B* há mais de 10 anos, contra 5% dos professores da *Escola A*. Isso significa dizer que o tempo de trabalho dos professores da *Escola A* é menor. A concentração desses professores está entre 90 dias até 10 anos.

Os professores, segundo os dados da pesquisa, pouco se interessam em assumir cargos administrativos e burocráticos. Note-se como ficou distribuída a preferência por cargos burocráticos: na *Escola A*, 20% almejam o cargo de Diretor; 20% de Gerente Pedagógico e 20% de Secretário da Educação. A porcentagem maior, que corresponde a 40%, tem vontade de atuar como pedagogo. A realidade é totalmente diferente na *Escola B*, ou seja, 34% não almejam cargo nenhum; 33% aspiram ao cargo de Diretor da escola e 33% sonham exercer o cargo de Coordenador de uma disciplina.

6.2.3 Entrevista semiestruturada

A entrevista representa uma das ferramentas básica mais aplicada para a coleta de dados em todas as pesquisas. Ao lado da observação, a entrevista “desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.33).

Nesta pesquisa optou-se pela entrevista semiestruturada, por ser “o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproximar-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34). Entende-se por entrevista semiestruturada

[...] aquela que, em geral, parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

A aplicação da entrevista *semiestruturada* contribuiu para que no decorrer da pesquisa houvesse “uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, sem a imposição de uma ordem rígida de questões” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33), uma forma na qual os entrevistados discorreram sobre os assuntos propostos em um clima de estímulo e aceitação mútua.

A participação dos entrevistados foi orientada por sorteio, isto é, só participaram da entrevista os professores sorteados. O sorteio realizado de forma aleatória apresentou um surpreendente resultado, ou seja, apenas as professoras haviam sido sorteadas foram entrevistadas. Nenhum professor havia sido contemplado no sorteio. Nesse sentido, ao se fazer referência a esses profissionais também se fará às professoras, de modo específico, sem a intenção de excluir os homens, nessa análise. A opção nos pareceu prática, já que foram as professoras que participaram das entrevistas.

As professoras sorteadas foram abordadas de maneira individual e responderam informalmente a nove perguntas, inicialmente propostas no roteiro e, no decorrer das entrevistas foram acrescentadas outras perguntas informais que

pareceram importantes, embora não estivessem no roteiro. O uso de roteiro nas entrevistas ajudou a seguir “uma certa ordem lógica e também psicológica”, permitindo uma “sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento”, lembram-nos Lüdke e André (1986, p. 36).

Para participar das entrevistas as professoras foram previamente informadas sobre a utilização de um pequeno gravador em que seriam registradas todas as informações e, posteriormente, descritas e analisadas. Havendo concordância delas, prosseguiu-se de maneira informal com as perguntas previamente elaboradas. A aplicação dessa técnica serviu para reforçar a veracidade das informações já obtidas com o *questionário* e, por conseguinte, dirimir as possíveis dúvidas que, porventura, escapassem da análise e da interpretação dos dados inerentes às dificuldades (*situações-limites*) vivenciadas no cotidiano da prática pedagógica dos professores. Para Lüdke e André: “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (1986, p. 34).

O foco das perguntas do *questionário* levou em conta as categorias de violência abordadas no trabalho. É o caso da violência contra o professor, contra o aluno e a violência entre os próprios alunos sendo que o destaque recai sobre a violência verbal (xingamentos, apelidos, insultos, ameaças e todo tipo de agressões verbais), física (agressão física contra alunos e contra professores) e simbólica. No entender das professoras entrevistadas, são várias as causas que originam todo tipo de violência. Com base nos dados estatísticos do Relatório Final sobre o *bullying* Escolar no Brasil os elementos intrínsecos à estrutura escolar/educacional que podem ter relação com o surgimento de comportamentos violentos são:

i) número excessivo de alunos em sala de aula, ii) dificuldades da escola em lidar com problemas da família do aluno, iii) falta de preparação e habilidade de professores para educar sem uso de coerção e agressão, iv) estrutura física inadequada e v) falta de espaços para que os alunos expressem suas emoções e dificuldades pessoais (FISCHER, 2010, p. 31).

No tocante às perguntas referentes às condições de trabalho, isto é, os fatores que geram a satisfação profissional, a desilusão profissional entre outros

motivos, a insatisfação das professoras entrevistadas é perceptível nos depoimentos a seguir:

As condições de trabalho são precárias, precisa haver mais aplicação de recursos nas condições de trabalho. Um exemplo, a escola não tem refeitório, a direção sempre solicitando, mas o pedido é sempre adiado (ENTREVISTA 7).

As condições de trabalho não servem de motivação para o exercício da profissão. Elas são desanimadoras. Precisa haver mais aplicação dos recursos nas condições de trabalho. Por exemplo: a nossa escola está sem pintura do prédio há mais de 15 anos. Tem havido reiteradas solicitações, mas nada acontece como resposta (ENTREVISTA 5).

Realizadas as *entrevistas*, a análise segue na sequência, contemplando as respostas das entrevistadas.

Quando entrevistadas, as professoras puderam ser arguidas em vários temas. No primeiro momento as *entrevistas* giraram em torno da questão da violência, sobre a satisfação profissional, condições de trabalho, desilusão na profissão, bem como as razões pelas quais se deva a permanência das professoras na profissão.

Em relação à violência, veja-se a resposta das professoras quando perguntadas: A maioria das escolas reclama de um grave problema conhecido como violência escolar. O que você tem a dizer sobre o assunto? Que tipo de violência é mais evidente no Colégio em que trabalha? Em resposta, com exceção de uma, todas as demais professoras admitiram a existência da violência nos colégios em que lecionam. Os depoimentos, mais uma vez confirmaram a tese já apresentada.

Segundo Cunha e Pacheco, a violência como crise da instituição escolar “não se constitui num elemento para o campo educacional” (2009, p. 568). A violência é um mal que extrapolou limites escolares. Vejam-se a seguir alguns depoimentos selecionados:

Em relação à violência escolar, acho que a mesma vem se agravando com o passar dos anos e cada vez mais perdemos o controle da situação, o chão para lidarmos com situações mais graves dentro da escola que envolve atos de violência, uma vez que a presença dos órgãos de apoio (Conselho escolar, policiamento) se fazem negligentes. Também não temos inspetores de pátio e seguranças no colégio, isto dificulta nosso trabalho (ENTREVISTA 13).

A violência escolar é um fato constatado que vem se agravando a cada dia (ENTREVISTA 2).

A violência escolar, eu creio que sempre existiu, porém hoje ela é frequente e gravíssima (ENTREVISTA 1).

No meu colégio volta e meia acontecem brigas entre os alunos e também com gangues de fora do Colégio (ENTREVISTA 7).

Não há como esconder que, atualmente, a questão da violência domina todas as esferas da vida humana. Por esse e outros motivos, torna-se difícil descrever com exatidão a esfera onde se localiza ou nasce a violência. Para Macedo e Bomfim:

A violência é um fenômeno que atinge todas as classes sociais, a todos os gêneros e gerações. Ultrapassa fronteiras geográficas, perpassa diferenças étnicas, políticas, portanto, é enganoso pensar que se trata de um fenômeno exclusivo de alguma localidade ou espaço social, de algum segmento ou classe social (2009, p. 608).

Depois de vivenciar na prática pedagógica cotidiana do professor e, também, com base nas informações advindas das *entrevistas*, realmente é possível admitir a complexidade do fenômeno violência. A violência não se limita apenas às quatro paredes da escola. Ela está em todos os segmentos da vida social, desabafa uma das professoras entrevistadas:

A violência escolar é muito séria e para mim ela está presente em todas as instâncias da nossa vida, não apenas na escola. A todo momento somos bombardeados por atos de violência, seja na mídia, na rua, em festas ou mesmo dentro de nossas casa (através dos meios de comunicação, vídeo games, etc (ENTREVISTA 10).

Ainda, em se tratando da violência, a pesquisa aponta o descaso das autoridades em relação à educação como um fator motivador desse mal. No entendimento das docentes, o descaso à educação tem provocado a onda de violência.

Dentre as causas que incitam a violência escolar destacaram-se a desestruturação familiar com 47%, a banalização das informações pela mídia (TV, a Internet, o rádio e outros) somam 47%, falta de valores éticos, morais e religiosos com 40% e a falta de Deus com 13%. Há quem aponte o uso de brinquedo com 7%. E, finalmente, 7% das professoras disseram não saber como mensurar as causas da violência. Macedo e Bomfim são de opinião que a insegurança social tem sua origem na banalização da violência que se expressa na indiferença provocada pela “saturação de informações e notícias; na desconsideração de alguns fatos como violentos, devido à hierarquização de certas violências, consideradas como mais graves, em relação a outras, consideradas menos graves” (2009, p. 609). A influência negativa da mídia instiga a violência escolar, diz o relatório final da pesquisa conduzida pelo Ceats. O relatório do Ceats constatou que

[...] os professores dizem acreditar que a mídia banaliza a violência e, por consequência, torna justificáveis os comportamentos agressivos das crianças e jovens. Todos os tipos de mídia foram citados, com ênfase para a TV e internet, os quais são os meios de comunicação mais acessados pelos alunos pesquisados (FISCHER, 2010, p. 36)

As pesquisas destacaram o desequilíbrio familiar, o descaso das autoridades, a má distribuição de rendas, a exclusão social como possíveis fatores que também geram a violência. Parece existir uma unanimidade nos dados analisados sobre a temática da violência escolar. Boneti e Priotto, por exemplo, reforçam, entre outras causas, o desajuste familiar, a falta de limites e de valores como causas que incitam a violência escolar. Assim eles, afirmam:

A temática sobre a violência escolar se refere a esse tipo de violência como consequência de um processo que começa na família, a desestruturação familiar, a falta de limites e de referências da maioria dos adolescentes e teria continuidade nos grupos e nas relações sociais pertencentes ao ambiente da escola (2009, p.165).

Os interlocutores mostram-se unânimes em sua fala quando a assunto é violência escolar. Destacam a violência física e a verbal e simbólica como sendo as que mais predominam no ambiente escolar. A violência física se manifesta pela

agressão física a professores e alunos; 60% das entrevistadas admitem já ter sofrido esse tipo de violência, enquanto a verbal e a simbólica ocorrem por meio de ofensas como xingamentos, palavrões, apelidos, gestos obscenos e muito mais. De acordo com a pesquisa de Macedo e Bomfim, “os xingamentos por outros motivos e as agressões físicas são apontados como tipo de violência que aparecem, cotidianamente, na escola” (2009, p. 613). Boneti e Priotto, acrescentam:

Observa-se que atitudes como ofender, ignorar, excluir, ferir, humilhar, sempre foram encontradas nas escolas, não importando se de ensino público ou particular, se de ensino fundamental ou médio. O fenômeno tem-se estendido cada vez mais para as séries iniciais e acaba muitas vezes por sair da escola e invadir a vida pessoal, através de mensagens pela Internet e celulares (2009, p. 166).

Cada vez mais fica evidente que a violência, como fenômeno social, econômico e estrutural, extrapolou todos os limites. Como exemplos práticos de violência, as professoras destacam: ofensas e palavrões contra professores e alunos com 53% e 40% das professoras admitem que os alunos riscam seus carros como forma de vingança. Já 33% acreditam que pichar as paredes seja outra forma de os alunos descontarem sua raiva e 27% apontaram as brigas contra os professores e alunos como outro tipo de manifestação da violência. Uma das professoras entrevistada afirmou:

A violência está presente no cotidiano das pessoas e vem crescendo ano a ano. No início atendíamos um ou outro caso de agressões verbais, ameaças veladas, indisciplina, falta de respeito a alunos e depois a professores, riscava-se um pouco as carteiras, depois paredes. Hoje quase que o tempo todo atendemos casos que traduzem a violência em relação ao patrimônio público, em relação à figura do professor, às normas disciplinares, ameaças, agressões físicas, e até atos de estragos em carros de professores como forma de vingança (ENTREVISTA 4).

A violência está tanto nas escolas públicas como nas particulares e em toda a sociedade de maneira similar. Mas “os professores da escola pública e da escola particular têm concepções diferentes a respeito do papel da escola em relação ao quadro geral e de como lidar com os alunos adolescentes delas” (BONETI; PRIOTTO, 2009, p. 164). O tipo de violência gerado na escola pública e particular

não difere em nada, tem as mesmas características, de acordo com os depoimentos a seguir:

Acredito que a violência não depende da classe social. A violência está dentro do ser humano, gerada por fatores do meio com que ele vive. É visível ver alunos violentos na escola provenientes de todas as classes sociais (ENTREVISTA 2).

A violência tem atingido todas as classes sociais, vejo a base familiar como um fator que leva as crianças, os adolescentes e os jovens a agirem com violência (ENTREVISTA 6).

Quanto à violência física sofrida pelos professores, 33% dos entrevistados disseram já ter passado por esse constrangimento, 47% dos professores já sofreram a violência simbólica e 20% admitiram ter enfrentado a simbólica e a física juntas. Segue o testemunho de profissionais que sofreram na pele a violência quando indagados: No exercício da profissão de professor, você já sofreu algum tipo de violência? De que tipo foi? E qual foi sua reação em relação aos alunos violentos?

Sim. Já sofri agressões verbais, físicas. A minha postura foi e é a de manter a calma e encaminhar o problema para a família, para que juntos com os outros profissionais resolver o problema sem maiores consequências e o mais rápido possível (ENTREVISTA 2).

Sim. Preconceito racial e a violência do sistema. A violência sofrida foi em relação a uma colega de trabalho, levei o caso para direção e no diálogo foi resolvido (ENTREVISTA 9).

Sim. O aluno me agrediu verbalmente, me disse vários palavrões com a voz alterada. Minha reação foi retirá-lo da sala de aula, encaminhei-o até a direção, e só o aceitei de volta após comunicar e conversar com os pais sobre o ocorrido (ENTREVISTA 11).

Sim. Vários tipos de violência desde ameaças veladas, palavrões, discussões, etc. a minha reação foi me adaptar a cada realidade e situação de momento, buscando sempre manter-me de forma racional (ENTREVISTA 4).

Agressão física ainda não. Mas muitos já me xingaram, teve um que me pôs chifres na hora da oração. Outros me mentiram, fazendo-se de coitados (ENTREVISTA 15).

Depoimentos como esses tornam-se assustadores, pois revelam uma certa banalização da morte propriamente dita:

Para os alunos a violência é vista como algo natural, tudo se resolve na pancadaria e na bala, comentam friamente (ENTREVISTA 14).

Esse tipo do comportamento reforça ainda mais a frieza que tem invadido a sociedade brasileira. Assim, fica-se convencido de que se está vivendo tempos de extrema perplexidade, nos quais matar tornou-se uma simples diversão. “Tocaram fogo no corpo do índio como quem queima uma utilidade. Um trapo imprestável. Para sua crueldade e seu gosto da morte, o índio não era um tu ou um ele. Era aquilo, aquela coisa ali. Uma espécie de sombra inferior no mundo” (FREIRE, 2000, p. 65).

É de lamentar que no Brasil matar vidas, tenha se tornado algo banal. Parece que o amor ao próximo não tem sido mais reconhecido entre os seres humanos. Com essas atitudes o povo está perplexo e com medo de tudo e de todos. E o pior de tudo, nem os chamados países do primeiro mundo escapam desse mal. São inúmeras as vidas ceifadas por motivos banais. Reage Freire: “Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescente brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor” (2000, p. 67).

A situação da violência tornou-se insustentável e fora de controle. É grave ainda admitir essa impotência diante da triste realidade que assola nossas escolas. O mais agravante é afirmar que não se está preparado para enfrentar essa situação que, de uma forma ou de outra, acaba inviabilizando a paz na sociedade e gera a segregação social, ou seja, a “violência exclui os menos favorecidos. Enquanto os ricos e dominantes desfrutam do bom e do melhor; “os pobres e submetidos, sofrem” (FREIRE, 2000, p. 118).

A exclusão das pessoas está presente até nos discursos dos políticos. Um determinado político se expressou da seguinte maneira: “Faço obras nas áreas que pagam impostos” (FREIRE, 2000, p. 127). A fala desse político, sem dúvida, mascara a discriminação das populações menos favorecidas. É como se o político

insinuasse que as populações discriminadas da periferia não pagassem impostos, por isso deveriam ser punidas pelo poder público.

Ultimamente, a violência está sendo perpetrada de maneira a assustar a sociedade como um todo. O mais agravante é que a violência não escolhe classe social, cor, sexo e nem idade. É possível perceber até no meio das crianças atos de violência, confessa a professora:

As crianças estão sempre colocando apelidos pejorativos uns nos outros. Provocam-se o tempo todo e muitas vezes chegam a se agredir fisicamente, parece que estamos num campo minado (ENTREVISTA 14).

Assim, todos se tornam cada vez mais vulneráveis e inseguros. A professora continua com o seu depoimento, fazendo menção a um fato verídico vivenciada por ela em sua prática pedagógica:

No ano de 2006 tive um aluno na terceira série que se chamava Ricardo; ele tinha 13 anos, era desistente e repetente e por determinação da promotora deveria frequentar a escola. O aluno era muito agressivo, já tinha várias passagens pelo Conselho Tutelar por se envolver em brigas e ser pego com drogas. Na sala de aula, Ricardo se comportava bem, mas gostava de provocar as outras crianças, que ficavam apavoradas, ele as insultava, mas ficava só nisso. Durante o recreio, ele chantageava as crianças mostrando um convite. Vários alunos foram transferidos, um pai registrou queixa na Delegacia contra o Ricardo, pois ele ameaçava seu filho. O pai do Ricardo estava preso fazia 5 anos, ele morava com a mãe e mais 3 irmãos, a mãe recebia visita dos namorados na sua casa, e nesses dias ele vinha pra escola com muita agressividade. Numa manhã, ele se pegou com outro aluno e eu fui tentar apartá-los, ele me mostrou uma tesoura e me disse que iria me furar. Eu disse a ele que não queria mais violência na nossa sala e que era pra ele parar, chamei a coordenadora da escola e acionamos o Conselho Tutelar. Ele ficou na minha sala até outubro, fez aniversário foi transferido para EJA (Educação de Jovens e Adultos) (ENTREVISTA 14).

A cada dia que passa não há como negar que o fenômeno violência é assustador. Todas as pessoas estão vulneráveis e perplexas a ponto de se assumir a impotência diante dessa triste realidade. Note-se na sequência a aflição e o desespero de uma professora em seu depoimento:

Às vezes me sinto angustiada por ver que algumas crianças estão precisando de atendimento extraclasse com profissionais que os ajudariam a vencer algumas

barreiras que o professor sozinho não consegue e infelizmente não temos (ENTREVISTA 1).

Urge, pois, a necessidade de contratações de outros profissionais, visando formar uma equipe multidisciplinar capaz de trabalhar a questão. A falta de contratações desses profissionais, segundo a opinião de alguns professores, torna evidente o descaso e a incompetência dos governantes em todas as esferas políticas (municipal, estadual e federal).

Os males causados pela violência estão visíveis em todos os segmentos da sociedade. Mas, apesar disso, ela não pode ser entendida como o fim em si de uma História humana construída com o sangue e o suor de gente honesta e trabalhadora. Existem lutas e desafios, mas nada se pode temer. Ao contrário, devemos nos engajar nessa luta como homens e mulheres destemidos, pois se sabe que

[...] não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de imersão do hoje, moldados pelo tempo em que vivemos tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética (FREIRE, 2000, p.117).

Com base nos dados coletados das entrevistas, a violência parece ter a conotação de algo sem solução. Do ponto de vista de Bueb, “há muitos professores e pedagogos brasileiros, desesperados com o crescimento da violência e incapazes, igualmente, de solucionar nossos problemas no Brasil” (Apud CUNHA; PACHECO, 2009, p. 564). Confessa-se que muitos profissionais da educação estão assustados com os efeitos da violência. Isso implica dizer que a violência extrapolou os muros da escola. Apesar disso, acredita-se que a educação da esperança exerça um papel fundamental no combate à violência, desde que priorize o diálogo, evitando métodos antiquados da educação, cuja filosofia pune e castigue o aluno. Não se pode combater a violência usando agressão contra crianças, como disse Maturana (2000):

Não é a agressão a emoção fundamental que define o humano, mas o amor, a coexistência, a aceitação do outro como legítimo. Não é a luta o

modo fundamental de relação humana, mas a colaboração (Apud CUNHA; PACHECO, 2009, p. 569).

Nessa mesma linha de pensamento deve-se destacar o emocionante depoimento de uma professora, quando o assunto é a *pedagogia dialógica*¹⁰:

Eu acredito ainda no diálogo, pois é por meio dele que podemos ouvir, entender, questionar, refletir, ponderar e assumir responsabilidades e consequências. É por meio do diálogo que chegamos ao consenso e à conscientização (ENTREVISTA 3).

No que diz respeito ainda à questão da violência, são necessárias ações concretas para erradicá-la ou pelo menos amenizá-la. Assim, a solução para o problema da violência “passa, necessariamente, por pensar a educação, as escolas e o que fazemos nelas. Alia-se a isso uma compreensão maior do que seja a construção humana e, sobretudo, a construção da cidadania” (CUNHA; PACHECO, 2009, p. 559).

Apesar das lutas e das adversidades advindas da violência, deve-se acreditar que para tudo existe uma saída. Todavia, nenhuma solução cai do céu, tem que haver a intervenção humana, isto é, o esforço humano, resulta em trabalho, muito trabalho para colher os frutos esperados.

Independentemente dos obstáculos expressos como sendo o ônus do exercício da função, deve-se admitir que nenhuma profissão é isenta dos enfrentamentos profissionais cotidianos e a docência não é diferente.

Quanto às perguntas referentes às condições de trabalho, isto é, os fatores que geram a satisfação profissional, a desilusão profissional entre outras, a insatisfação das professoras entrevistadas é percebível nos depoimentos a seguir:

As condições de trabalho são precárias, precisa haver mais aplicação de recursos nas condições de trabalho. Um exemplo, a escola não tem refeitório, a direção sempre solicitando, mas o pedido é sempre adiado (ENTREVISTA 7).

¹⁰ A *pedagogia dialógica*, segundo a concepção pedagógica freireana, é aquela que se propõe a superar a educação bancária, pois priva os alunos do direito à voz autêntica. Na *pedagogia dialógica* o professor e o aluno são sujeitos do ato cognoscente. Ambos usam o diálogo como excelente ferramenta didático-pedagógica, ou seja, com o “diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação”. Assim, o diálogo é a “força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo” (ZITKOSKI, 2008, p. 130).

As condições de trabalho não servem de motivação para o exercício da profissão. Elas são desanimadoras. Precisa haver mais aplicação dos recursos nas condições de trabalho. Por exemplo: a nossa escola está sem pintura do prédio há mais de 15 anos. Tem havido reiteradas solicitações, mas nada acontece como resposta (ENTREVISTA 5).

No que concerne à desilusão profissional e sua permanência na profissão, indagou-se às entrevistadas: Apesar das lutas, toda profissão proporciona momentos de profunda satisfação para o profissional. No caso da profissão de professor, o que mais as realiza e(ou) as deixa felizes? A maioria delas mostrou-se satisfeita com a profissão (66%), mas 13% admitiram estar na educação para dedicar sua vida à promoção de uma pedagogia da esperança. O *amor às crianças*, a *ajuda ao próximo* e *não me vejo fazendo outra coisa (só sei ensinar)* somaram 7% cada. Entre outros elementos que compõem a satisfação dos professores, o sucesso dos ex-alunos quando conseguem galgar posições de destaque na sociedade, mereceu referência especial de todas elas, como se pode ver em alguns depoimentos transcritos a seguir:

Encontrar um ex-aluno já no mercado de trabalho e ouvi-lo dizer o quanto foi importante os meus ensinamentos e a nossa convivência nos anos de colégio (ENTREVISTA 4).

O que mais me deixa feliz são as situações em que, após passar pelas nossas mãos, encontramos pela vida, alunos que agora mencionam o nosso trabalho, dizem da gratidão do exemplo, e de situações que os fazem estar onde estão. Isso não tem preço. Esse é o verdadeiro salário do professor (ENTREVISTA 5).

O que mais me dá alegria, prazer, satisfação é de ver meus ex-alunos especiais ter vencido as barreiras, hoje alguns eles com curso superior, mercado de trabalho, etc (ENTREVISTA 6).

O que mais me deixa feliz é, depois de alguns anos, encontrar alunos que passaram pelas nossas mãos e hoje são formados e agradecem os conselhos que receberam da nossa parte (ENTREVISTA 7).

No meio de todos esses percalços ainda encontramos alunos que reconhecem o seu trabalho e você recebe alguns depoimentos que emocionam, é prazerosa (ENTREVISTA 8).

É a paixão, o amor que tenho pelo magistério é ver um ex-aluno se destacar na vida e poder dizer: ele é fruto do meu trabalho (ENTREVISTA 11).

O que mais me deixa feliz é quando vejo que passei algo de bom para o meu aluno (ENTREVISTA 12)

A paixão pelo magistério, o prazer em ver as crianças aprenderem, ver crianças vencendo barreiras e ainda ver ex-alunos dando-se bem nos estudos, passando por concurso vestibular, trilhando carreiras de sucesso e saber que tive parte nesta vitória, que uma semente foi semeada, brotou e deu frutos (ENTREVISTA 14).

Como se pode observar, o sucesso dos ex-alunos é um dos fatores motivadores no exercício da profissão docente. Com 53%, o sucesso dos seus ex-alunos contribui para a satisfação dos professores; 40% deles disseram estar satisfeitos porque gostam de ensinar; 27% se satisfazem com a paixão de educar, sendo que 13% se dizem satisfeitos por cumprirem o seu dever profissional e, por último, 13% admitem estar satisfeitos com a realização pessoal. Esses e outros elementos revelam a paixão do professor brasileiro.

Observa-se que as professoras entrevistadas não apresentaram soluções concretas no que se refere ao combate à violência escolar. Em relação à pergunta: Qual tem sido sua reação em relação aos alunos violentos? Consta-se que as professoras fazem de tudo para se eximir da responsabilidade para resolver a questão, conforme se constata pelos dados seguintes: 20% das entrevistadas dizem preferir encaminhar o assunto para o Conselho Tutelar da cidade; 20% comunicam aos pais dos alunos; 20% consideram ser responsabilidade dos orientadores educacionais; 20% se esforçam para comunicar o ocorrido à direção da escola e 20% preferem simplesmente omitir e(ou) fugir da questão. Cumpre informar que apenas 7% das entrevistadas se propõem a dialogar com os alunos violentos e outros 7% acionam a polícia.

Esse posicionamento é preocupante, pois a prisão não educa ninguém. É importante que o professor acredite na educabilidade de todo ser humano, para isso deve envidar esforços para o diálogo como meio de estreitar o relacionamento com os alunos. No mínimo, vale pensar nos dados concretos da realidade escolar e, por conseguinte, acreditar no pensamento profético, que é também utópico para a denúncia de como se está vivendo e o anúncio de

[...] como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso, por isso mesmo. É neste sentido que, como o entendo, o pensamento profético não apenas fala do que pode vir, mas falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anunciando um mundo melhor (FREIRE, 2000, p. 119).

Vale ressaltar ainda que, não se pode discutir de um assunto dessa magnitude, deixando de lado a motivação profissional dos professores. Em relação à motivação dos professores de ambas as *Escolas*, *A* e *B*, mais uma vez o comodismo dos profissionais da *Escola B* em relação aos da *Escola A* confirmou-se. Como se pode constatar, 79% dos professores da *Escola A* mostraram-se mais motivado, contra 43% da *Escola B*. Vale observar que a análise da pesquisa revelou que os professores da *Escola A* investem na profissão, participando de vários cursos de aperfeiçoamento profissional.

Os professores participantes da pesquisa avaliaram também a motivação dos demais colegas de trabalho, e o resultado dessa avaliação confirmou mais uma vez a tendência já constatada, isto é, a *Escola A* continua com a maior porcentagem de professores motivados (*Muito motivados*) com 26%, e a *Escola B* com 0%, neste quesito. Na *escola A*, 37% dos professores estão pouco motivados, 16% sem motivação, 5% entre apáticos e indiferentes e 11% não identificados. Já na *Escola B* o quadro foi totalmente diferente, isto é, 57% dos professores estão pouco motivados; 29% sem motivação, 21% indiferente e 7% apático. Assim, fica explicada a falta de entusiasmo desses professores no prosseguimento de seus estudos.

Antes das considerações finais é importante justificar o porquê da adoção da *observação* como terceira ferramenta de pesquisa na análise dos dados.

6.2.4 Observação em sala de aula

A observação, como ferramenta da pesquisa, foi utilizada para acompanhar na prática o desenvolvimento da pesquisa em suas fases previamente estabelecidas e, por conseguinte, reforçar as informações obtidas do *questionário* e das *entrevistas*, bem como possibilitar “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (LÜDKE;

ANDRÉ, 1986, p. 26). Assim, a *observação* permitiu vivenciar de perto a reação dos professores em suas atividades como profissionais.

Conforme diz o próprio nome, *observação*, ou seja, a presença deste pesquisador na sala de aula tinha como objetivo observar o posicionamento do professor diante das *situações-limites* que a prática profissional docente o faz enfrentar. Refiro-me “aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado” (Idem, 1986, p. 26). A partir da observação direta em sala de aula, foi possível chegar mais perto dos professores, sujeitos alvo da pesquisa.

Diante do que se presenciou na sala de aula e com base na leitura da pesquisa realizada por Abramovay e Rua, dir-se-ia que “a escola está perdendo a sua legitimidade como transmissora e produtora de saberes e valores positivos e se transformou em palco de reprodução das desigualdades sociais” (Apud MACEDO; BOMFIM, 2009, p. 616). É verdade que a escola transformou-se no palco reprodutivo da violência. Foi nítido observar a reação assustada dos professores quando o assunto é violência escolar. Veja na sequência a fala de uma das professoras, após o término de sua aula:

No exercício do magistério enfrentei muitas situações-limites, partindo de alunos com graves problemas comportamentais e emocionais. Sofri agressão física, como chutes e agressão verbal. Uma situação que marcou muito foi de uma criança que chupou seu braço até ficar vermelho e depois alegou que fui eu que a belisquei. A violência escolar, eu creio, sempre existiu, porém hoje ela é frequente e gravíssima (Professora, 2009).

A *observação* em sala de aula permitiu constatar ainda que a violência escolar, atualmente, se apresenta de várias formas. Isso quer dizer que a escola age não apenas como vítima, “mas também como produtora da violência” (BONETI; PRIOTTO, 2009, p. 178). Essa realidade é ainda mascarada por uma minoria de professores que sequer reconhece sua existência no local de trabalho, pois teme retaliações, conforme se expressa a professora cujo depoimento vem a seguir:

No colégio onde estou atualmente, não se apresenta um quadro onde é evidente a violência. Há um clima de certa tranquilidade (ENTREVISTA 5).

O relato da professora é no mínimo contraditório, pois ao mesmo tempo em que ela nega a existência da violência em seu local de trabalho, também admite existir a predominância da violência física e verbal expressas na forma de brigas, palavrões, gestos obscenos e zombarias. Veja-se:

A violência que mais predomina é a física e a verbal. Eles se envolvem em brigas por motivos mais fúteis, se agridem verbalmente com palavrões e muitas vezes fisicamente. Nestes casos são advertidos, a família é comunicada e até o Conselho tutelar é acionado (ENTREVISTA 5).

O cenário da violência atinge todos os segmentos da sociedade, ou seja, a violência está presente em todas as esferas da vida humana. Ela tornou-se cada vez mais incontrolável. Num jogo de empurra-empurra entre pais, professores e gestores o problema da violência continua sem solução. Do ponto de vista dos pais os professores e gestores são os responsáveis pela violência.

Para pais e responsáveis, o ambiente escolar apresenta falta de hierarquia e autoridade, o que gera um excesso de liberdade e propicia a impunidade dos agressores. Os pais reiteram que a falta de limites e omissão dos professores e funcionários são fatores de fortalecimento dos comportamentos violentos, pois permitem a ocorrência de ações agressivas dos alunos e sua repetição sem que exista perspectiva de que a violência seja eliminada (FISCHER, 2010, p. 33).

O problema da violência é um fato notório, mas a solução para o problema está longe de se tornar uma realidade nas escolas brasileiras. Os dados estatísticos contidos no relatório final sobre o *bullying* conduzido pelo Ceats revelam que o crescimento da violência tem surpreendido a todos. Até janeiro de 2010, dos 5.168 alunos entrevistados nas cinco regiões brasileiras, 70% afirmaram ter presenciado “pelo menos uma vez, um colega sofrer algum tipo de agressão dentro da escola; 9% viram alunos serem atacados várias vezes numa única semana; 10% garantem que testemunham diariamente esse tipo de cena” (FISCHER, 2010, p. 68).

Ainda no quesito violência, os depoimentos de algumas docentes entrevistadas revelam que a ausência de valores éticos, morais, familiares e religiosos é uma das causas que contribui para o crescimento da violência escolar:

Percebe-se que a falta de Deus e a família sem estrutura são as causas que levam as crianças à rebeldia e ao mau comportamento. Conhecendo as histórias dos alunos com problemas, podemos ver que os caos mais graves são de crianças que foram abandonadas (ENTREVISTA 1).

Para mim a violência tem suas causas atreladas à falta de Deus nas famílias; famílias descompromissadas e desestruturadas que não prezam os valores básicos de convivência harmoniosa. Está inclusa nessa relação a televisão, que exhibe com naturalidade desenho e novelas com teor de violência (ENTREVISTA 2).

Além dos depoimentos já mencionados, uma das docentes entrevistadas no que se refere à violência faz uma crítica contundente ao sistema social, econômico, político e ao Judiciário. Esse, por acobertar a impunidade por meio de brechas nas leis, permite a tolerância que, por fim, acaba alimentando a violência. Segundo ela,

[...] o desajuste social, consequência da injustiça da má distribuição de renda, aliada a uma sociedade capitalista, que incentiva o ter e não o ser, o consumismo absurdo, faz com que o inconsciente popular se rebele, movido pelo desejo desenfreado de ter. Associado a tudo isso, a permissividade familiar, a proposta de ganho fácil com o tráfico de drogas, muitos perderam os verdadeiros valores e princípios básicos de convivência humana que tornaram as pessoas mais violentas (ENTREVISTA 3).

Nessa mesma direção outra professora admite que as causas da violência consistem “no esfacelamento dos valores éticos, morais, da estrutura familiar e a desigualdade social e distribuição de renda” (ENTREVISTA 4).

Em suma, os dados da pesquisa demonstram que, além das questões salariais que sufocam a carreira do magistério, a violência tem se destacado como um dos fatores gerador do *burnout* físico e mental dos professores a ponto de lhes causar sérios problemas de saúde.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou demonstrar que a prática docente se encontra subjugada por *situações-limites*. Demonstrou, todavia, o empenho e a capacidade de superação de professoras e professoras das “*situações-limites*” no exercício de sua profissão e de construir uma educação “*inédita, mas viável*”.

Neste trabalho, foi possível estabelecer um diálogo com Freire, o defensor da educação, problematizadora e transformadora, como prática da liberdade, sonho possível, apesar das dificuldades que o profissional de educação enfrenta. A abordagem progressista adotada nesta investigação estimulou e possibilitou “nas circunstâncias mais diferentes, a capacidade de intervenção no mundo, jamais o seu contrário, o cruzamento de braços em face dos desafios” (FREIRE, 2000, p. 59).

A perspectiva freireana permitiu abordar questões inerentes à cidadania e democracia, bem como à educação e à modernidade tecnológica. Nessa mesma perspectiva, discutiu-se a educação como oportunidade de transformação das realidades sociais. Isso implica uma educação questionadora, cuja função é despertar todos os cidadãos, e aqui mais especificamente os atores educacionais, para o exercício de sua capacidade de “pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a ela mais do que propostos, impostos (FREIRE, 2000, p. 59)”. Uma educação, enfim, que assegure às crianças o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo.

A pesquisa igualmente analisou de forma crítica a questão do laicato, a partir das experiências vivenciadas pelo pesquisador que, sem formação pedagógica específica, enfrentou muitas dificuldades em sua trajetória profissional, o que motivou este projeto de pesquisa.

A pesquisa revelou também que as condições gerais de trabalho às quais o professor é submetido são, em geral, bastante precárias e podem ser caracterizadas também como violência contra o docente, na medida em que são considerados os vários tipos de violências, como a violência verbal, a simbólica e a física, como fatores que geram o desgaste do profissional da educação.

Entretanto, independentemente das necessárias e imperiosas ações dos sistemas de ensino para melhorar as condições de trabalho docente, cumpre aos professores assumirem o compromisso com um projeto pessoal de desenvolvimento profissional permanente.

No que diz respeito à violência, o “*jogo de empurra*” deve dar lugar ao esforço conjunto que permite os pais, os professores, os gestores e os governantes unirem-se para um ideal em comum na prevenção contra esse mal que extrapolou limites. Caçar culpados não é uma solução contra a violência. Todos devem empenhar-se na busca de soluções concretas, visando coibir o avanço da violência no ambiente escolar que há muito tempo sofre com as mazelas por ela provocadas. Para isso, a esperança crítica soa como uma poderosíssima arma no combate à violência e o anseio por uma escola inédita, mais viável na práxis docente.

Nesse processo, a participação dos pais, dos professores e gestores nas questões envolvendo o bem-estar da escola é importante. Independentemente das *situações-limites* nas quais o ser humano esteja submetido, a contribuição da pedagogia da esperança faz-se necessária. Aliás, a pedagogia da esperança parte do princípio de que o diálogo dignifica os sujeitos e também contribui para a concretude de uma práxis pedagógica mais justa e mais humana.

A análise de dados, bem como a apresentação de resultados, desvelou que a violência escolar tem sua origem em várias causas, por isso a desmotivação dos professores no exercício de sua profissão é cada vez mais assustadora. Assim, é evidente que ninguém poderá combatê-la de maneira isolada.

Finalmente, a pesquisa demonstrou que as *situações-limites* na profissão docente existem e, até certo ponto, podem parecer uma utopia irrealizável. Mas a esperança nos move para o sonho possível. Sonho pela humanização da escola sofredora e pelo devir que, necessariamente, passa pela ruptura das ideologias dominantes que desumanizam o ser humano. “Minha esperança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei” (FREIRE, 1996, p. 135). Enfim, na luta por seus direitos profissionais, os professores não podem deixar de assumir a sua parte da responsabilidade por uma educação efetivamente emancipadora. Nesse sentido, uma rebeldia responsável será sempre necessária para ao menos inibir a opressão.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ADUM, Hamil. **Tecnologia de Informação**. Apostila. Londrina: UEL, 2000.
- ALBERTINO, Sandra Magalhães. Projetos filosófico-pedagógicos e a inserção da comunidade escolar: uma prática de cidadania consciente. In: **ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O PENSAR E EDUCAÇÃO SEXUAL, 2**. Florianópolis, PHILOS, 2003.
- AMARAL, Maria Teresa Marques. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In: **Professor leigo: Institucionalizar ou erradicar**. São Paulo: Cortez, 1991.
- ANDRADE, Fernando César Bezerra. Violência. In: **Dicionário de Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1999.
- AKKARI, Abdeljalil; SILVA, Camila Pompeu. A educação básica no Brasil: vozes de professores da rede pública e privada. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba: Champagnat, v. 9, n. 28, p. 379-392, maio./ago. 2009.
- ARAÚJO, Ulisses F. **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade mudanças e resistências**. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- Azevedo, Adriana. Comunicação e cidadania - experiências na América Latina e Brasil. In: **Palestra**. São Paulo: UESP, 2001.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional da complexidade. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.7 n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1998.
- BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, Clodoaldo. **A canção da inteireza**: uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

CASAIMIRO, Dimas. A violência na escola. Disponível em **Recantodasletras.uol.com.br/discursos**. Acesso em: 16 de set. 2009.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do estado nacional e seus impactos. In: **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.

CERVO, Amado Luiz *et al.* **Metodologia científica**: para o uso de estudantes universitários. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CEVOLI, Antônio Luíz. **Motivação**: realimentação do ser humano. São Paulo: Madras, 1997.

CHIAVENATO, Idalberto. **Motivando equipe de trabalho**. São Paulo: Markron Books, 1994.

CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do magistério e a (con) formação das identidades profissionais. **SEMINÁRIO DA REDESTRADO – REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE 6**, Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Acesso em: 10 de jun. de 2010.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: **Professor reflexivo no Brasil**: gêneses e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Jorge Luiz; PACHECO, Cláudia Regina Costa. Violência, cidadania e disciplinamento. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 557-569, set./dez. 2009.

CUNHA, Aline. Racismo. In: **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CURY, Augusto Jorge. **Nunca desista de seus sonhos**. Rio de Janeiro: Sintaxe, 2004.

DARLI, Emanuelle Santiago; ROSANE, S. Junckes. **Comunidade de aprendizagem investigativa**. Florianópolis: Sophos, 2003.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE DIREITOS DAS NAÇÕES UNIDAS, Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

DE VARGA, Sonia Maria. Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o continuum família-escola. **Revista da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro, n. 24 set./out./Nov./dez. 2003.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO de 17 de julho de 2010. Acesso em: 08 de junho de 2010.

DIAS, Silas Barbosa. **Creio num Deus que sabe dançar**: inteligência espiritual para o seu dia-a-dia. São Paulo: Cultrix, 2008.

_____. **Quatro passos para uma mudança interior**: as leis da inteligência multifocal para o caminho da sabedoria transformadora. São Paulo: Cultrix, 2008.

DUSILEK, Darci. **A arte de da investigação criadora**: introdução à metodologia da pesquisa. Rio de Janeiro: JUERP, 1986.

EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes & ENS, Romilda Teodora. Violências nas escolas e representações sociais: um diálogo necessário no cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.19, n. 28, 2009.

FARIA, A. Nogueira. **Chefia e liderança**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

FERRETI, C. J. *et al.* **Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, Vozes, 1994.

FISCHER, Rosa Maria *et al.* **Bullying Escolar no Brasil – Relatório Final**. São Paulo: CEATS/FIA, março, 2010.

FLENDER, O. Leigo. Colin Brown (Org). **Dicionário internacional de teologia do novo testamento**. São Paulo: Vida Nova, 1989.

FREIRE, Anita Maria Araújo. Inédito viável. In: **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Ana Lúcia Souza. Utopia. In: Streck Danili R et al. (Orgs). **Dicionário de Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FONTONA, Roseli A. Cação. **Como nos tornarmos professores?** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FURTER, Pierre. **Dialética da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

_____. Pedagogia da terra e cultura da sustentabilidade. In: **Ciclo de Palestras – Educação para o III Milênio**. Marília, 2003.

GARCIA, Walter. **Professor leigo**: institucionalizar ou erradicar. São Paulo: Cortez, 1991.

GASPARIN, João Luiz. **Comênio ou arte de ensinar tudo a todos**. Campinas: Papyrus, 1994.

GIROUX, Henry A. Democracia. In: **Dicionário de Paulo Freire**. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

HERBERT, Sérgio Pedro. Cidadania. In: **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KELLER, Vicente; BASTOS, Cleverson. **Aprendendo a aprender**: uma introdução à metodologia científica. Petrópolis: Vozes, 1994.

KOWARZIK, Wolfdietrich Schmied. **Pedagogia dialética de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

KUNSCH, Margarida M. Krohling. **Comunicação e educação caminhos cruzados**. São Paulo: Loyola, 1986.

LIBANÊO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIPMAN, Matthew *et al.* **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____. Filosofia, educação e cidadania numa sociedade em mudanças. **ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O PENSAR E EDUCAÇÃO SEXUAL 2**, Florianópolis, PHILOS, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: UPU, 1986.

MACEDO, Rosa Maria de Almeida & BOMFIM, Maria do Carmo Alves. Violência na escola. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 9, n. 28, p. 605-618, set./dez. 2009.

MACHADO, Eduardo Paes (Org.). Violência, criminalidade e justiça. **Caderno CRH**, Salvador, 47, 2006.

MACHADO, N. **Cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

MARCELO, Garcia Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1989.

MARTINS, JOEL. Metodologia da pesquisa educacional. FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa qualitativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS FILHO, Luiz A. **Socorro: preciso de motivação**. São Paulo: Harbra, 1995.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. **Didática do ensino e suas relações**. Campinas, Papirus, 2007.

MAURICE, Tardif *et al.* **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

MEIRIEU, Philipe. **Aprender...sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MENEZES NETO, Antonio Júlio. Trabalho, liberdade e alienação na educação: contribuições para um debate. **Cadernos do Ceas**. Salvador, n.195, p. 33-44, set./out./ 2001.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e a educação protestante no Brasil**: um estudo de caso. São Bernardo do Campo: Editeo, 1994.

MOUNIER, Emmanuel. **A esperança dos desesperados**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

NIDA, E. A. **Costumes e culturas**: uma introdução à Antropologia missionária. São Paulo: Vida Nova, 1985.

NUNES, César Aparecido. Educar para a emancipação. **Ciclo de Palestras - Educação para o III Milênio**. Marília, 2003.

_____. **Filosofia, Educação e Emancipação**: fundamentos éticos para uma prática política transformadora na sociedade brasileira do século XXI. In: **Revista de Educação** - UNIFIAN, vol. IV, novembro, 2000.

_____. **Aprendendo Filosofia**. Campinas: Papyrus, 1987.

PAZ, Suelayne Lima da. Formação de professores no Tocantins: aproximações com as orientações do banco mundial. **SEMINÁRIO DA REDESTRADO – REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE 6**, Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em www.redestrado.org. Acesso em: 16 de set. 2008.

PERDIGÃO, Antónia Cristina. A filosofia existencial de Karl Jaspers. **Revista Análise Psicológica**. Lisboa, v. 4, p. 539-557, 2001.

PERUZZO, Cicília M. Krohling. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. **EDUCAÇÃO EM VALORES**. São Paulo, v. 4, n. 1: out. / Nov. / dez. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Professor reflexivo construindo uma crítica. In: **Professor reflexivo no Brasil**: gêneses e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan./abr. 2009.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In: **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SAIANI, Cláudio. **O valor do conhecimento tácito**: a epistemologia de Michael Polanyi na escola. São Paulo: Escrituras, 2004.

SANFELICE, José Luís. Pós-modernidade, globalização e educação. José Claudinei Lombardi (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SANTOS, Oder José. **Fundamentos sociológicos da educação**. Belo Horizonte: FUMEC, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico - crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SARTORI, Jerônimo. Educação bancária/Educação Problematicadora. In: **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEVERINO, A. Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Walberto Barbosa. A Pedagogia Dialógica de Paulo Freire e as contribuições da programação neurolinguística: uma reflexão sobre o papel da comunicação na educação Popular. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

SOUZA, Nivaldo Alves. Filosofia, educação para o pensar e a busca de uma cidadania participativa. In: **ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O PENSAR E EDUCAÇÃO SEXUAL, 2.** Florianópolis, PHILOS, 2003.

STRECK, Danilo R. Esperança. In: **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo**: a ação, o poder e o sagrado. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

THOMAL, Alberto. Educar para o pensar e o fazer filosófico no cotidiano do professor. In: **ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O PENSAR E EDUCAÇÃO SEXUAL, 2**. Florianópolis, PHILOS, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WERNECK, Hamilton. **Como vencer na vida sendo professor**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

WWW.PORTAL.MEC.GOV.BR. Acesso em: 08 de jun. de 2010.

VASCONCELOS, Lúcia Marcondes & BRITO, Regina Helena. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Petrópolis: Vozes, 2006.

VEIGA, Ilma Passos A. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

VIEIRA, Carla et al. **O stress está em você**. Sorocaba: Universidade de Sorocaba, 2008. Disponível em "<http://sorocult.com/portaldoaluno/h.stress.pdt>". Acesso em: 4 de dez. 2008.

VIEIRA, Everaldo. As políticas e as bases do direito educacional. **Cadernos Cades**. Ano 21, n. 55, nov. 2001.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)