



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO SUL**

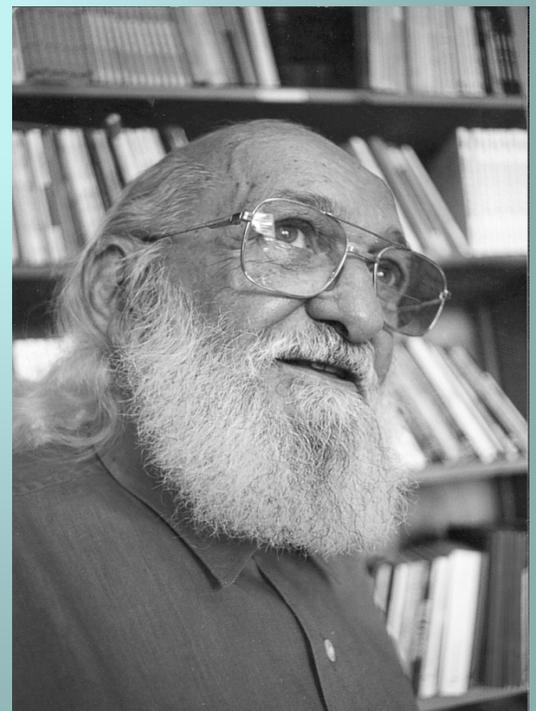
LIMITES E POSSIBILIDADES INÉDITO-VIÁVEIS



**DO 'SER' PROFESSOR-EDUCADOR
NA PRÁTICA DO 'EDUCAR'**

MÁRCIA SILVANA SILVEIRA BARBOSA

ORIENTADORA: CARMEN LUCIA B. MACHADO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACED

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**LIMITES E POSSIBILIDADES INÉDITO-VIÁVEIS DO 'SER'
PROFESSOR - EDUCADOR NA PRÁTICA DO 'EDUCAR'**

**Doutoranda: Márcia Silvana Silveira Barbosa
Orientadora: Carmen Lucia Bezerra Machado**

**Porto Alegre
2012**

Márcia Silvana Silveira Barbosa

**LIMITES E POSSIBILIDADES INÉDITO-VIÁVEIS DO 'SER'
PROFESSOR - EDUCADOR NA PRÁTICA DO 'EDUCAR'**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Movimentos Sociais e Educação - TRAMSE - como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientadora:
Prof^a Dr^a Carmen Lucia Bezerra Machado**

**Porto Alegre
2012**

Agradecimentos:

Ao encerrar esta trajetória de minha caminhada como aprendente na esfera da educação, quero agradecer a todos que estiveram ao meu lado, apoiando-me e incentivando-me para a realização do trabalho de tese. Agradeço...

... aos meus pais, **Telmo e Cléa** e à querida vó **Ernestina** (in memoriam) que tanto lutaram pela minha escolaridade e educação. Com eles aprendi o sentido da luta e entendi a necessidade da busca cotidiana pelo esforço humano que perpassa a vida.

... ao meu companheiro **Carlos**, por ter estado ao meu lado, acompanhado cada momento do trabalho, me ajudando nos momentos de necessidades.

... ao meu querido filho **Marcel**, que tanto amo e que é a luz da minha vida. Penso que educamos, também, pelo exemplo. Deixo para ele o espírito ‘inédito’ de luta e força no sentido de viabilizar e concretizar objetivos que permeiam nossas utopias. O caminho se faz caminhando... persistindo sempre... na busca das possibilidades do ‘Ser Mais’... humano na essência.

... à minha querida orientadora e amiga **Carmen Lucia Bezerra Machado**, pela atenção, cuidado e respeito que teve em relação ao meu tempo para a realização da tese;

... à minha querida ‘fada’ Prof^a **Marlene Ribeiro** que acreditou em mim, oportunizando-me a partilha de suas excelentes aulas e ricas colocações;

... aos meus **alunos** e colegas **professores** que colaboraram significativamente com dados para esta pesquisa;

... aos **colegas** da “falecida” **AEC/RS**, pela caminhada conjunta e por permitirem a utilização do material que apresenta conclusões de professores referentes ao tema ‘educação’, debatidos nos seminários e encontros promovidos pela instituição citada.

Um abraço a todos, impregnado de afeto e carinho. Obrigada.

RESUMO

Muitos são os dilemas no mundo da educação. Conflitos são próprios do trabalho docente, desestabilizando o 'Ser', comprometendo não só a prática do educador, como também a qualidade de vida do sujeito. A Tese objetiva analisar e compreender as relações que, ao movimentar o todo social, agregam a escola como espaço de embate de forças conflitivas, com implicações no 'Ser' professor-educador e nas práticas (de)formadoras dos sujeitos no processo do "educar/educar-se". Para entender o atual contexto social, político e econômico em que os educadores estão inseridos, a fim de identificar os limites e as possibilidades ineditamente-viáveis deste 'Ser' no caminho da educação libertadora-transformadora, apresentam-se os argumentos e conclusões, frutos da coleta e análise de dados, apreendidos no processo do desenvolvimento de pesquisa qualitativa, centrado na Associação de Educação Católica/RS (AEC-RS) e nos espaços educativos onde o 'Ser' professor-educador faz sentido – as escolas. Com o cimento teórico Gramsci e Freire analisa-se, a relação ou correlação de forças que permeiam os agrupamentos sociais, manifestando os interesses de classe. Cada uma delas, representando uma posição determinada, confrontam-se na defesa de interesses específicos dos grupos. A consciência destes agrupamentos e os objetivos dos seus membros estão permeados por fatores políticos, culturais e econômicos que influenciam as visões de mundo defendidas por aqueles que o integram. No espaço da escola, as relações possuem o componente político-pedagógico na medida em que propicia condições de enfrentamento de ideologias. Assim, as brechas possibilitam o embate de contrários e se configuram nichos de resistências para confrontação de ideias que permeiam leituras de mundo.

Palavras-chave: Educação; educador; possibilidades; limites; inédito-viável; prática; escola.

ABSTRACT

Many are the dilemmas in the world of education. Conflicts are proper from the teaching work, disestablishing the “Being”, compromising not only the educator practice, but also the individual’s quality of life. The thesis aims to analyze and understand the relations which, by moving the whole social, insert school as a space of shock of conflicting forces, with implications in the educator-professor Being and in the (de) formed practices of individuals in the process of educating/educating yourself. To understand the current social, political and economical context in which the educators are inserted to identify the limits and the possibilities which are unheard and feasible from this “Being”, in the patch of the liberating-transforming education, we present the arguments and conclusions, fruit of data collecting and analyzing, learned from the developing process of qualitative research, based on “Associação de Educação Católica/RS” (AEC-RS) and in the educational spaces where the professor-educator “Being” makes sense - the school. With the theoretical cement Gramsci and Freire, we analyze the relation or correlation of forces which permeate the social gatherings, expressing the interests of the class. Each one of them representing a determined position confronts in the defense of specific interests from the groups. The consciousness from these gatherings and the objectives of their members are permeated by political, cultural and economical factors which influence the world views defended by those who make part of it. In the school space the relations have the political-pedagogical component, as it propitiates conditions of facing the ideologies. So, the gaps make possible the shock of contraries and configure niches which permeate understanding the world.

Key-words: education; educator; possibilities; limits; unheard; feasible; practice; school

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

1. DELINEANDO O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA	008
2. CAMINHADA HISTÓRICA	020
2.1. O ‘SER’ PROFESSORA - EDUCADORA FRENTE AOS LIMITES E ÀS POSSIBILIDADES VIÁVEIS ‘DA E NA’ PRÁTICA EDUCATIVA.	022
2.2. PERCORRENDO CAMINHOS NA BUSCA DE RESPOSTAS E DE NOVOS FAZERES.	036
3. O ‘SER’ PROFESSOR – EDUCADOR E O ESPAÇO ESCOLAR.	049
3.1. O ‘SER’ PROFESSOR - EDUCADOR.	050
3.2. O ‘SER’ DA PRÁTICA EDUCATIVA – PEDAGÓGICA E A LEITURA SOCIAL.	060
3.3. LIMITES E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA - PEDAGÓGICA NO ESPAÇO DA ESCOLA.	072
3.4. A PRÁTICA ‘EDUCAR-SE’ DO ‘SER’ PROFESSOR - EDUCADOR.....	082
3.5. O PROFESSOR - EDUCADOR COM OS OLHOS PARA SI: TEORIAS QUE ALIMENTAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA.	101
4. O ‘SER’ PROFESSOR – EDUCADOR ‘NO’ E PARA ‘ALÉM’ DO ESPAÇO DA ESCOLA.	115

4.1. CONSIDERAÇÕES DA RELAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO	117
4.2. O ‘SER’ PROFESSOR - EDUCADOR E SUA RELAÇÃO COM O JOVEM HOJE.....	127
4.3.O HUMANO DO ‘SER’ PROFESSOR - EDUCADOR.....	137
4.4. CONFLITOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA DO FAZER PEDAGÓGICO/ EDUCATIVO DO ‘SER’ PROFESSOR - EDUCADOR.	156
5. O INÉDITO-VIÁVEL DO ‘SER’ POFESSOR – EDUCADOR NO PROCESSO DO ‘EDUCAR’.	176
5.1. CONSIDERAÇÕES ECONÔMICAS E POLÍTICAS DA PRÁTICA DO ‘EDUCAR’.....	178
5.2. A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO INACABAMENTO DO HUMANO...	190
5.3 O EDUCAR E O SABER POSSÍVEL - VIÁVEL DECODIFICADOR	196
6. A PRÁTICA DO EDUCADOR COMO ESPAÇO DE POSSIBILIDADES DE UM FAZER TRANSFORMADOR INÉDITO-VIÁVEL.	203
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	218

Apêndices

Apêndice A - Professores participantes das entrevistas escritas que autorizaram a divulgação de seus nomes.

Apêndice B – Apresentação do Instrumento de Pesquisa.

Anexos

Anexo 1 – Quadro de Remuneração e Níveis – SEDUC /RS.

Anexo 2 – Folder Proposta da AEC /RS.

Anexo 3 – Lista de Escolas Partícipes da AEC.

Anexo 4 – Sínteses de Encontros de Professores da AEC.

Anexo 5 – Exemplares de Contra Cheques de Professores.

Anexo 6 – Investimento Público em Educação 2000-2010.

Anexo 7 – Tabelas do Censo Escolar – INEP – 2011. 19 de janeiro de 2012.

1. DELINEANDO O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

É complexo o papel que a escola ocupa hoje na sociedade brasileira. Muitas vezes ela contribui para a desumanização dos 'Seres' na medida em que se organiza para privilegiar pessoas e grupos sociais. As consciências são levadas por aquilo que fica parecendo natural no ambiente, tornando-se 'inquestionável' e aceito pelo senso comum. A escola, muitas vezes, reforça práticas que reproduzem o egoísmo, o individualismo e a competição que são essenciais ao mundo em que predomina o mercado. Difunde a ideologia que se manifesta pelo conjunto de conceitos, valores, e representações da sociedade histórica, presidindo a coesão social e, inconscientemente, lastreando modos de ser e de agir.

A 'organização' do fazer escolar, em grande parte, é repetidora das estruturas sociais que a sociedade criou e as mantém como forma de emperrar mudanças que possam alterar a ordem dominante. Esta organização é visível através dos programas de ensino que são montados procurando atender às exigências das leis.

Atualmente, profundas mudanças vêm se processando na sociedade, provocando alterações nas relações humanas nas quais, o ser humano disponível no mercado de trabalho tem ficado à margem como consequência de sistemas políticos e econômicos injustos. O desemprego estrutural, a desigualdade social, a concentração de terra, renda e poder, a falta de políticas sociais públicas, a miséria e a fome têm como matriz o sistema neoliberal¹, excludente e concentrador.

Hoje, um dos grandes problemas do ensino no Brasil é a tomada de

¹ Por neoliberal vou referir, ao longo deste texto, como o novo caráter do velho capitalismo. No plano das idéias, é expressivo o caminho percorrido, ao longo das últimas décadas, por Frederic Hayek, pai do neoliberalismo, para ver a condição de intelectual da classe capitalista, considerando as concepções da economia clássica e neoclássica e o conflito entre indivíduo e sociedade nas relações sociais capitalistas. Hoje, é a tendência econômica vigente no mundo globalizado onde o Estado restringe a sua responsabilidade social e relega ao mercado e às empresas privadas parte dos seus encargos (FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo, Cortez, 2000).

consciência das pessoas no sentido de assumir uma postura frente à situação existente. A escola e muitos educadores ainda não têm claro qual a posição tomar diante das questões que se apresentam no mundo. Se palavras como mudança e transformação já fazem parte do discurso adotado em diversas instituições escolares, estas, na prática, estão longe de seu objetivo frente às dificuldades impostas pelo pensamento dominante, neoliberal, e a conjuntura social por este sistema criado.

Neste contexto, a **escola** e, conseqüentemente o **professor-educador** convive com **limites e possibilidades ineditamente-viáveis** que se embatem no seu espaço. Em grande parte, é um local reprodutor do sistema, conferindo à educação um mero instrumento de adestramento e adaptação do indivíduo às exigências do mercado, mas também é um espaço de construção do conhecimento, onde se pensam alternativas que se contraponham ao atual modelo de sociedade, buscando com isto entender a cidadania como um processo histórico de conquistas objetivando uma sociedade justa que valorize o trabalho humano, colocando-o a serviço da vida e não para a reprodução do capital. Assim, a escola também é um espaço de luta onde se pode estabelecer uma **correlação de forças** no movimento da transformação social. Neste sentido o **professor-educador** desempenha um papel fundamental no processo educativo dos sujeitos.

As **dificuldades dos professores** em articular a teoria libertadora dos projetos políticos - pedagógicos a uma prática que seja a expressão da transformação encontra-se, em parte, nos obstáculos que extrapolam a escola. O problema reside nos mecanismos ideológicos condicionantes mantenedores do sistema que dificultam um olhar decodificador da realidade social atrelado aos interesses do capital. Neste contexto, **muitos professores, mantêm a visão de mundo baseada no senso comum alimentado pelo pensamento dominante, reproduzindo o consenso hegemônico mercantil no espaço da escola. Isto ocorre não por incapacidade ou por não querer fazer ou pensar de outra maneira, mas porque não conseguem entender o tecido organizativo do todo social para um fazer diferente em prol do coletivo, acabando por manter os interesses ‘educativos’ a serviço do modo de produção capitalista. O próprio professor se torna vítima desse sistema e sofre as conseqüências do modelo.**

Neste sentido, a educação torna-se, predominantemente, instrumento ideológico impregnado de elementos prejudiciais e deformadores de sujeitos, difundindo ideias de dominação contrárias à autonomia dos ‘Seres’ em formação, permeando valores e representações impostas por grupos hegemônicos da sociedade. Assim, a escola restringe-se a

ser um espaço de incorporação das massas a um aprendizado, não autônomo e precário, com o objetivo do trabalho mercantil simples, mas criando consumidores dos produtos produzidos pelo mercado.

É difícil discernir os valores centrados na preservação da vida. A correlação de forças é desigual dificultando estabelecer o que é importante num projeto político-pedagógico. Muitos professores não possuem clareza dos rumos a seguir frente à dificuldade de entendimento do funcionamento do modelo. Falam em transformação, mas encontram obstáculos para buscar uma prática alinhada com o propósito transformador. Discursam sobre a violência que assola o mundo, da exclusão social e da pobreza, mas apresentam dificuldade, em suas aulas, de dar aos alunos instrumentos políticos decodificadores do real que propicie uma visão crítica desses fenômenos sociais. A política do sistema escamoteia o pensamento crítico, atrofiando o fazer, dificultando uma educação que seja libertadora dos povos.

As mudanças acontecem em todos os aspectos relacionados ao viver humano e planetário. Os acontecimentos políticos, econômicos, sociais e culturais vão alterando a vida no planeta repercutindo na forma de vida das pessoas. Os conflitos constantes entre os países, as relações de poder, as formas de dominação entre os povos e as organizações sociais vão se desconstruindo e se edificando de diferentes maneiras, conforme a configuração das relações de força. É difícil acompanhar os acontecimentos no tempo e estabelecer relações entre eles. O entendimento de que tudo é criado e, portanto, histórico exige um processo que implica um conhecer dialético, decodificador.

Os dilemas, que se apresentam ao mundo da educação, não são fáceis para o educador. É difícil lidar com os conflitos próprios da profissão docente. Os mesmos, frequentemente, desestabilizam o 'Ser', comprometendo não só a prática profissional como também a qualidade de vida do sujeito.

Partindo do que exponho delineio o trabalho de Doutorado na **Linha de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação**, explorando a temática: **LIMITES E POSSIBILIDADES INÉDITO-VIÁVEIS DO 'SER' PROFESSOR – EDUCADOR NA PRÁTICA DO 'EDUCAR'**. Evidencio colocações expressadas por professores ao longo da Tese de Doutorado, onde apresento fundamentação teórica, embasando os dados da pesquisa.

Com este tema, **objetivo analisar e compreender as relações** que, ao movimentar o todo social, agregam a escola como espaço de embate de forças conflitivas e **suas implicações no 'Ser' professor-educador num contexto permeado por práticas**

(de)formadoras e condicionantes dos sujeitos no processo do “educar /educar-se”. Para tanto, busco **entender o atual contexto social, político e econômico em que os educadores estão inseridos, a fim de identificar os limites e as possibilidades ineditamente-viáveis do professor – educador na prática da educação transformadora.**

As colocações que apresento são frutos de situações percebidas e captadas, constituindo-se em momentos de coleta e análise de dados apreendidos no processo do desenvolvimento do trabalho.

Ao participar dos encontros de educadores, fui transformando estes espaços em lugares férteis para ajudar a entender o problema de pesquisa. Portanto, ao fazer afirmações, balizo as mesmas nas observações e colocações expressas por professores, que foram evidenciadas, registradas e analisadas nos espaços educativos que propiciaram material para pesquisa. Estes espaços são permeados por relações conflitivas que se fundem, mesclam e se embatem na luta manutenção-transformação.

Tendo como cimento teórico Gramsci e Freire, considero que a relação ou correlação de forças constitui os agrupamentos sociais, onde se manifestam os interesses de classe, cada um dos quais representando uma posição determinada. Estas posições, em muitas vezes, se confrontam na defesa de interesses específicos dos grupos. Portanto, a consciência destes agrupamentos e os interesses entre os seus membros estão permeados por fatores políticos, culturais e econômicos que influenciam as visões de mundo defendidas por aqueles que o integram.

No sentido da presente tese, estes grupos são os que constituem o ‘todo’ do espaço da escola. Exemplifico como grupos, as mantenedoras de escolas particulares, direção e coordenações de cursos, professores da rede pública e privada, pais e/ou responsáveis de alunos e o próprio Estado como gestor e gerenciador do modelo do ensino no Brasil e sua vinculação com os interesses dominantes políticos e econômicos.

Gramsci desacreditava em uma tomada de poder que não fosse precedida por mudanças de mentalidade. Para ele os agentes principais dessas mudanças seriam os intelectuais orgânicos, engajados na organização das práticas sociais e um dos seus instrumentos mais importante para a luta seria a escola. Neste sentido, a consciência crítica é indispensável na luta política ideológica que se processa na relação conflitiva ‘manutenção/transformação’.

No **espaço da escola** as relações de enfrentamento, entre grupos, possuem o componente político-pedagógico na medida em que propicia condições de

enfrentamento de ideologias. Assim, as brechas são espaços importantes como pontos de aberturas que possibilitam o embate de contrários e se configuram como nichos de resistências para confrontação de mentalidades, criando possibilidades de expandir-se nas áreas de dissensos.

Os grupos possuem visões de mundo, valores éticos, projetos de vida individual e coletivo. Diferentes horizontes de luta emergem diluindo a ideia mítica de que a sociedade é imutável, escancarando sua vulnerabilidade. A ideologia configura-se como ‘direção’ e se apresenta como cimento que embasa as defesas dos grupos, considerando o conjunto de funções que alimentam os interesses de determinada classe social, num período histórico. Assim, o cenário de correlações, denominado por Gramsci, serve para manter ou transformar as relações sociais e políticas de acordo com os interesses defendidos pelos grupos no embate de forças. Considero o pensamento de Gramsci imprescindível para entender a escola.

Entendo por **‘espaço’ da escola**, momentos e situações em que as relações se estabelecem entre os sujeitos implicados no movimento educativo de construção do saber e todas as condições materiais e físicas inerentes ao fazer pedagógico.

Quando falo em **escola e/ou educação escolar** abarco o contexto inerente ao processo educativo, como também o **trabalho que se constitui como prática do ‘Ser’ professor-educador** como parte, por excelência, do ‘todo’ que ocorre nos estabelecimentos de ensino. Portanto, está implícito o trabalho do professor-educador, inerente ao sistema de ensino praticado no Brasil.

O **‘Ser’** a que me refiro diz respeito aos âmbitos do **trabalho e pessoal do professor-educador**. Quero **entender as condições** (materiais e intelectuais) que impõem **limites, obstáculos e dificuldades** que emperram um fazer diferente capaz de romper com o ensino conteudista, que busque a superação da educação elitista, reprodutivista, sexista e segregadora, através de um agir pedagógico - educativo que conduza a um desvelamento da realidade, decodificando-a e reconhecendo as estratégias que dão embasamento à educação tradicional.

Quando falo em **fazer / agir / pedagógico – educativo**, ao longo do texto, refiro-me à **prática** impregnada do agir, no ‘dia-a-dia’ escolar, que envolve as diferentes posições ocupadas pelos sujeitos educadores, embora a atenção esteja centrada principalmente no professor-educador. A **prática**, em sentido amplo, engloba fazeres docentes cotidianos, portanto abarca a relação teoria-prática ao longo do processo ensino-

aprendizagem. Abrange a forma como os educadores desenvolvem o seu trabalho, evidenciado ao longo do processo do aprender. Considero que nem todo fazer / agir docente são condizentes com a prática a que se propõe ou aquela em sintonia com o projeto educativo da escola.

Refiro-me ao **trabalho docente** aquele realizado pelo professor-educador, foco da pesquisa. Contudo, o ‘Ser’ docente também se constitui em ‘Ser’ discente na medida em que, na relação pedagógica, vai construindo caminhos aprendentes.

O saber-fazer do professor desperta o interesse de intelectuais que pensam a respeito deste tema sob diferentes perspectivas: a competência do professor e a integração do conhecimento subjacente do aluno (PERRENOUD, 2002); a proposta de educação libertadora e prática política (FREIRE, 1999) e o reconhecimento da complexidade da educação e reflexão sobre a fragmentação das disciplinas, dificultando a interdisciplinaridade (MORIN, 2003).

O político francês Jacques Delors, autor e organizador do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, propõe uma educação direcionada para quatro tipos de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser; eleitos como os quatro pilares fundamentais da educação.

Segundo Delors, a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão os pilares do conhecimento: aprender a conhecer indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta da ignorância; aprender a fazer mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar; aprender a conviver traz o desafio da convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento; e, finalmente, aprender a ser, que explicita o papel do cidadão e o objetivo de viver. Indissociável do aprender a conhecer, que lhe confere as bases teóricas, o aprender a fazer refere-se essencialmente à formação técnico-profissional do educando. Consiste essencialmente em aplicar, na prática, os seus conhecimentos teóricos.

Todas essas abordagens buscam responder aos dilemas que se expressam no universo da educação no qual cada proposta teórico-pedagógica constitui uma prática impregnada de valores e significados.

Contudo, **é no pensamento de Freire que busco fundamentação para fazeres e práticas do professor-educador.** Em sua pedagogia da autonomia, Paulo

Freire (2000) afirma que o professor se torna professor a partir da relação que estabelece com os seus alunos, constituindo o trabalho docente. Quando essa relação não está presente, o trabalho deixa de fazer sentido. É por isso que Freire afirma que “não há docência sem discência”.

Da tese Freireana tira-se a ideia de que o professor torna-se professor cada vez que reconhece em si mesmo os atributos de aluno, ou seja, o docente é docente porque já foi ou é, em alguma medida, discente. Isso ocorre porque não há ensino sem aprendizagem. Quando ensina o professor aprende ao ensinar, mesmo que a aprendizagem não seja da mesma natureza ou da mesma forma. O professor, ao ensinar, não transfere conhecimentos, mas socializa fazeres e saberes que constituem a sua identidade cultural e social.

Ao abordar o **‘pedagógico’** refiro-me aos elementos inerentes ao **processo do ‘educar’** e à construção do conhecimento. São caminhos projetados e percorridos para que ocorra apropriação crítica do conhecimento construído pela humanidade e conseqüentemente a construção de um saber importante na leitura e inserção no mundo. Este conhecimento produzido só tem significado histórico se balizar um novo conhecimento crítico em sintonia com o tempo presente.

São inerentes, também, ao trabalho pedagógico escolar aspectos implicados na **(de)formação - transformação** humana dos sujeitos discente e docente no processo do aprender. O professor não é o único na escola empenhado na prática pedagógica - educativa, mas é principalmente na figura dele que centro a atenção para entender o problema em foco. É no **trabalho docente cotidiano**, ou seja, no **fazer do professor-educador** que busco **compreender os limites e as possibilidades do inédito-viável da prática pedagógica.**

Esclarecendo o que expresso, entendo **‘obstáculos’ como fronteiras, reais ou imaginárias, construídas pelo sistema capitalista, que demarcam, muitas vezes, limites convencionados de onde se pode chegar ou não. Os obstáculos, referenciados na tese, se configuram como dificuldades e dilemas a serem enfrentados pelo ‘Ser’ professor-educador na dimensão humana, que abarca o pessoal e o profissional. Os obstáculos são empecilhos que se colocam diante de algum fazer e podem ser transpostos, contornados e até mesmo removidos pelos sujeitos envolvidos no processo de mudança. Os mesmos podem ou não se constituir em componentes que estabelecem limites e permitem ser enfrentados no sentido de buscar caminhos alternativos.**

Os limites são demarcações concretas ou construídas ideologicamente e se configuram como posições impregnadas de relações de forças que se apresentam de forma visível e/ou camuflada revestida de sentido. Os limites podem ser parâmetros, a serem percebidos e observados, demarcados pela vida político – social. Expressam-se, muitas vezes, como regras estabelecidas pelos seres humanos, que vivem em determinadas sociedades, ou podem simplesmente se constituir em fronteiras demarcadas por posições de contrários impregnadas de poder coercitivo que alertam, explícita ou implicitamente, a respeito das consequências caso venham ser ultrapassados por aquele que ousar avançar o sentido estabelecido. Os limites se constituem em marcos em movimento, que se modificam conforme os avanços e/ou retrocessos, mas acenam com possibilidades inédito-viáveis de superação da situação vigente.

Muitas situações são percebidas pelos seres humanos como obstáculos e/ou limites que não podem ser transpostos, ou como algo que não podem transpor ou que não querem transpor ou ainda como algo que sabem, conscientemente, que existe e precisa ser rompido e, então se empenha na sua superação.

O desenvolvimento da consciência crítica implica a prática transformadora do sujeito que assume sua responsabilidade histórica. Por isso, o fazer crítico predispõe o enfrentamento de situações-limites acreditando na possibilidade da transformação e na construção do **inédito**, como algo ainda não claramente conhecido e vivido, mas que é **viável**, quando conscientemente, percebido como aquilo que pode ser construído pela **práxis libertadora**.

A categoria do **inédito-viável**, presente desde os primeiros escritos de **Paulo Freire**, está relacionado a uma compreensão da **história como possibilidade**, da qual decorre uma posição utópica, alimentada pelo sentimento de esperança, que se opõe à visão fatalista e diabolizada da realidade. Relaciona-se ao entendimento de que a realidade pode ser transformada a partir do enfrentamento das diversas e problemáticas situações (limites e/ou obstáculos) que se apresentam na vida social e pessoal.

É no processo de conscientização, impulsionada pela esperança crítica, que se problematiza a assunção da autoria do **inédito-viável**, sendo esse um desafio à **(trans)formação**. É em Paulo Freire que balizo a presente tese buscando fundamentação teórica para as categorias expressadas no trabalho, ajudando a entender o problema de pesquisa.

Referencio o **inédito - viável** ao que é **possível fazer/realizar** para a afirmação do sujeito **professor-educador** na defesa da valorização profissional, na preservação da sua qualidade de vida, no seu aprimoramento intelectual, na afirmação da identidade docente, na construção de práticas pedagógicas decodificadoras do real, abrindo caminhos para ocupar o espaço da escola com autonomia decisória capaz de estabelecer o confronto entre as diferentes metodologias e ideias que permeiam o saber escolar. É no processo de conscientização, impulsionada pela esperança crítica do sujeito educador, que se problematiza a assunção do fazer **inédito-viável**, sendo este um desafio na (trans)formação permanente da práxis docente libertadora.

A capacidade de **(trans)formação** orienta no sentido de entender limites e obstáculos, como algo a ser enfrentado e transposto. As mudanças ocorrem constantemente num movimento que instiga o exercício crítico de desvelamento dos problemas sociais, políticos e econômicos, ligado à luta que decorre do processo de conscientização que reconheça as interfaces da lógica do modelo que prioriza o mercado.

A criação do **inédito-viável** representa uma alternativa que se situa no campo das **possibilidades** e não das certezas. Ou seja, na capacidade de acreditar na possibilidade de se superar os **limites das práticas** tradicionalmente instituídas e inquestionadas.

Busco **entender o quanto o pessoal esta intrincado com o profissional** interferindo, ajudando, prejudicando, comprometendo e/ou estimulando seu trabalho. Por isso utilizo a expressão **‘Ser’** para entender aspectos inerentes ao sujeito, não dicotomizando as diferentes esferas que compõem o humano. São os caminhos projetados e percorridos pelo **‘Ser’** professor que vão delineando sua **prática educativa** junto aos discentes. **É no sujeito professor-educador, pessoal e profissional, que centro atenção no trabalho de pesquisa.** Como são construídos os caminhos? O que está implicado no delineamento desses caminhos? Quais fatores, pessoal e profissional, são determinantes para a realização da prática docente?

A categoria utilizada no texto relacionada à **formação/deformação**, o que denomino dubiamente como **(de)formação**, apresenta um sentido no qual entendo que todo processo educativo aponta uma direção na **formação** dos seres humanos. Os mecanismos do sistema que domina o campo ideológico agem no imaginário dos sujeitos condicionando posturas de vida e visões de mundo. São visões que se mesclam entre os interesses valorativos

dos sujeitos, mas que também estão permeados dos interesses mercantis. É um processo intrincado que, mesmo diante dos movimentos no campo ideológico no sentido de oposição à visão dominante do sistema, interfere no pensar e nas práticas dos ‘Seres’.

De alguma maneira toda **prática** educativa **forma** pessoas. O que altera esta formação é **o que está no centro** preponderante da visão de mundo no processo do educar: A valorização da vida e do humano ou o material que visa o lucro? Contudo o predominante na sociedade é a visão individualista de competição e concorrência perpassada, muitas vezes, no ambiente escolar, o que chamo de **‘Centralização do Eu’**.

Muitos são os elementos que interferem na **(de)formação** do sujeito e na constituição do seu subjetivo, o que denomino na Tese como **‘Construção do Eu’**. Portanto, diz respeito ao **processo de construção interna do educador** enquanto pessoa que se humaniza/desumaniza no caminhar de sua existência. Neste processo de construção do ‘Eu’ estão implicados fatores materiais externos ao sujeito que condicionam os **limites e o viável de cada professor-educador**, edificando sua visão de mundo e influenciando o seu fazer pessoal e profissional.

Como tema de pesquisa procuro entender quais são os obstáculos mais expressivos e percebidos pelos docentes e compreender como esses se configuram em **limites** que interferem e condicionam o ‘Ser’ professor. As **questões** que originam a tese, ao pesquisar as dificuldades enquanto docente, e sua repercussão na prática pedagógica são: **Quais os obstáculos e limites do trabalhador - educador tendo em vista o 'humano' do professor que envolve os sentimentos tais como medos, anseios, expectativas, sonhos, desejos, emoções, preocupações e frustrações. É possível a dicotomização entre as esferas pessoal e do trabalho?**

Objetivo, através da pesquisa, **encontrar as brechas / ranhuras no sistema de ensino que podem se configurar como possibilidades inédito-viáveis** para o ‘Ser’ professor-educador na afirmação **‘trabalho – pessoal’**, buscando a autonomia, rebelde e criativa necessária para a construção de uma metodologia que **articule teoria e prática**, tendo como horizonte o **projeto - político transformador**.

O que é importante para o **professor-educador** que tem como horizonte um projeto pedagógico transformador que objetive a formação humana e a valorização da pessoa e do bem coletivo? O que é possível fazer, enquanto educador, como contraponto diante de um sistema de ensino montado conforme as necessidades do sistema

liberal, colocando a educação como ferramenta de formação do indivíduo, centralizado no seu 'eu', para atender as exigências do perfil que lhe convêm?

Utilizo as **expressões 'professor', 'educador', 'professor-educador'**, ao longo do texto, referindo-me ao sujeito da pesquisa. Nem todo educador é necessariamente um professor. Vários sujeitos não possuem diplomas de graduação em licenciatura, mas suas práticas são educativas. Muitos professores se colocam como meros transmissores de conteúdo. Isto também possui um sentido 'educativo' e não é neutro e/ou natural. Assim, entendo que **todo processo educacional** tradicional, liberal ou transformador, ou o entrançamento deles, está implicado na sua essência e na forma de seu condicionamento elementos que **deformam - formam** os seres humanos. São ferramentas de manutenção - reprodução - desconstrução - construção - transformação, de determinado meio social, seja em prol da dominação e/ou libertação dos povos.

As categorias utilizadas não fazem distinção, no texto, ao referir o '**Ser**', objeto da pesquisa: **professor-educador**. Reconheço as diferentes possibilidades de atribuições de significados às categorias mencionadas, mas penso que elas estão imbricadas no movimento dialético do processo educativo. Todo processo do **educar(-se)** carrega um sentido e implica uma direção de **(de)formação e transformação**.

Devido à complexidade do objeto estudado trabalho com uma pesquisa que leva em conta a interação dinâmica entre os dados da totalidade, através de uma postura crítica e de permanente repensar, que ajude a compreender o papel que o professor-educador desempenha na educação brasileira. Busco fundamentação teórica pertinente ao tema da pesquisa através de uma perspectiva que considere a totalidade do contexto educacional, levando em conta fatores históricos, políticos e sociais para o entendimento do problema referente ao **professor - educador no contexto (de)formador no processo do 'educar'**. **Paulo Freire e Antonio Gramsci são os teóricos que auxiliam na produção e embasamento do texto.**

Vários trabalhos também abarcam as categorias mencionadas na tese. Muitos autores desenvolvem suas ideias fundamentadas em Freire, avançando em sua teoria e colocando-a em sintonia com o tempo presente. As mesmas se configuram em contribuições que ajudam 'o pensar' em educação.

Fazendo uma busca na internet é possível constatar que as categorias aprofundadas por Freire - limites e possibilidades e inédito - viável -- são utilizadas em vários textos e trabalhos acadêmicos ajudando a pensar o mundo da educação no Brasil e outras

esferas do trabalho humano.

Existem mais de 30.000 endereços no site de busca da internet, Google, em 14 segundos, no dia 15 de dezembro de 2010. Dentre eles encontrei apenas 10 teses com as expressões citadas mencionadas no título. Contudo, nenhuma apresentou na íntegra “limites e possibilidades e inédito–viável”. Tais teses e textos apresentam temas diversos embasados na teoria de Freire. São textos diferenciados que abordam a educação ambiental, a formação continuada de educadores, a organização de cooperativas de pescadores artesanais, a promoção da saúde na concepção dialógica de Freire e a formação de professores da educação básica. Muitos textos não ultrapassam mais de 10 páginas.

Penso que todos se constituem em instrumentos que ajudam a pensar e a repensar os dilemas que emergem do viver humano e apresentam o pensamento de Paulo Freire como cimento² teórico que contribui para o entendimento das relações que se processam na vida em sociedade. Contudo, não as utilizo no texto da tese, embora tenha realizado uma breve leitura das mesmas.

Como o presente trabalho tem a pretensão de pesquisar a respeito do ‘Ser’ professor – educador e a ‘construção do seu Eu’, relevo minha experiência como educadora. Trabalhando na escola por vinte e cinco anos considero importante **a caminhada da Márcia, enquanto ‘Ser’ professora – educadora**, no sentido de ajudar a visualizar o mundo em que está inserida a educação, decodificando os limites e vislumbrando as **possibilidades inédito-viáveis da prática educativa**.

² Cimento – para Gramsci a ideologia é o elemento que liga diferentes e diversos materiais e situações, caracterizando cimento social.

2. CAMINHADA HISTÓRICA

Este trabalho tem como objetivo apresentar estudos a respeito de uma temática que muito tem me inquietado durante minha história na área de educação como professora-educadora.

Constantemente, na caminhada como trabalhadora da educação, tenho questionado a respeito do papel do professor e de como fazer uma educação transformadora inserida em um contexto, no qual grande parte das forças de um sistema educacional insiste em se manter e resiste à mudança do modelo.

Meu caminhar na educação já completa vinte e cinco anos e durante este tempo, em que fui e sou aprendiz, indaguei e indago os fazeres da escola e a forma como o sistema de ensino se apresenta no cotidiano escolar.

Este processo, onde fui construindo minha visão e meu pensamento como educadora e gestando a ideia de que uma outra educação é necessária, não foi algo simples, mas decorrente do percurso que trilhei, dos erros que eu própria cometi, reproduzindo velhas práticas do fazer docente, dos limites em que me deparei e os obstáculos que tive que transpor para contrapor a alienação do trabalho escolar.

Nos caminhos que perpasssei e perpasso vou fazendo observações participando ativamente do cenário, inserida, mas não adaptada, ao meio no qual contexto a prática dominante que se descortina no cotidiano da escola. Assim, a tese também encontra fundamentação no caminho em que fui e vou caminhando, percorrendo trajetórias em que me deparo com limites, obstáculos e possibilidades que vão dando feições e compondo o espaço da escola.

A técnica da observação é utilizada na metodologia de pesquisa qualitativa e é a proposta do trabalho. Os registros fidedignos são importantes para o olhar do observador, mas ao considerá-los como fatos estanques, perdem potência teórica na análise.

Em meu trabalho de pesquisa escuto depoimentos que reafirmam o que também sinto na prática na medida em que meu olhar observador se estende no concreto dos anos vivenciados no cotidiano da sala de aula.

Não há como dicotomizar a pesquisadora da educadora. Sou um único ‘Ser’ na construção constante do meu ‘Eu’, na luta pela inserção nos espaços em que sou parte. Assim, o que apresento no trabalho não se constitui em observações isoladas. Penso que este não é o único instrumento metodológico de análise e interpretação de dados, distanciado da realidade que se processa no cotidiano.

Na busca pelo entendimento dos ‘fatos registrados’, como fruto de observação, considero importante dar a eles movimento histórico necessário, transformando-os em acontecimentos possíveis de serem interpretados no seu contexto. Nada está isolado e, portanto, os acontecimentos possuem mobilidade com possibilidade de interpretação. Nada é neutro e tudo tem uma intencionalidade.

O trabalho da ‘escuta sensível decodificador de falas’, a ‘aproximação irrigada pelo convívio no dia-a-dia’, as ‘trocas de experiências que apontam limites, obstáculos e dificuldades’ permitem uma visão que vai além de registros num caderno de campo, mas entende os acontecimentos no movimento do seu contexto. O convívio nos possibilita leituras capazes de entender o real.

Aprendemos “nas trocas com o outro, que está ao meu lado, e caminha comigo”. A aproximação ajuda a quebrar barreiras e estimula a leitura do que os olhos não vêem. Portanto, o presente trabalho também se constitui em considerações oriundas da minha prática como professora - educadora - aprendente nos caminhos que trilhei e continuo a trilhar buscando incessantemente, através do estudo e da pesquisa, instrumentos que ajudem a pensar nos limites e nas possibilidades viáveis da prática educativa.

2.1. O ‘SER’ PROFESSORA - EDUCADORA FRENTE AOS LIMITES E ÀS POSSIBILIDADES VIÁVEIS ‘DA E NA’ PRÁTICA EDUCATIVA

Minha história como ‘Ser’ professora/educadora é fruto de uma caminhada no qual foi constituindo história de vida, marcada pela luta, esperança, sonhos, expectativas de minha parte e da parte de meus pais e querida avó.

Ao concluir o ensino médio, fui deixando para trás as escolas que acolheram minha infância e também parte da minha juventude. Nestes espaços, onde vivi minha vida escolar, no período da ditadura militar, fui estabelecendo laços de amizade, muitos perduram até hoje, mas também detectando a forma tradicional, autoritária e elitista de ensino.

No colégio de freiras, onde eu estudei próximo a um bairro ‘nobre’ da cidade, pude sentir a discriminação latente de classe, que se manifestava no tratamento dado pelas freiras aos alunos de diferentes poderes aquisitivos.

Este cenário que ajudou a entender minha vida, mais do que um espaço de construção do saber, foi um ‘laboratório vivo’ onde começou meu processo de conscientização e de decodificação do sistema. Este fazer, em que fui lendo os acontecimentos, não foi ensinado nos bancos da escola com a transmissão de conteúdos previamente estabelecidos, mas na realidade vivida, nas situações presenciadas que aos poucos ia aguçando minha sensibilidade, despertando o bom senso para sentir a sutileza das táticas excludentes que estigmatizam e discriminam pessoas.

Mesmo sendo um ambiente subserviente ao sistema capitalista, existiram as brechas, como espaços de possibilidades, que permitiram que ‘eu me subvertesse’ naquele modelo de ensino. Apesar de não lembrar dos nomes, tenho a certeza que alguns professores proferiram palavras significativas e mostraram com exemplos implícitos, no caos da ditadura, os caminhos humanos do coração.

Acredito, também, que minha família teve um papel fundamental na construção do meu ‘Ser’ que foi delineando minha formação humana no sentido da valorização da vida em detrimento do capital. Meus pais e minha avó pouco falavam em política em casa e mal tinham conhecimento dos bastidores da ditadura, mas sempre se posicionavam enquanto esquerda, votando, na época, nos candidatos do MDB (partido de oposição moderada ao partido do sistema).

Sou proveniente de uma família de trabalhadores, na qual toda minha educação foi realizada com base na luta e no esforço e dedicação por parte de meus pais e avó. Meus familiares possuem pouca escolaridade, mas incentivaram o saber e o estudo dos filhos. Minha avó (falecida em abril de 2006) empenhava-se para ajudar a custear a caminhada escolar dos netos. Ela, própria, voltou à escola (MOBRAL³), depois de idosa, ilustrando exemplo de luta pelo saber.

Estudei até a 8ª série em uma escola católica de freiras cursando o primeiro grau no Colégio Santa Dorotéia. Nessa época, em plena ditadura militar, vivenciei momentos que me instigaram a pensar e criticar situações que se apresentavam no cotidiano escolar. As mesmas me inquietaram, levando-me a insistir com meus pais para trocar de escola. Fui à única, dentre três irmãs, que não concluiu o ensino naquele estabelecimento, cursando o segundo grau em uma instituição de Irmãos Lassalistas no Colégio São João, mais aberto, onde as práticas discriminatórias eram menos constantes e/ou mais camufladas.

Em 2001, ao participar de um congresso da Associação de Escolas Católicas, no Paraná, encontrei a diretora do Colégio Dorotéia (que ainda permanece no cargo) e relembrei minha história, dos tempos educadores em que comecei a contestar o sistema de ensino. Agucei minha memória e repassei parte do filme histórico dos momentos vividos no período. Senti saudades do tempo que se foi. O rosto da senhora marcado pelas linhas de expressão me fizeram sentir carinho. Penso que não por ela especificamente, mas por tudo que está registrado em minha 'caixa de lembranças'. Percebi que não guardo mágoas. Que bom.

Concluído o Ensino Básico no ano de 1980, prestei vestibular na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, quando passei a cursar em 1981, em nível de graduação, os cursos de Licenciatura Plena e Bacharelado em Ciências Sociais.

No ano de 1985 me formei no curso de Bacharelado em Ciências Sociais e no ano posterior, em Licenciatura Plena. No mesmo ano de 1986, ao concluir meus cursos de graduação, ingressei no mercado de trabalho iniciando minha carreira profissional na área de Licenciatura.

Comecei a lecionar no Colégio São Judas Tadeu, espaço de grande aprendizado, pois trabalhei em diversas séries, com diferentes faixas etárias, o que me proporcionou uma experiência enriquecedora dentro do Magistério. Trabalhei também, na mesma escola, no curso Supletivo, onde muitos dos meus alunos eram adultos que haviam

³ Movimento Brasileiro de Alfabetização – entre 1969 e 1984.

retomado aos estudos. Para mim, esta foi a mais rica das experiências em meu início de carreira.

Como fiz algumas indagações a respeito do funcionamento do sistema de ensino dessa escola, provocando um tensionamento nas relações, fui demitida em julho de 1987. O que chama a atenção foi o fato de que ao final de 1986 recebi uma carta elogiando meu trabalho como educadora. Tive meu nome divulgado e exposto num painel na sala dos professores juntamente com um grupo seletivo e restrito contendo nomes de outros educadores homenageados pela escola.

Com minha demissão percebi que não podia dizer tudo o que povoava meus pensamentos no ambiente de trabalho. Era preciso aprender táticas e estratégias de sobrevivência nos espaços de trabalho, sem que eu me violentasse, indo contra a visão que tenho de educação.

Há poucos anos, havia saído da universidade e queria me engajar definitivamente na vida escolar, trilhando o caminho da educação. Conforme o título de um dos livros de Freire o 'Caminho se faz Caminhando', pretendia continuar minha caminhada e constatei que precisava buscar um equilíbrio no meu próximo ambiente de trabalho para que eu não tivesse sucessivas demissões em minha vida profissional. No final do ano de 1987 fui chamada pelo Colégio Rosário, para substituir, pelo período de três meses, uma professora em licença gestante. Em 1988 iniciei como professora, na escola particular, no Colégio Nossa Senhora da Glória de Educação Católica, onde leciono até hoje no ensino fundamental e ensino médio, trabalhando com as disciplinas de História (6^{as} e 8^{as} Séries), Geografia (6^{as} e 8^{as} séries) e Sociologia (2^{os} anos).

A falta de emprego nunca assombrou minha vida profissional. Sempre tive 'sorte' na busca por espaços de trabalho. Ao fazer diferentes entrevistas nas várias escolas, fui chamada por algumas delas para trabalhar. O interessante é que um dos colégios a me convidar para o trabalho educativo foi o São João onde 'eu' havia cursado o segundo grau, o outro foi o colégio Santa Rosa de Lima, escola que meu filho, de 22 anos, realizou posteriormente todos os seus estudos. O caminho escolhido por mim, para trilhar minha vida profissional, foi o Colégio Glória.

No ano de 1995 voltei a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul no curso de Especialização em Ciência Política, o que contribuiu para o crescimento da consciência, ampliando a visão de mundo. A orientadora Carmen Machado havia sido professora nesta universidade. Contudo, só relembramos da nossa história

conjunta, conversando, nos momentos de trocas e aprendizados, já no curso de mestrado na UFRGS.

Ao longo da vida, atuando como professora, participei de Seminários e Congressos ligados à Educação, procurando através destes espaços, pensar e analisar a realidade educacional e refletir sobre momentos históricos significativos.

Em fevereiro de 2001, participei do Congresso de Pedagogia, em Cuba, que reuniu seis mil educadores de vários países do mundo. Este evento possibilitou ampliar a visão na área da educação e entender a importância do professor como educador social, reconhecendo o conhecimento como um saber que necessita ser colocado em prol do povo. Penso que esse evento foi à mola propulsora na minha caminhada como docente - aprendente.

Esses espaços fizeram com que eu entendesse muitas coisas significativas pertinentes à correlação de forças e de poder que se processam no mundo. Um olhar ampliado e analítico não se constrói apenas nos espaços acadêmicos de graduação. A universidade fornece alguns instrumentos para a aprendizagem, mas o processo educativo não se esgota na conclusão do curso escolhido como profissão. É preciso continuar a busca do conhecimento decodificador do real.

Nos primeiros anos em que exerci o magistério, me senti decepcionada em muitos aspectos que observava no ambiente de trabalho e, muitas vezes, eu mesma acabava reproduzindo nas aulas uma educação tradicional, conteudista, preocupada em aplicar o programa (compromisso ingênuo), pensando que era bom para o aluno e passando elementos da cultura acumulados historicamente.

Essa situação em que me encontrava frustrou-me a tal ponto de eu questionar a respeito de minha vocação. Custei a perceber que estava apenas reproduzindo a educação que havia tido na escola e também na universidade e era colocada em prática por muitos de meus colegas de trabalho e por mim mesma. Comecei a criticar aquela situação e nossa conduta como educadores. Parte dessa conscientização deve-se às minhas leituras a respeito do assunto, mas principalmente as leituras de Paulo Freire.

Enquanto fui me aproximando de sua obra, ficava - e fico - encantada com as descobertas e com a percepção dos acontecimentos, me tornando uma pessoa crítica em relação à educação conservadora e elitista, que atende aos interesses da classe dominante, no sentido da não elevação do nível de consciência crítica do aluno. Assim, fui despertando para a realidade que ia se descortinando no cenário da escola e fora dos seus muros, buscando

preencher as lacunas, deixadas pelo poder ideológico, que permeia o pensamento das pessoas no trânsito do espaço considerado, por excelência, **formativo** dos sujeitos.

Mais tarde, as leituras que fiz de **Paulo Freire** fizeram com que eu buscasse instrumentos de interpretação da realidade social em uma das fontes teóricas do autor, levando-me ao encontro do pensamento de **Antonio Gramsci**. Com ele aprendi a necessidade do enfrentamento de posições, estabelecendo a **correlação de forças** nos espaços tensionados em que ocupamos na luta pela transformação social. Com **Gramsci e Freire** entendi as **táticas e estratégias** de sobrevivência nos diferentes espaços em que fui caminhando e descortinando o cenário da educação.

O pensamento de **Karl Marx e o Materialismo Histórico**, estudado na universidade, havia exercido em mim grande influência. Isto foi clareando na medida em que me identificava com seu pensamento, enxergado sua teoria na realidade vivida e sofrida no cotidiano de exploração dos trabalhadores, visualizado as marcas danosas do capitalismo no rosto da pobreza. Meu fazer docente foi assumindo posição de classe, manifestando-se na prática pedagógica.

Comecei a contestar o foco de atenção do professor e dos alunos: O que é mais importante, o programa ou a prática social? Percebi que o trabalho do professor – educador é fazer o aluno se debruçar sobre a realidade, tentando entendê-la. Para ajudar o aluno a entender e se posicionar, o professor precisa lançar mão da cultura construída pela humanidade. Percebi que nosso papel enquanto educadores é ajudar a mediação aluno - conhecimento - realidade. Comecei a pensar sobre a "Prática Pedagógica" e como vencer a alienação deste trabalho, superando o ensino livresco e conteudista por um ensino vivamente preocupado com o estudo dos fenômenos sociais e na forma como interferir nos mesmos, buscando a transformação da realidade.

Considero oportuno utilizar as palavras de Paulo Freire para complementar o que expresso:

O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a 'paixão de conhecer' que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora, educadora, é a disposição pela briga justa e lúcida em defesa de seus direitos como no sentido da criação das condições para a alegria da escola (FREIRE, 1997, p. 11).

Penso que, lutar contra o pensamento reacionário e conservador e por outro tipo de sociedade, onde todos tenham vida com dignidade, é fundamental no papel exercido pela escola que tanto apregoa em seu discurso a ‘transformação’.

Neste sentido, percebo que os movimentos sociais têm muito a contribuir com a escola. Através de suas práticas e de seus mecanismos de resistência à barbárie, todas as forças de luta, que mobilizam a sociedade, tem muito a ensinar ao sistema de ensino.

Acredito que a educação não pode ser vista apenas dentro da educação. Pensar e dialogar com as outras áreas do conhecimento é fundamental para interpretarmos as relações de força que se estabelecem no sistema, buscando assim, fornecer ao educando instrumentos que o ajude a ler o mundo. As diferentes áreas do saber possibilitam instrumentos para interpretação dos acontecimentos, rompendo com o exclusivismo e elitismo de uma única ciência.

Para que a escola se abra aprendendo com as forças que estão fora de seus muros, é pertinente romper obstáculos, destruir empecilhos e vencer preconceitos. Isso não é tarefa fácil, na medida em que a escola está submersa em um jogo de interesses que a condiciona, através da ideologia dominante, a atender determinada classe social.

Um trabalho docente crítico mostra a possibilidade **inédito-viável** de fazer frente aos dilemas e **limites** do presente em construção. Adequar a prática ao discurso é o grande desafio dos trabalhadores da educação que defendem uma transformação social.

Diante destes questionamentos, comecei a perceber o papel social, enquanto educadora, e a importância do educando compreender que o ser humano é um ser ativo e de relações e que o seu conhecimento é construído na relação com os outros e com o mundo.

Passei a defender a Escola como um espaço do ‘pensar’, refletindo e suscitando alternativas para a realidade problemática que assola o país, entendendo a cidadania como um processo histórico de lutas e conquistas capazes de alterar situações vigentes. Buscando este objetivo, transformei minha prática, incentivando os alunos a fazer uma leitura dos fenômenos a partir de uma visão crítica e transformadora do mundo.

Penso que a Escola seja o espaço e não o centro de transmissão de conhecimento e há necessidade de mudar concepções a respeito dos setores populares, suas lutas e seus conflitos. Como Arroyo (2000) afirma, é preciso "mudar o foco" através de outro olhar.

Procurando articular teoria e prática, comecei a coordenar projetos de formação humana e política no Colégio Nossa Senhora da Glória de Educação Católica.

Um dos objetivos destes projetos é a valorização do ser humano enquanto sujeito social, reconhecendo em suas diferenças (etnia, religião, classe, etc.), a diversidade e a riqueza cultural. No centro destes projetos estão ações mais eficazes como se solidarizar com os sem-terra, que lutam pela reforma agrária, envolvimento maior com os temas sociais em nível nacional, regional e local, valorizar ações solidárias empreendidas pelas comunidades, participar das pastorais sociais, defender os direitos das 'minorias' (maiorias/crianças, mulheres, pobres, negros, indígenas, etc.).

A partir desta visão de mundo, várias atividades foram trabalhadas, das quais, citarei apenas duas que foram extremamente significativas e que marcaram história em nossa escola e principalmente a minha história como educadora aprendente.

A primeira delas foi à participação e divulgação do abaixo-assinado contra a corrupção eleitoral, com debates a respeito do tema, na qual alunos e pais envolveram-se na campanha. A segunda foi à razão da escolha para o curso de Mestrado, na linha de pesquisa: “Trabalho, Movimentos Sociais e Educação”, diz respeito à minha aproximação, juntamente com meus alunos, do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra.

Vários trabalhos foram desenvolvidos, no Colégio Glória, com a participação do MST e da Pastoral da Terra (CPT). Esta aproximação foi feita através de seminários, palestras, dinâmicas de aula com os "sem terrinhas" (crianças do MST), feiras e outras atividades que foram extremamente significativas e enriquecedoras. Tive apoio e orientação do Professor Pedrinho Guareschi que me incentivou nos projetos e ajudou-me fundamentando o trabalho, proferindo palestra para os professores da escola. Com ele, obtive o vídeo referente à Freire, mencionado na tese.

Miguel "A sociedade não se renova de cima para baixo, mas de baixo para cima e são os movimentos sociais que, ao longo da história, mudam o foco da educação" (informação verbal no III Edição do Fórum Mundial de Educação - A educação para um outro mundo possível. Debate: Escola cidadã contraponto de mercantilização da educação. 2004. Seminário). São os movimentos sociais que impulsionam a sociedade para que haja a superação da situação existente e a escola, enquanto um dos espaços de construção do conhecimento é um instrumento constitutivo na luta pela transformação, mesmo quando a eles resiste.

Entendo que o professor-educador, que tem como horizonte político

um projeto-político pedagógico libertador, assume o desafio do novo discurso e de uma nova prática cuja proposta educativa está comprometida com ideias e práticas emancipatórias.

Em seu livro 'A Falsificação do Consenso', Gentili (1998) salienta que uma escola inanimada perante a mudança social é uma escola comprometida com a preservação da ordem, com o mascaramento das condições de miséria e exploração existentes em nossa sociedade. Se a escola não contribui para o fortalecimento dos movimentos populares, ela acaba contribuindo para seu enfraquecimento. Não ter nada a ver com os movimentos sociais é uma forma específica de ter muito a ver com eles.

A partir dessa vivência, tenho me aproximado, em especial, do MST e colocado em pauta à questão agrária, que considero de extrema relevância para a superação da estrutura fundiária implantada no Brasil ao longo dos nossos 511 anos de história.

Não foi tarefa fácil colocar em prática esse trabalho na escola. Por incrível que pareça, a reação maior veio por parte de alguns professores e pais possuidores de visões e concepções equivocadas a respeito dos movimentos sociais. A associação de pais e mestres queria minha demissão do colégio. Ameaças anônimas chegavam via telefonemas. Várias vezes fui estigmatizada e rotulada como alguém que estava comprometendo a ordem da escola por abordar temas que mostram a história pela ótica de quem sofreu e sofre exploração na grande nação América. O desenvolvimento deste trabalho provocou e continua provocando reações de professores e coordenadores considerados "progressistas". Muitos respaldam suas ideologias a partir de informações veiculadas pela mídia.

Mesmo com um projeto educativo centrado na educação libertadora as escolas católicas e suas mantenedoras relutam em assumir uma retórica que irrigue uma prática transformadora que dê suporte para um agir diferente, **inédito-viável**. É difícil se contrapor a ideia reinante e articular teoria e prática, ficando o 'fazer' apenas na intenção propagada no discurso camuflado transformador.

Muitas vezes, a estrutura escolar desenvolve em seu bojo relações de dominação, nos quais os sujeitos, impostos à hierarquia estipulada na escola, aprendem a obedecer e a seguir normas. O respeito se traduz em submissão e subserviência, inibindo a criatividade e o pensamento diferente. Mesmo proclamando a retórica da transformação, o modo de proceder dos bancos escolares geralmente repudia posturas rebeldes, negando o criativo que difere. Algumas atitudes são vistas como indisciplinas e/ou desajustes e são sufocadas com advertências e palavras sutis carregadas de intenção e/ou punições. Isto acaba, muitas vezes, por "excluir" e marginalizar aqueles que não conseguem se adaptar (incluir) ao

sistema estabelecido na escola, discriminando no cerne do ambiente ‘formador e educativo’ dos sujeitos.

Por mais que faça parte da retórica da escola, o ‘desenvolvimento de potencialidades’ e o ‘despertar do senso crítico’, na prática, a escola, em grande parte, recusa posturas que a indaguem, submetendo a todos que fazem parte de seu quadro, uma hierarquia que acaba por inibir o diálogo. Assim, os alunos crescem nesses espaços assimilando, geralmente, a cultura da submissão e da dependência. Isto é gestado e reforçado no seio familiar, que ao se converter em aparelho ideológico, reforça as posições sociais, colocando cada um em seu devido lugar, estabelecendo relações verticais, mantidas e reproduzidas na sociedade capitalista.

Mesmo num ambiente engessado por condutas reprodutivistas⁴ as brechas existem e encontrá-las é difícil, mas **possível e viável**. Isto exige a superação do medo da demissão e perspicácia para encontrar estratégias de luta que não impossibilitem um fazer educativo diferente.

Mexer em concepções desacomoda e incomoda. Assim, é mais fácil a escola fechar os olhos para os problemas sociais, permanecendo na superfície dos dilemas. Todo projeto de ‘transformação’ permanece restrito à teoria aliviando a consciência com medidas assistencialistas.

O fato de estar inserida no contexto processual da pesquisa e este espaço possuir forte religiosidade, abre brechas para indagações e questionamentos a respeito da interferência deste fator no percurso do trabalho e, conseqüentemente, na produção da tese. Contudo, considero impossível a dicotomia do pensar e produzir um texto teórico como resultado de minhas conclusões superáveis e, portanto abertas ao diálogo, sem levar em consideração a formação em que estão registradas as vivências. Como afirma Freire, é impossível a neutralidade e, portanto, é impossível não correr o risco de interferência das experiências vividas no decurso do e no resultado do trabalho.

O próprio termo utilizado para a educação inédito-viável “Libertadora” carrega um teor religioso embasado no cristianismo - Jesus Cristo - diferindo unicamente em sentido da categoria “Transformador” pela sua essência de caráter religioso. Não estou fazendo uma abordagem filosófica desta temática, apenas situando-a para que outros possam aprofundá-la, ou talvez, eu mesma em outro momento.

4. O pensamento estrutural-construtivista de Bourdieu e Passeron (1975), de que a escola reproduz as relações de produção, as relações sociais, e as desigualdades de classes, também sustentada por Saviani (in LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE. 2002), em sua concepção histórico crítica.

Outro sujeito pode falar da educação transformadora sem a interferência da religião, contudo o objetivo da educação viável e possível está presente igualmente alimentando a utopia apregoada por Freire.

Este pensador ao conceder entrevista, em sua casa no dia 17 de abril, a Luciana Burlamaqui, na qual resultou a organização do vídeo datado do ano de 2007, produzido pela TV PUC (Pontifícia Universidade Católica) de São Paulo, afirma que: “Me situo entre aqueles que crêm na transcendentalidade e não dicotomizam da mundanidade. Minha fé, crenças interferem na minha forma de pensar o mundo. Estou na minha fé. Não preciso de argumentações de natureza científica e filosófica para me justificar na fé”.

Paulo Freire conta que foi trabalhar nos mangues, córregos e nas zonas rurais do Recife, com camponeses e favelados movido por “certa lealdade com Cristo de quem era mais ou menos camarada”. Vendo a realidade dura do favelado e do camponês, a negação do Ser como gente, num estado de adaptação inerte e a negação da liberdade, o educador explicita que estas vivências lhe remeteram a Marx. Freire complementa que “Quanto mais leu Marx tanto mais encontrou certa fundamentação objetiva para continuar camarada de Cristo”. Acrescenta que as “leituras de Marx não lhe sugeriram, jamais, que deixasse de encontrar Cristo nas esquinas das próprias favelas”. Concluiu a entrevista expressando a frase: “Fiquei com Marx na mundanidade a procura de Cristo na transcendentalidade”.

Conta à história que Cristo foi crucificado porque ousou contestar o pensamento dominante da época. Em seu tempo histórico foi um revolucionário que marcou a história da humanidade. Penso que deixou um legado de luta e coragem a todos que sonham com um mundo que propicie qualidade de vida digna para todos. Um ateu poderia contestar a essência religiosa dessa ideia e teria esse direito. Quanto a mim, Cristo irriga minha práxis. Sua passagem pela terra não foi neutra. Sua postura e seu discurso foi radicalmente político na medida em que apregoava as raízes do empobrecimento e das injustiças da época. Por ter coragem de ousar e não se calar, através da sua fala, deu voz ao oprimido. Por não se intimidar e incomodar, com o seu discurso, os ‘donos do poder e do saber’ o silenciaram tirando-lhe a vida. Antes de morrer, sofreu no corpo físico, as dores e as marcas da intolerância. Ofensas procuraram depreciar sua imagem e destituir a simbologia de suas palavras ditas, muitas vezes, em parábolas.

A exemplo de Cristo, desejo que muitos revolucionários, que lutam pela valorização da vida digna, surjam na história da humanidade porque são graças a eles que

as grandes transformações ocorrem no mundo. A historicidade embasa a afirmação. A história mostra que as grandes conquistas são frutos da luta que não mantém o “Cristo na Cruz”, mas que o coloca no meio do povo. Para tanto, precisamos conhecer a história e praticar a educação ineditamente-viável popular.

Ribeiro (2009), ao falar do sentido da luta dos oprimidos referênciando a importância do pensamento de Freire na pedagogia libertadora:

Na abordagem dialética da pedagogia libertadora proposta por Freire (1981), o oprimido, atravessado pela contradição, hospeda dentro de si o opressor. Por isso é importante essa descoberta, que assume a dimensão de um parto da pedagogia libertadora quando rompe com a dupla face do ser e do parecer. É na ênfase dada por Freire a essa descoberta e à superação que se compreende o sentido da luta dos oprimidos para que, ao descobrir-se e ao libertar-se, não venham a ocupar o lugar do opressor. Portanto, o sentido da liberdade, para Freire, transcende os limites do indivíduo, da sua vida particular e do seu trabalho para abarcar a humanidade, ou melhor, aqueles que estão mergulhados em situações de desumanização, ou seja, excluídos das condições sociais de humanização, que seriam próprias dos seres humanos, de todos eles (Revista Brasileira de Educação v. 14, p. 423-439, 2009).

O conceito “Libertador”, historicamente produzido, dialoga diretamente com determinado projeto político, e, enquanto tal, sua centralidade é o comprometimento teórico e prático com a educação popular, ou seja, com a emancipação dos povos oprimidos, e em consequência, com a libertação dos seres humanos. Esta opção compromete-se com a práxis libertadora e, por isso, preocupa-se em articular-se com a organização e luta do povo. Entende que a opressão desumaniza as pessoas, a sociedade e o mundo e que a educação tem o compromisso em contribuir para desenvolver a humanidade no sentido “humano” de que fala Freire.

A educação popular sabe que sua função é contribuir pedagogicamente na organização política, levando os sujeitos à condição da própria libertação, levantando a voz dos oprimidos e rompendo com a cultura adaptada do silêncio e da acomodação. Significa criar condições para que todas as pessoas possam reconhecer que elas são sujeitos de direitos e exigirem o conhecimento público disso. É construir um povo protagonista da transformação e do próprio projeto político e histórico de desenvolvimento. Penso que isto clarifica a dimensão política da educação e põe em evidência a essência religiosa que sustenta esta posição.

A compreensão de que a transformação de estrutura social injusta só vai acontecer através da organização popular em diferentes espaços democráticos, cria uma

nova cultura política do direito e da participação, forçando a transformação da relação dominante clientelista e da estrutura burguesa de Estado. Citando Freire (2000), a “educação popular só vai acontecer” a partir da “ação organizada dos oprimidos”, ou seja, dos “sujeitos populares”.

Mayo (2004) afirma que Freire, era um “homem de fé” e foi influenciado certamente na gênese de suas ideias pelas organizações religiosas radicais que marcaram presença no Brasil no final dos anos de 1950 e nos anos de 1960. Há fortes semelhanças entre visões emancipatória de Freire sobre a educação e o documento educacional produzido pelos bispos latino-americanos na Conferência Episcopal de 1968, em Medellín, na Colômbia, representando um marco no desenvolvimento da Teologia da Libertação, inspiradora da AEC até 2009.

Frente à relação entre a opção de educação e sua práxis, visualizo carência nos sujeitos da escola, de leituras das obras dos autores que fundamentam os projetos político-pedagógicos ditos libertadores. Este fazer possibilitaria maior compreensão do texto, apontando um horizonte na educação com a 'proposta' a ser colocada em prática.

Lutar contra o pensamento reacionário e conservador é extremamente importante para que todos possam viver dignamente. Todo conflito é significativo e contribui para algo novo surja, abrindo brechas que possibilitam o processo histórico da transformação.

Continuando minha história... Meus dilemas, na escola, colocaram-me em movimento e fui em busca de algo mais. Não me acomodei e nem me intimidei, mas percebi que precisava, no momento, mudar a forma de luta para sobreviver no contexto, subverter e continuar a batalha. Diante dos conflitos que vivenciei e das ameaças de processo que sofri por estar abordando questões que rompem com o senso comum, me fizeram perceber que eu precisava buscar fundamentação teórica para minha prática na escola. Frente aos meus dilemas voltei ao espaço universitário com a intenção de entender melhor a causa da educação.

Em 2002, ingressei na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no curso de Mestrado, na linha de pesquisa **Trabalho, Movimentos Sociais e Educação**, por entender a importância das três esferas citadas no âmbito da educação. Trabalhei com a temática **O PAPEL DA ESCOLA: OBSTÁCULOS E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA**, com a orientação da professora Carmen Lucia B. Machado. Concluí o curso com a defesa da dissertação em março de 2005. Utilizo material teórico da referida dissertação, produzida por mim, para continuar pensando a temática da

educação na presente tese.

O tempo em que permaneci realizando a pesquisa foi enriquecedor. Percebi que todo educador precisa nutrir-se com o conhecimento produzido pelos clássicos e autores contemporâneos para que os mesmos sirvam de instrumentos que ajudem interpretar o mundo e também na construção do novo conhecimento. São ferramentas de luta, para análise do real, e de fundamentação teórica para práticas que ajudem a construir um pensamento que estabeleça confronto com a ideologia dominante. Para tanto, é preciso entender o contexto histórico em que os autores escreveram suas obras de modo que sirvam como metodologias para compreensão do 'hoje' em movimento.

Penso que o ambiente da escola, em si, geralmente sufoca o pensamento novo-transformador. A correlação de forças é desigual e pesa na tomada de decisão. O desencanto assombra em vários momentos a vida do '**Ser**' educador. A tendência do professor é a acomodação, ou usando palavras de Freire, a adaptação à situação, pois é mais fácil a cooptação pelo sistema do que se contrapor a ele. A educação assim, limita-se a ser **(de)formadora** dos sujeitos, enquadrando-os a um padrão estabelecido de ensino. Penso que é preciso resistir a esta situação.

Agir frente à opressão, para desestruturar os fatores que geram a pobreza no mundo globalizado, é lutar pela ética e pela defesa da vida, visando à formação de novos sujeitos sociais conscientes dos problemas e dos mecanismos que emperram as mudanças. Todo espaço é importante ser ocupado, marcando posição, para que ocorra o movimento dialético da história. As ideologias também são espaços sociais de luta, organizativos do pensamento, que permitem definir posição de força e resistência, abalando a hegemonia burguesa. Sendo assim, faço da escola e dos espaços educativos cenários onde estabeleço a luta, resistindo contra formas de reprodução do sistema.

Vejo na Universidade um dos espaços de luta que ocupo, buscando ferramentas e energia que irrigue utopias, que estão no horizonte, para continuar a caminhada e a luta na defesa da educação emancipatória. Em vista disso continuo meu trabalho, **concluindo o Doutorado**, na área da educação em que o meu '**Ser**' na prática do '**educar-se**' faz sentido.

Além do trabalho no colégio Glória, integrei no período entre 2001-2009 a Equipe Pedagógica e o Conselho Editorial da Associação de Educação Católica do Rio Grande do Sul. Esta entidade possuía um boletim trimestral que era distribuído para todas as escolas associadas do Brasil, onde publicava artigos relacionados com a educação, mundo do

trabalho e movimentos sociais. Frente a isto, sou convidada a prestar assessoria em escolas do interior do Rio Grande do Sul e para participar de encontros com Movimentos Sociais. Em 2005, fui procurada pelo jornal Solidário para uma entrevista com título 'Escola do Século Vinte e Um: Semente Para Um Novo Humanismo'. Foi nesta entidade (AEC-RS) que desenvolvi grande parte de meu trabalho de pesquisa.

Entendo que a competência (a que Freire fala e não a empresarial empregada nos programas de ensino, em forma de lei) de um professor está relacionada com o lado da formação política, do seu engajamento e do esforço de seus alunos pela superação das injustiças, que são intrínsecas ao capitalismo. Considero que este é o grande desafio hoje, mexer no cerne, no centro, como afirma Paulo Freire, reconhecendo a Educação como um ato político, comprometida com uma prática política emancipatória.

Os professores comprometidos com as mudanças significativas no processo de transformação desmistificam a história excludente escrita pela classe dominante, a qual se coloca como protagonista única e vencedora, tendo seus personagens guinados à posição de heróis de uma versão falsa do processo histórico.

Penso que, enquanto os educadores que tem como horizonte a educação transformadora, conscientes do **inacabamento do humano** não assumirem o papel que lhes cabe nesse processo, como intelectuais que aprendem e crescem com as lutas **inédito-viáveis** do povo, a escola continuará sendo predominantemente, um instrumento de reprodução e exclusão social, onde o pobre, o negro, o índio, ou seja, o diferente dos padrões impostos pela elite, continuará à margem do sistema.

As diferenças estão presentes em tudo o que compõe a Grande Casa Terra. Mas essas diferenças não podem servir para reforçar as desigualdades de classe, gênero, etnia ou outras formas de manifestações que segregam, marginalizam, empobrecem e oprimem Seres Humanos. As categorias 'desigualdades' e 'diferenças' não correspondem ao mesmo conceito. Não podemos achar que expressam o mesmo sentido, confundindo o pensar. O reducionismo limita a visão e a leitura dos acontecimentos que impulsionam os movimentos históricos.

Somos seres 'aprendentes' com nossos erros e acertos, mas sempre no movimento do 'estar vivo' (vida - processo). Como Seres inconclusos, erros e acertos são partes do processo de aprendizagem e de desenvolvimento da espécie humana. Aprender caminhos possíveis da educação inédita é um desafio para a escola e para o trabalho docente na busca de novos fazeres viáveis.

2.2. PERCORRENDO CAMINHOS NA BUSCA DE RESPOSTAS E DE NOVOS FAZERES

Este trabalho nasceu das constantes indagações que fiz e continuo fazendo, como educadora, no ambiente escolar. Ao longo de minha caminhada como trabalhadora da educação, convivendo no espaço da escola, fui percebendo os **obstáculos** que freiam um fazer educativo diferente, crítico e analítico do sistema hegemônico que vigora no mundo, mas ao mesmo tempo, instigam os desafios e abrem possibilidades **viáveis** para uma prática realmente nova, na qual homens e mulheres se tornem "sujeitos de sua própria educação" (Freire, 1979).

Colocar em prática uma educação que pensa a vida e as relações humanas, partindo do pressuposto de que tudo é criado e, portanto histórico e mutável, não é fácil visto a estrutura formadora da escola, na qual ainda predomina a tradição que insiste em limitar o pedagógico à sala de aula e a negar o lado político da educação.

Entendo que é de extrema importância trilhar uma pedagogia social ligada ao desenvolvimento dos fenômenos sociais, negando sua naturalidade, apontando os mesmos como criações humanas e possibilitando meios para que os educandos efetivamente se assumam como sujeitos do seu processo educativo.

Considerando meu trabalho de Mestrado, busco em minha tese ampliar o olhar e problematizar o tema referenciando '**O Ser professor – educador**' e, através da pesquisa, ajudar a preencher lacunas para compreensão mais ampla e crítica do contexto da prática educativa do sujeito docente.

Para focar o olhar no problema, trabalho com a **pesquisa qualitativa**. Devido à complexidade do objeto de estudo, levo em conta a interação dinâmica entre os dados da totalidade, mantendo uma postura crítica e de permanente repensar, para a compreensão do objeto referido.

O centro da pesquisa se desenvolveu na **Associação de Educação Católica/RS (AEC-RS)** e em espaços educativos onde o 'Ser' professor-educador faz sentido. Integrava, nesta instituição, a Equipe Pedagógica e o Conselho Editorial, participando de encontros e reuniões centrados na temática 'educação'. Isto permitiu que eu tivesse contato com **professores** de diferentes estabelecimentos de ensino particular, ensino público e também de educação popular, abrindo um campo de possibilidades para o trabalho que tem o

perfil de uma **pesquisa qualitativa como metodologia na coleta e análise dos dados**. O período que possibilitou a pesquisa é datado de 2007 a 2009.

A Associação de Educação Católica do Rio Grande do Sul era uma Entidade Civil de direito privado, sem fins lucrativos, com finalidade educacional, social e cultural, numa dimensão ecumênica. A AEC-RS era filiada à AEC do Brasil, fundada em 1961, por um grupo de educadores, agregando escolas católicas e nelas educadores religiosos e leigos das diversas congregações. Esta entidade assumiu como premissa a **Educação Libertadora**, transformando seu espaço em instância crítica da realidade educacional vigente. Inúmeros encontros, seminários, congressos foram organizados e sediados pela AEC-RS, reunindo educadores com a finalidade de debater a educação.

A AEC-RS localizava-se no centro da cidade de Porto Alegre, na Rua Marechal Floriano Peixoto, 485. Era uma Associação de Educação Católica, que não se restringia a escola particular, mas estava aberta a proposta de educação que tinha como projeto político-pedagógico o compromisso com a "Educação Evangélico-Libertadora fundamentada no projeto libertador de Jesus Cristo, em fidelidade à Igreja na América Latina".

A AEC-RS passou por profundas transformações. No ano de 2009 ocorreu a criação da **Associação Nacional de Educação Católica (ANEC)**, resultante da incorporação da Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC) e Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil (ANAMEC) à Associação de Educação Católica do Brasil, desencadeando um **processo de incorporação da AEC-RS à ANEC do Brasil**, aprovado pela Assembléia Geral Extraordinária, ocorrida na instituição no dia 29 de novembro de 2008. Teve sua consumação efetiva em 30 de junho de 2009.

A ANEC se propõe, na teoria, a “ser um espaço de formação continuada dos integrantes da comunidade educativa e organizações populares, reafirmando seu compromisso com a educação ética, solidária e transformadora, contribuindo na construção de uma sociedade sustentada na dignidade humana”.

Como percebi mudanças significativas na nova instituição, optei por encerrar a pesquisa nesse local de coleta dos dados. Grande parte da equipe que pensava a educação, no espaço da AEC-RS, foi gentilmente dispensada. A equipe de trabalho deixou de existir com o fim da Associação, dispersando os colaboradores e fragmentando a força do grupo que alimentava o sonho da Educação Libertadora. ANEC não é mais a AEC. Constatei

que surgia com uma outra proposta prática em sintonia com as exigências do mundo onde vigora o capital. Foi triste participar do fim de um espaço de alimentação da luta pela utopia destes educadores que se apoiavam e se inspiravam em Paulo Freire.

A bela e antiga casa, localizada no centro de Porto Alegre, ficou com seu espaço ‘vazio e frio’, reduzindo a ocupação humana a duas pessoas. As tardes de encontros, para pensar a educação, já não existem mais. Os projetos dos educadores se esvaziaram e se limitaram a serem ‘pensados e dialogados’ por um colega que permaneceu com vínculo empregatício e uma nova secretária. Quando passo na frente do prédio ou visito o local sinto em meu ‘Ser’ uma tristeza nostálgica, mas tenho a consciência que a vida e a luta continuam em outros espaços que são igualmente irrigadores de sonhos transformadores.

No acervo de boletins da AEC-RS e do Brasil, um dos exemplares, datado de janeiro/março de 1988, apresenta uma entrevista feita com Paulo Freire por Ivan Teófilo. Isto ajuda a demonstrar o quanto a AEC, no tempo da sua existência, foi importante na busca pela construção de um Projeto Político - Pedagógico ineditamente viável para a educação.

Embora tenha sido convidada pela ANEC a prestar assessorias em encontros de educadores, o que chegou a acontecer, optei por encerrar a pesquisa qualitativa nesta instituição. Isto foi oportuno em decorrência da obtenção de informações satisfatórias colhidas nos anos que antecederam o encerramento da AEC e a problemática da pesquisa, ao buscar o inédito-viável, dispensa aprofundar o não inédito.

Não estudei a forma e o funcionamento da Associação e, portanto, não se constitui em um estudo de caso. Parti do cenário desta instituição para entender os **obstáculos, limites** e, sobretudo, as **possibilidades inédito-viáveis** do **professor-educador** de colocar em **prática** uma educação significativa, crítica e criativa que extrapole o espaço da escola. Sendo assim, a **AEC-RS foi o espaço principal para a captação dos dados da pesquisa em virtude da vinculação da associação com diferentes instituições de ensino**. Durante o tempo da pesquisa (2007-2009), em que transitei no âmbito da AEC, conversei com professores, escutei colocações e observei aspectos significativas no sentido de ajudar a entender o problema da tese.

Mesmo considerando a importância da AEC-RS para o trabalho não minimizei outros espaços que oportunizaram a pesquisa, como momentos férteis para coleta de dados sempre que situações propícias surgiram e que suscitaram a discussão entorno da **temática educação e da prática educativa – pedagógica do “Ser”, sujeito professor-**

educador.

Como trabalho no **Colégio Estadual Dom Pedro I**, e no **Colégio Particular Nossa Senhora da Glória**, ambos localizados no bairro Glória, considero estes espaços importantes para ajudar a pensar os **limites e as possibilidades viáveis** do **professor-educador**.

Estes estabelecimentos de ensino apresentam diversos aspectos que possibilitam a obtenção de respostas importantes, ajudando clarear questões ligadas aos objetivos da tese, na medida em que permite o contato com **sujeitos** de relações interpessoais, contribuindo para a interpretação e desvelamento das forças ocultas da prática escolar. É no **'Ser' professor-educador** que centro atenção da pesquisa e, portanto, não analiso a forma e funcionamento das instituições citadas. Relevo os lugares mencionados por encontrar-me no meio que compõe estas escolas e por considerar a impossibilidade da dissociação da pesquisadora e da **'Ser'** educadora nestes espaços educativos.

Considero as **entrevistas e observações** recursos metodológicos a serem explorados na abordagem qualitativa e ocupam um lugar privilegiado na pesquisa educacional e adequados à proposta do presente trabalho.

Procuro fazer com que os dados, provenientes das técnicas citadas, sejam pensados e articulados como possibilidade viável de complementaridade entre elas, estabelecendo a necessária relação entre si, como ferramentas a serem utilizadas a partir das questões evidenciadas no processo da pesquisa.

Delineei um **roteiro preliminar**, não rígido, em torno das **categorias e objetivos** expressos no projeto e colocados em prática no decorrer da coleta para a obtenção dos dados junto aos sujeitos. Ao longo do processo de estudos outras possibilidades foram apontadas e/ou se criaram, revelando contradições significativas e, portanto, fornecendo dados que qualificam a análise do trabalho.

Considero questões relevantes, presentes no cotidiano dos professores, que servem como abordagem na coleta de dados e balizam a elaboração do trabalho de tese. São questões percebidas, significativas e vividas pela comunidade docente. Procuro detectar interesses, necessidades e dificuldades que possibilitem abranger, de modo amplo, as dimensões do **'Ser'**, do viver, do pensar, do agir da categoria envolvida.

A leitura do contexto é condição imprescindível para perceber o que tem relevância e significado na ótica dos professores e que são objeto de interpretação. É um caminho que estabelece uma relação viva e dinâmica entre a escola e a prática docente.

Procurando captar a dinâmica do **fenômeno educacional** e a realidade do **‘Ser’ professor-educador**, utilizo a **técnica da observação** como auxílio para entender os **obstáculos, limites** e as **possibilidades inédito-viáveis** da educação **libertadora / transformadora** frente às práticas de sustentação do sistema que **(de) formam** os sujeitos. Assim, a **observação** é importante para a coleta dos dados nos momentos que oportunizam o olhar que responda às indagações do problema de pesquisa. **Reuniões, seminários, congressos, cursos, encontros, momentos de assessorias são situações que contribuíram na leitura e interpretação do objeto de pesquisa e na escrita do texto de tese.**

Ludke e André fazem a seguinte afirmação em seu livro sobre pesquisa qualitativa em educação:

Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito entre pesquisador e fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. A experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno (2001, p. 26).

Conforme estas autoras, a **técnica da observação** permite que o pesquisador cheque mais de perto a “perspectiva dos sujeitos” na medida em que o observador acompanha, in loco, as experiências diárias dos atores, e, com isso, se pode apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que cerca a si e às suas ações.

No uso desta técnica é importante um agir que não acarrete alterações no comportamento das pessoas. Considero esse fazer fundamental para desenvolver o presente trabalho de pesquisa.

Como faço parte do contexto que estou estudando e do meu grande envolvimento no cenário, alguns autores afirmam que corro o risco de ter uma visão distorcida do fenômeno ou uma representação parcial da realidade, mas penso ser impossível desenvolver pesquisa sem correr riscos. Considero o cotidiano um espaço de luta privilegiado que mostra simbolicamente o que uma cultura diz. Ele é revelador de situações, contradições, conflitos extremamente relevantes e, sobretudo, das visões de mundo dos sujeitos a partir de suas práticas sociais.

Desenvolver o olhar atento, sensível e pensante é um aprendizado que possibilita entender os sujeitos, não em um conjunto de objetos desordenados, mas que capta

as relações, conexões e canais de uma realidade que ao olhar, enxerga o entorno da escola e que ao contextualizar a realidade local na realidade mais ampla, leva em conta a estrutura socioeconômica, cultural e política que a sociedade está inserida. Este olhar dá sentido ao vivido, ao perceber em processo cada vez mais complexo, o rico espaço do aprender e do educar.

Visualizar as diferenças e perceber detalhes contribui para desenvolver a capacidade de relacionar, como nível importante para apreender o significado do fenômeno e a realidade interpretada, trazendo à tona visões de mundo dos próprios sujeitos com os quais busco pesquisar. Este olhar só é possível convivendo no contexto pesquisado. Assim, qualquer que seja a prática de pesquisa, ela sempre estará permeada de riscos. O importante é buscar enfrentá-los através de um fazer que não despreze a capacidade criadora, formuladora e indagadora, mas valorize-as, rompendo com aspectos restritivos e diretivos que possam se converter em manipulação e distorção dos dados.

Para superar obstáculos, procuro trabalhar através de uma perspectiva crítica e de um permanente repensar, buscando com isso, ser coerente com a opção de trabalho aberta, democrática e de valorização do diálogo na prática de pesquisa.

Ao apresentar considerações, não pretendo a neutralidade. Para tanto, saliento a ideia de que é importante ter presente o contexto histórico, no qual a escola está inserida, e reconhecer os instrumentos ideológicos que permeiam a sociedade onde o sistema educacional do Brasil está submerso condicionado o **trabalho do ‘Ser’ professor.**

Faço observações, buscando fundamentação teórica apropriada ao tema do trabalho, considerando a totalidade do contexto educacional, levando em conta fatores históricos, políticos, sociais e culturais para o entendimento e compreensão do problema em tela.

As anotações realizadas no decorrer da pesquisa são pertinentes, captadas e registradas buscando dar fidelidade às informações desejadas, evitando assim, perder detalhes significativos para a compreensão da fala.

Centro a atenção a toda gama de gestos, expressões e sinais não verbais para a validação do que é efetivamente dito. Este fazer continua no cotidiano da pesquisadora, não se esgotando no tempo oficial de conclusão da pesquisa e possibilitando fundamentar e avançar no que é expresso na tese.

Procuro analisar e interpretar os discursos à luz de uma linguagem que permita confrontá-la com outras informações, identificando a ideologia que permeia as falas

dos educadores.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), é necessário encontrar um ponto de equilíbrio entre observação e participação. Penso que este equilíbrio é fundamental para superar as dificuldades capazes de nublar o olhar crítico sobre os aspectos a serem analisados.

Ao utilizar a técnica de **Observação Participante** como estratégia de campo, procuro combinar as **entrevistas** de respondentes a **observação** direta e a introspecção. Considero este método pertinente devido à minha interação no contexto estudado.

Assim, utilizo também a **entrevista com professores** por considerar uma técnica que se constitui em um instrumento básico para a coleta de dados dentro da perspectiva de pesquisa que apresento. Contudo, reconhecendo sua enorme utilidade, busco ver seus limites e respeitar suas exigências mesmo tendo estimulado a liberdade de expressão escrita dos participantes. Partindo das premissas de estudo, elaborei um esquema com **questões diretivas**, em torno dos tópicos principais a serem cobertos, porém não rigidamente, permitindo o uso de um instrumento flexível, aberto a diferentes posicionamentos, entre as pessoas envolvidas.

O propósito de trabalhar com **entrevistas** é, ao mesmo tempo em que afirmo a intencionalidade do ato de busca para o entendimento da temática pesquisada, abrir possibilidades para que os participantes entrevistados seguissem seus próprios cursos descritivos, narrativos ou dissertativos, trazendo o inusitado com a evocação de suas memórias e visões sobre o que seja significativo para eles.

O **roteiro**, em torno das **categorias e objetivos**, ajuda a assegurar a intencionalidade do conteúdo pesquisado. Contudo, não pretendo esgotar as formas de interpretação da realidade estudada. Considero como instrumento importante, mas não, todavia suficiente para, em si, proporcionar um conjunto de informações necessárias para uma análise contextualizada e relacional.

Como auxílio para obtenção dos dados do trabalho, desenvolvi e apresento um dos instrumentos da pesquisa, **que exponho no final e tese**. Tal instrumento **foi trabalhado com professores** de diferentes instituições de ensino público, privado e de educação popular ligadas a AEC-RS no qual a Associação empenhava-se, igualmente, na promoção da educação libertadora.

Entrevistei um número reduzido de professores - educadores,

aplicando o instrumento em momentos que oportunizaram o fazer da pesquisa. O objetivo inicial era o de realizar entrevistas pessoalmente e diretas com os docentes com a intenção de captar sentidos expressos nas falas e feições do sujeito discente. Precisei mudar o percurso da pesquisa frente aos obstáculos aos quais me defrontei no itinerário da coleta de dados.

Ao explicitar as propostas da entrevista obtive muita resistência por parte de professores que alegaram falta de tempo para expor seu pensamento. Quando solicitava entrevista oral alguns professores se esquivavam, colocando empecilhos, atribuindo à justificativa a escassez de tempo e “muitos compromissos”.

Frente às dificuldades de conseguir espaço e tempo para esse feito, alterei a proposta inicial transformando o instrumento de pesquisa em um **roteiro de questões**, distribuído para vários professores que se dispuseram a participar da pesquisa. Dei preferência para educadores que **desenvolvem o trabalho docente em instituições públicas e privadas** e que vivenciam experiências de vida educativas nos diferentes ambientes de ensino.

A solução encontrada foi a distribuição do **‘roteiro com questões para as entrevistas’** com questionamentos direcionados a professores de várias escolas das redes particular e estadual. Foram entregues quinze roteiros. Procurei explicar o sentido das indagações e reivindiquei as respostas dentro do tempo necessário para a obtenção dos dados. Solicitei o prazo flexível em torno de uma semana, o que não foi cumprido pelos professores.

Obtive de volta o número reduzido de seis instrumentos respondidos. Dois deles foram entregues após dois meses de permanência do material e um deles foi devolvido praticamente em branco com a justificativa da professora de que ela é “da área da matemática e não gosta de escrever”. A colaboradora do trabalho pediu desculpas e entregou o roteiro pouco respondido. Grande parte do material da pesquisa não retornou.

Depois de muita insistência para reaver o material desisti e considerei a resistência dos professores como um dado a ser interpretado. Esta prática ajuda a pensar aspectos de leitura ‘visível - não visível’ e que são interpretados no decorrer do texto. Considero que o roteiro de questões respondidas contém um conteúdo rico para análise o que contribuiu no desenvolvimento do trabalho.

O referido material foi anexado no caderno de campo e as respostas colhidas foram analisadas no exclusivismo delas e, também, juntamente com os outros

resultados obtidos em outras situações que propiciaram a pesquisa.

Referencio no instrumento, questões relacionadas aos objetivos propostos na tese e que estão presentes no roteiro preliminar do trabalho. Tal instrumento aborda: O ‘Ser’ Professor–Educador; O ‘Ser’ Sujeito da Prática Educativa - Pedagógica e a Visão Social; O Professor-educador com os Olhos para Si; Teorias que Alimentam a Prática Pedagógica; O Sujeito Professor – Educador para Além da Sala de Aula. Explicito no corpo do trabalho as análises elaboradas no itinerário da pesquisa.

Cada abordagem apresentada no roteiro de questões, base para as entrevistas, constitui-se em alicerces para o desenvolvimento das partes que integram o todo da tese. Ao processar o texto apresento no seu decorrer os objetivos, **análises, considerações e conclusões a respeito do que foi pesquisado**, referenciando o foco da atenção e do pensar. Contudo, procuro integrar as partes do texto buscando cruzar os dados para sua interpretação.

Ao dar andamento à coleta de dados e informações pertinentes à proposta de trabalho, além das entrevistas e observações, valorizo colocações feitas pelos professores em espaços educativos, histórias de vida, ou seja, considero como contribuição, para o entendimento do problema em foco, todos os momentos e situações que evidenciam **experiências vividas e/ou a manifestação do regate da memória do ‘Ser’ professor-educador**. A expressão oral e/ou escrita são testemunhos de **vivências do ‘Ser profissional e pessoal’, que ajudam a entender a prática do professor-educador**.

O processo de leitura crítica, decodificação da visão de mundo dos sujeitos expressa através das falas, revela o valor da linguagem e seu significado ideológico que podem ser capturadas na escuta do cotidiano. O pensamento manifestado, oralmente, constitui foco de atenção em função de sua diversidade e espontaneidade. Traduz representações sociais e revela o quanto a linguagem é permeada de intenções e como desempenha um papel fundamental no processo de conscientização e construção social do conhecimento.

A escuta intencional permite capturar, na oralidade, o significado agregado às palavras do sujeito com os quais busco entendimento. Possibilita visualizar na ‘fonte’ de expressões dos homens e das mulheres suas condições de vida, seus sonhos, seus hábitos, suas histórias, seu saberes, seus temores, ou seja, encantos e desencantos do **‘Ser’ professor-educador**.

As observações, que ajudam a embasar a tese, aconteceram em momentos adequados à coleta dos dados, ou seja, quando surgiu a oportunidade para que a

pesquisa se desenvolvesse nos espaços mencionados. Estas situações ocorreram nas **reuniões de professores**, em que eu também participo, para discutir questões do ensino, **nos encontros de formação docente, nas salas de professores, nos refeitórios que propiciam os encontros para o café e/ou lanche, nos seminários, nos congressos**, ou seja, em todos os momentos e eventos em que se discute a educação e o fazer escolar torna-se pauta, **muitos deles promovidos pela AEC-RS**.

As entrevistas foram realizadas posteriormente à defesa do projeto, acatando as contribuições e sugestões da banca que qualificou o projeto da atual tese.

Trabalho com os dados da pesquisa, buscando uma ordenação dos mesmos conforme as categorias adequadas aos objetivos do tema em estudo. Estas **categorias** são: **Educação/educar, educador – professor (Ser), prática pedagógica/fazer pedagógico, obstáculos, limites e possibilidades inédito-viáveis**. As categorias se apresentam como um horizonte que orienta as indagações da pesquisa. Para tanto, procuro despender um esforço no sentido de valorizar e integrar as informações importantes e significativas ao problema em foco.

Concordo, assim, com a afirmação de Patton (1980) que diz “o esforço de detectar padrões, temas e categorias é um processo criativo que requer julgamentos cuidadosos sobre o que é realmente relevante e significativo nos dados”. Para tanto, busco valorizar e integrar as informações importantes e significativas ao problema em tela.

Tendo presente minha realidade, não desconsidero meus anos de trabalho na educação, propiciando ferramentas para ajudar a entender até que momento a educação escolar contribui para a formação humana, derrubando ou reproduzindo práticas discriminatórias, favorecendo ou dificultando a edificação de um ambiente próprio para a construção de uma nova visão de mundo.

Busco compreender como o **fazer pedagógico do ‘Ser’ professor-educador** se torna uma prática capaz de intervir na consciência dos educandos, na qual os mesmos possam captar o movimento de humanização e desumanização que perpassa a trajetória histórica do Brasil e a relação espaço - mundo. Pesquiso: Quanto o **trabalho docente** possibilita o desenvolvimento do ‘aprendente’ fornecendo instrumentos capazes de fazê-lo pensar, refletir e entender os processos **formadores e deformadores** da prática social, estabelecidas no seio da sociedade brasileira.

O espaço escolar não é uma redoma, mas é vivo e em contato constante com a realidade fora de seus muros, colocando uma diversidade muito grande de

problemas. Assim, meu intento é compreender o quanto à **prática pedagógica do ‘Ser’ professor-educador** se movimenta para avançar de conteúdos programáticos e de uma metodologia tecnicista reprodutora de saberes acumulados, para uma **educação inédito-viável** que estimule o pensamento crítico, fazendo com que o aluno cresça em consciência e perceba situações onde se evidenciam as precárias condições humanas que **deformam** e desumanizam o sujeito.

Busco entender, através das **falas e discursos proferidos pelos professores**, de que forma vêm a **relação entre teoria e prática (práxis)**, assim como as implicações desta para uma **prática pedagógica** condizente com a proposta transformadora. Quais são os **limites e as possibilidades inédito-viáveis** desta **prática** frente aos mecanismos **(de) formadores no processo do ‘educar’?**

Sendo assim, a **pesquisa qualitativa**, como metodologia e análise dos dados, se justifica pelo interesse principal de esclarecer e melhor compreender como o **sujeito professor – educador**, em contextos que transitam e constroem suas histórias profissional e pessoal, **atribuem significado à sua prática docente cotidiana**. Ela visa articular diferentes esferas de análise da realidade, não se circunscrevendo somente ao espaço restrito da escola, mas situando-se no contexto mais amplo da realidade social na qual o sistema de ensino é parte integrante.

A abordagem da pesquisa exige uma descrição detalhada dos dados recolhidos, dando importância fundamental mesmo para aqueles aspectos considerados triviais. Certas informações, aparentemente isoladas e discrepantes, se constituem em elementos importantes na elucidação das questões estudadas. Apresento as mesmas no corpo teórico da tese. Considero ferramentas ricas na medida em que se configuram como aspectos pertinentes aos propósitos de estudo.

Fiz os registros e parte da análise dos dados em um **caderno de campo** no qual escrevi todas as informações que considerei e considero pertinente ao tema e organizei material relacionado à pesquisa. Analiso a descrição dos acontecimentos e detalhamentos de situações, espaços físicos e contextos históricos importantes ao estudo. Acrescentei também no caderno, **testemunhos espontâneos dos professores que contribuem para a proposta de trabalho**. Estes discursos foram capturados nos espaços já citados.

Ao recolher os dados, registrei considerações a partir do que foi percebido no instante da pesquisa e efetuei uma breve análise o mais rápido possível.

Considero importante este fazer para apreender o sentido subjetivo e o significado do que foi observado, buscando capturar a perspectiva dos participantes e a fidelidade da fala no momento da coleta. É significativo para não deixar que se esvaziem e se dissipem as principais impressões apreendidas, fazendo com que o registro escrito seja capaz, ao detalhar situações, de contribuir para uma melhor compreensão e entendimento do que foi observado. Isto faz com que a linguagem e os dados sublineares sejam levados em consideração na análise final, não se perdendo durante o itinerário da pesquisa.

Reproduzo, ao longo do trabalho, falas que expressam discursos a respeito de temas que envolvem o mundo da educação, a profissão do magistério e sua repercussão na vida pessoal do docente. Para tanto, utilizo **nomes fictícios** buscando preservar a identidade dos colaboradores da pesquisa.

No final da tese, em anexo, especifico a identidade dos professores que colaboraram, com respostas, no preenchimento do roteiro de questões. Os mesmos autorizaram a publicação dos seus nomes verídicos no trabalho.

As falas de autorias dos demais professores foram capturadas, momentaneamente, nos espaços e situações já mencionados. Criei um código de identificação, interpretação e cruzamento das falas com a finalidade de auxiliar na análise dos dados. Contudo, não explicito no texto buscando a preservação das identidades dos sujeitos participantes da pesquisa e das instituições envolvidas, bem como, minha preservação frente aos ambientes em que transito e faço parte. Assim, não explicito detalhadamente ‘lugares dos discursos’, visando preservar pessoas e locais que contribuíram com informações significativas. Contudo, referencio dados no final do trabalho, que ajudam na leitura do espaço da pesquisa. A fim de manter a ética educativa, utilizo nomes inventados que servem de referência para a organização e interpretação dos dados.

Priorizei dados relacionados a professores que trabalham nas **redes pública e privado do ensino**. Mesmo assim, não deixei de considerar falas de professores referentes à educação, ouvidas em **momentos informais**, tais como elevadores, refeitórios e/ou momentos de folga ou lazer. Estas falas contribuíram para embasar aspectos, objetivados como foco da pesquisa.

Desenvolvo o trabalho de tese com uma linguagem acessível à comunidade escolar onde as conclusões da pesquisa possam ser socializadas, não se esgotando no sentido restrito da palavra conclusão como “Fim”, mas se abrindo como

possibilidades viáveis e servindo de instrumento de análise da prática educativa. Portanto, não se trata de um trabalho acadêmico com linguagem densa. Não é este o intento e isto não faz parte do meu estilo de escrever. Pretendo, através de uma retórica simples, que o maior número de educadores leia a tese com o intuito de colocar na roda de discussões as colocações feitas para que as mesmas possam ser debatidas e confrontadas, como fonte teórica de reflexão, aberta ao movimento do ‘pensar – repensar’. Este exercício do pensamento propicia encontrar caminhos que viabilizem enfrentar os **limites** que a educação hoje nos apresenta, diante das constantes mudanças que alteram a vida das pessoas. Por este motivo, mantenho grande parte do texto dissertado no tempo presente, por considerar o trabalho com mobilidade que possibilita o ‘pensar’, relevando as análises que apresento.

A ideia do tema do trabalho nasceu das contradições que evidencio no espaço da escola. Assim, pretendo que o texto final retorne para os educadores, que é o foco do estudo, não se enclausurando em uma biblioteca universitária ou a um número limitado de leitores detentores do conhecimento acadêmico. A ligação histórica com a ANEC possibilita a difusão das ideias, alargando os espaços de luta para pensar a educação, estabelecendo correlação de forças num mundo em que vigora predominantemente o ideário capitalista que (de) forma os sujeitos.

Os dados apresentados se constituem em um recorte da realidade que envolve o **‘Ser’ professor-educador, seus limites e o inédito-viável da educação transformadora** que seja **formadora de sujeitos** portadores e semeadores de valores centrados na ‘humanização’ do ‘humano’.

A partir da produção do conhecimento, exposto no teor da tese, busco elementos que possam auxiliar na decodificação das relações que se processam na esfera da educação, ajudando a clarear as contradições, conflitos e limites pertinentes ao fazer **educativo**, buscando contribuir para a compreensão dos **traços** que personificam **o sujeito professor-educador e sua prática no cotidiano de suas vidas e no espaço da escola**.

3. O ‘SER’ PROFESSOR – EDUCADOR E O ESPAÇO ESCOLAR

No cotidiano escolar, fazem-se constantes questionamentos a respeito dos aspectos que permeiam as relações estabelecidas nas entidades de ensino. Tensionamentos marcam o convívio diário na escola. Há realidades visíveis e entendíveis, expressadas claramente no dia-a-dia e outras se ocultam ao mesmo tempo em que provocam a curiosidade e produzem a interrogação. Sobre este universo, muitas vezes nebuloso e permeado de relações conflitivas, apresenta-se o espaço da pesquisa, delineado no presente texto.

O professor-educador é um dos sujeitos inerentes ao processo educativo na medida em que a prática pedagógica está intrinsecamente ligada aos fazeres da escola. O universo em que transita abarca situações familiares, comunidade escolar, áreas de estudos e atuação e outros ambientes que compõem a vida cotidiana do sujeito docente. Todos estes lugares constituem espaços de relações que carregam possibilidades educativas.

A ideologia que permeia o modo de pensar dos educadores interfere na educação, visto que estão impregnados de contextos historicamente constituídos, conflitantes e/ou contraditórios. O rompimento ou a sustentação dos paradigmas, que sustentam a compreensão do mundo, provoca embates na prática pedagógica contemporânea.

Muitos paradigmas, que mantêm a educação, fazem parte de uma cultura herdada de anos do modelo de ensino e não é fácil de ser desconstruída. A visão dominante, de leitura do mundo, faz-se pela ótica do capital. É ela que está presente na escola de forma sutil e, muitas vezes, enfeitando-se, cobrindo-se - encobrendo-se com a roupagem do discurso da ‘transformação social’. Tal discurso acena com a possibilidade de ‘ascensão social a todos que nele se esforçam e se dedicam a ser um cidadão competente, próspero e

empenhado em colaborar com o desenvolvimento do sistema’.

Neste contexto político e social busco, no trabalho, compreender o ‘humano professor’ enquanto ‘Ser’ educável na construção do seu ‘Eu’, ou seja, sujeito que se educa consigo e na relação com o outro. Neste capítulo, contudo, apresento elementos que ajudam a **entender alguns aspectos constitutivos do ‘Ser’ professor-educador e sua prática pedagógica na escola, considerando elementos inerentes ao universo que compõe a existência do sujeito.**

Objetivo, numa perspectiva questionadora, **detectar aspectos significativos que propiciam pensar o perfil sócio - econômico - político e cultural dos professores** pesquisados, constituindo em um recorte do todo que compõe o trabalho docente. **Apresento componentes que ajudam a entender o ‘Ser’ sujeito professor-educador, o seu fazer no espaço da escola e as implicações na sua vida cotidiana.**

3.1. O ‘SER’ PROFESSOR-EDUCADOR

A docência sempre foi um desafio para aqueles que optam por este caminho. O convívio com o outro nem sempre é fácil, ainda mais quando se trata de um trabalho onde as relações estabelecidas são tecidas entre diferentes gerações. Alguns traços retratam o sujeito, que faz a opção pelo magistério, caracterizando-o com singularidades próprias de cada Ser Humano, como ser único. Outros, o identifica como ‘Ser’ de pertença a uma categoria de trabalho, inserindo-o num coletivo que constrói sonhos, expectativas, problemas, anseios, enfim, num universo de limites e possibilidades inédito-viáveis.

Para tanto, elenco alguns aspectos que formam e educam o professor, buscando a identificação e caracterização do sujeito que trabalha na sala de aula, convivendo diretamente com o aluno, ambos na condição aprendente, destoando e se diferenciando no nível cognitivo de ensino.

Considerando aspectos evidenciados na pesquisa, desenvolvo o item do capítulo buscando **ampliar o olhar sobre o trabalho docente, relevando características**

pertinentes ao universo do educador a fim de analisar dados importantes e reveladores de traços que caracterizam o ‘Ser’ professor-educador.

A maior parte dos professores entrevistados e observados, no decorrer da pesquisa, é do sexo feminino. A **categoria ‘gênero’** se constitui em um dos traços que personificam o sujeito professor. Grande parte do magistério, do ensino básico, é constituída por uma população predominantemente feminina. Demonstra que a análise da questão de gênero evidencia uma cultura que ainda visualiza o magistério como um trabalho para as mulheres. Quem mais trabalha na escola são ‘elas’ o que ainda faz do universo da educação escolar algo tipicamente feminino.

A categoria gênero é pensada por muitos estudiosos que trabalham com o universo feminino. Estudiosas como Guacira Lopes, Felícia Reicher Madeira, Nelma Aguiar, dentre outra(s) pensadora(s) trabalham com a categoria ‘gênero’, desenvolvendo suas teorias na perspectiva da mulher e nas diferenças que incluem, também, as questões de raça/etnia e classe social.

Na data de três de março de 2011, foi divulgado no jornal Correio do Povo, uma pequena reportagem divulgada pelo movimento “Todos Pela Educação” com base na análise da Sinopse do Professor da Educação Básica, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) no o final do ano passado. Este artigo aponta dados mostrando que dos dois milhões de professores do país, mais de 1,6 milhões são do sexo feminino. O mesmo confirma o que eu já havia percebido na prática do itinerário da pesquisa do trabalho de tese.

Tal reportagem apresenta que as mulheres correspondem 81,5% dos profissionais atuantes na Educação Básica do país. Os demais dados mostram que na Educação Infantil, elas representam 97,0% dos professores, sendo que em creches, o índice é de 97,9% e na pré-escola, 96,1. A participação feminina no Ensino Fundamental é de 82,2%, sendo nos anos iniciais 90,8% e nos anos finais, 73,5%. No ensino Médio 64,1% dos professores são mulheres. Fica evidente a presença da mulher nas séries iniciais.

O ensino fundamental é regido, predominantemente, pelo feminino, carregando um perfil cultural que vigora em muitos anos de escola, na qual a professora personifica o cuidado e afeto materno, como uma extensão da proteção do colo da mãe. A feminização do magistério alegou a figura ‘educadora’ o cuidado das crianças.

A criança, ao ingressar na escola, dá os primeiros passos no sentido da conquista da autonomia. Este caminhar da infância faz parte de um processo de crescimento lento a ser respeitado, conforme as possibilidades de desenvolvimento humano.

A mulher tem, predominantemente, desempenhado esta função na instituição de ensino formal.

Os aspectos constitutivos da natureza feminina são mais significativos nas séries iniciais, nas quais as crianças apresentam uma sensibilidade e uma intuição muito aguçadas em relação ao universo da própria aprendizagem. Nesse processo, atua a figura feminina como gênero, considerado culturalmente adequado a essa etapa da vida do educando.

O que justifica a presença da feminina nos primeiros períodos escolares tem haver com a cultura, construída ao longo da história da educação do Brasil e do mundo. A sociedade patriarcal e machista reservou às mulheres, tarefas consideradas subalternas, de pouco prestígio social. Foi atribuída à mulher, na família, a tarefa de cuidar da prole. O cuidado é um fazer historicamente definido como feminino / materno. A educação familiar é a primeira instância de reprodução cultural de gênero. Ao longo dos tempos este cuidado se estendeu ao ambiente escolar condicionando o feminino à ocupação do seu espaço. Assim, a questão de gênero se constitui em um dado que merece atenção e está implicada no trabalho docente na medida em que o que predomina na profissão são as mulheres.

A crença de inferiorização da mulher, ainda prevalece e se apresenta como obstáculo difícil de transpor. As lutas pela superação dessa situação vêm crescendo nos últimos anos, alterando comportamentos e forçando mudanças de padrões e paradigmas em todos os âmbitos da vida social, política e econômica. É preciso reconhecer esses avanços, sem deixar de perceber que muitos movimentos necessitam ocorrer na relação de forças para superar estigmas. Ouso afirmar que a desvalorização do magistério tem parte de seu fundamento nas raízes históricas herdadas que ainda alimentam o 'preconceito ao feminino'.

Benjamin, ao falar do conjunto humano que vem se formando ao longo dos anos de história, salienta que:

[...] a construção do Brasil moderno foi fortemente marcada pela consolidação do território e pela ação modernizadora do Estado, feita de cima para baixo e, por isso, fraca para quebrar as características mais reacionárias daquela matriz ideológica e daquelas relações sociais herdadas do passado colonial e escravista (Benjamin, Caldart, 2001, p. 29).

Muitas profissões têm a ver com a sensibilidade feminina, mas não é possível deixar de ler e entender a forte influencia do capitalismo e de sua conduta mercantil, na rotulação e estigmatização da mulher no processo de afirmação do sistema no Brasil.

Nos diferentes níveis de ensino a figura feminina é maioria, embora o número de homens educadores venha crescendo nos últimos anos, podendo alterar o cenário da escola. Embora o universo feminino supere o masculino, a participação dos homens na educação vem se ampliando, dando pequenos indícios de que uma mudança de paradigmas pode ocorrer, no século que se inicia.

Os homens, geralmente, ocupam postos de coordenação e direção, permanecendo em cargos administrativos. São poucos os professores homens que estão na sala de aula. A presença do profissional masculino é mais evidente na disciplina de Educação Física, profissão que atrai tanto homens como mulheres.

Em se tratando de um universo predominantemente feminino, é possível perceber que a figura masculina é, geralmente, bem quista pelos alunos e exercem um fascínio sobre os discentes. Ouso afirmar que isso ocorre pela escassez do masculino num espaço de domínio feminino. Na 'escola feminina' o diferente é o masculino. O diferente atrai olhares e curiosidades a serem desvendadas. O profissional masculino causa atração entre crianças jovens masculinos e femininos no espaço da escola. Ele constitui a figura da autoridade historicamente construída na sociedade valorativa do macho como sendo a espécie humana que possui a força física e impõe o respeito formativo.

Penso que o profissional masculino constrói carismas entre os alunos, em grande parte, porque incorpora subjetivamente aspectos formativos da sensibilidade feminina que permeia o fazer educativo e está fortemente presente na escola. A figura historicamente construída do masculino com a introjeção do feminino faz do professor homem uma figura, geralmente, carismática no espaço da escola.

Os dados mostram que a maioria dos docentes mantém um **tempo da vida significativo de atuação na escola**, trilhando sua caminhada em várias instituições de ensino. Esse tempo varia conforme a idade do educador - professor. São poucos os que iniciam a caminhada no magistério na fase da vida madura. A maioria começa na juventude, ao concluir o curso de graduação. Assim, é marcante a presença de jovens nas instituições de ensino tanto privado quanto público.

Chama atenção a **faixa etária dos professores**, tanto feminina como masculina. É nítido visualizar no espaço da escola que os professores atuantes apresentam idades diferenciadas, oscilando entre 25 e 60 anos de idade. Através desse dado, pode-se observar que o espaço da educação possibilita uma abrangência de faixas etárias, permitindo um número significativo de educadores, tanto os que iniciam a vida profissional, quanto os

que estão na faixa dos 60 anos. Isto mostra que o trabalho docente ainda é um dos mais democráticos em termos de tempo de vida e de trabalho, abarcando uma temporalidade expressiva das diferentes idades do humano.

A pluralidade de faixas etárias permite ser entendida através de questões relacionadas e intrincadas na questão que qualifica a ‘experiência dos professores de mais idade’ e, ao mesmo tempo, a ‘necessidade de renovação do quadro profissional’, introduzindo no espaço da escola jovens recém formados que iniciam a docência, inserindo-se num contexto de trocas e aprendizados. Contudo, percebo dificuldade de ingresso nas escolas particulares os professores que saem das universidades, sem experiência docente. Uma saída possível, para a situação, são os contratos de trabalho temporário oferecidos pelo Estado.

Os professores com anos de trabalho e os professores jovens na carreira apresentam à escola diferentes situações que desafiam o seu espaço e a coloca em movimento constante, no sentido de encontrar caminhos que irriguem a educação.

Os educadores considerados experientes, por estarem há anos no magistério, possibilitam à escola um relativo conhecimento do trabalho escolar que pode servir como indicativo das potencialidades e das possibilidades, no sentido de fornecer elementos que ajudem a contribuir na formação continuada dos docentes e/ou do grupo no qual pertence.

Os iniciantes no magistério exigem um trabalho específico da escola, buscando construir práticas em sintonia com as teorias da graduação, apreendidas nos campos universitários. Neste sentido, o projeto político-pedagógico auxilia na busca do horizonte que aponta o caminho a ser trilhado, baseado nos princípios, valores e visão de mundo que guiam os fazeres da escola.

A existência de professores atuando na sala de aula traz a necessidade de atualização e formação continuadas, que possam embasá-los na tomada de decisão, diante dos limites e possibilidades que se descortinam no dia-a-dia da sala de aula, enfrentando o inédito-viável no processo do educar. Tanto professores jovens, como os mais experientes, são desafiados a um fazer pessoal e docente que possibilite uma educação que irrigue um saber decodificador do mundo.

Cada geração de professores constitui um marco historicamente construído. As diferentes gerações estão presentes no cotidiano da escola, desconstruindo - construindo - reconstruindo práticas, como caminhos do processo educativo, que afirmam e identificam um determinado tempo da ‘produção do saber’. Contudo, este saber necessita

estar em sintonia com o presente em construção, lendo e dialogando com o que se descortina fora dos muros da escola. Para isso, as interpretações das vertentes teóricas, produzidas em diferentes tempos e contextos, são balizas para pensar o entrançamento entre o ontem e o hoje, reconhecendo o movimento histórico e suas possibilidades.

Todos são sujeitos do presente, que se manifesta no dia-a-dia, apontando o futuro como (des)construção de um mundo globalizado. Neste sentido, o professor, como parte do todo, detém a possibilidade histórica de educar – ensinar – aprender - manter - transformar o modelo dominante herdado e centrado no capital, essencialmente perverso e excludente.

Direcionando o olhar para a escola é possível constatar, através dos dados, que a escolaridade dos participantes da pesquisa, revela a **formação acadêmica** de conclusão da graduação. A pesquisa aponta para o domínio de exercício docente no ensino fundamental, embora muitos também possam **ministrar no ensino médio**. Poucos professores não concluíram a formação universitária. A grande maioria possui o diploma de curso superior. É possível evidenciar que os professores, em sua maioria, têm formação específica para sua área de atuação. Parcela pequena, mas significativa de docentes cursou especialização em áreas afins e poucos são os professores com mestrado. Um número diminuto possui o título referente ao doutorado.

Os dados referenciam uma boa formação acadêmica dos professores das escolas inseridas na pesquisa e conduz a questionar os sujeitos formados, tendo por base a boa titulação dos educadores. Como explicar a fragilidade de um trabalho, desqualificado em diferentes âmbitos, de professores bem titulados? O que está implicado nessa realidade, em que o título está ou não em lugar de destaque, quando se fala de sala de aula? Que formação qualificada é essa? Como ocorre a valorização dessa qualificação no âmbito da educação e do sistema de ensino?

A sala de aula e, portanto a escola, passa a ser um espaço de inúmeros questionamentos. É um lugar onde se confrontam múltiplos discursos, convocados a pensar e a dialogar entre si, enfrentando problemas e gerando a possibilidade inédito-viável da construção de uma educação que ‘qualifique a humanização do humano’, nas dimensões pessoal e coletiva.

Grande parte dos professores atua em **diferentes espaços** para poder extrair do trabalho pedagógico o seu sustento. É possível visualizar, entre os professores da **rede pública**, que a maioria exerce a profissão com **carga horária** variando entre 20, 40 e 60

horas semanal. Um número pequeno, mas expressivo, de professores desdobra seu tempo diário de serviço entre a escola particular e a pública. Uma outra parcela opta somente pelo trabalho na iniciativa privada.

Um diminuto grupo de educadores de um **colégio estadual** ao ser questionado, em uma conversa informal na sala de professores, a respeito dos estabelecimentos de ensino em que trabalham e **o porquê de suas escolhas - considerando os espaços de trabalhos público e/ou privado** - obteve como respostas:

- “Na escola particular é difícil de entrar, a não ser com QI (quem indique)” (Rose).

- “Não é fácil conseguir uma vaga nos colégios particulares. Só se tiver alguém para indicar. Caso contrário é muito difícil. O Estado possibilita mais oportunidades de trabalho” (Maria).

- - “Não tenho paciência para a escola particular, não quero saber de ensino particular, é muito problema, muita ‘encheção’ e o trabalho é muito exaustivo” (Rosângela).

Quanto à **escola particular**, a maioria dos docentes trabalha em mais de um estabelecimento de ensino privado e uma parcela significativa possui algum vínculo com o ensino público, atuando, em torno de 20 horas semanais, nas escolas estaduais.

Ao fazer pergunta semelhante, em determinada **escola privada**, os educadores expressaram as seguintes falas:

- “Prefiro trabalhar no colégio particular. Não quero saber do Estado, é uma bagunça e ganhar pouco nem pensar” (Andréa).

- “Já fiz concurso, passei e quando me chamaram eu desisti, não quero saber do Estado. Optei por trabalhar na escola privada” (Sônia).

- “Já entrei no Estado e me exonerei. Não aguentei a desorganização, a bagunça e hoje só trabalho no particular” (Carla).

Determinada professora que atua nos ensinos público e particular afirma que:

- “Eu preciso saber que tenho a estabilidade do Estado. No particular a gente nunca sabe quando virá a demissão. Sei que o sustento vem do particular. O público o salário é pouco, mas é seguro. Depois tem o IPE (Instituto de Previdência do Estado) que dá segurança na área da saúde e vale a pena. Eu gosto de trabalhar no Estado. Existem muitas dificuldades, nem sempre os alunos são fáceis, mas o Estado proporciona certa liberdade de trabalho e também segurança no emprego” (Gina).

No final do ano de 2009, a professora que deu este depoimento foi demitida do particular, com 18 anos de serviço na escola, faltando seis meses para alcançar a estabilidade que visa à aposentadoria, aos 25 anos de trabalho. Ao saber de sua demissão mencionou que ainda tinha o Estado e se não conseguisse outra escola particular, iria tentar um contrato complementar, no público, para poder sobreviver na profissão.

Outras questões implicam no **trânsito dos professores nas escolas pública e privada**. As possibilidades de ingresso e permanência, como força de trabalho no sistema escolar, estão intrincadas com outros fatores que fazem parte do mundo do trabalho no Brasil, se assemelhando com problemas vivenciados por diferentes categorias de profissionais.

As **condições materiais de existência, o medo do desemprego, as angústias e pressões geradas nas relações de trabalho e os problemas salariais, são alguns dilemas que permeiam a vida do trabalhador da educação**. Estas são questões que influenciam nas ‘escolhas’ dos espaços de trabalho. É possível, inclusive, pensar nos limites e nas possibilidades destas escolhas, que nem sempre ocorrem por vontade legítima do ‘Eu’ do educador. A ‘livre escolha’ limita-se frente à importância de ter um salário no final de cada mês. Muitos trabalhadores permanecem, nos seus espaços de trabalho, pela necessidade do emprego e da sobrevivência. As seguintes falas reforçam este pensar:

- “Se eu pudesse pararia de dar aula e iria fazer outra coisa que me desse prazer e não me desgastasse tanto com os alunos. Ainda bem que a minha aposentadoria está perto” (Rosângela / Rede pública).

- “Não aguento mais os alunos e as exigências da escola. É muita burocracia. Preencher papel e papel. A coordenação de ensino quer mostrar serviço à custa dos professores. Se eu não precisasse, pediria demissão (Marilda / Rede privada).

Chama a atenção no magistério, um fenômeno significativo. Verifica-se um **número considerável de professores aposentados que retornam à sala de aula** com o objetivo de aumentar a renda familiar, na medida em que a aposentadoria não proporciona um salário que garanta uma velhice com qualidade. Contudo, isto se visualiza muito mais na escola pública, que disponibiliza contratos de emprego, que permitem ao professor aposentado continuar atuando na sala de aula.

Outro fator que se destaca na escola está relacionado a **permanência do professor em um mesmo espaço de ensino**. O cotidiano da escola apresenta uma desfiguração como local de trabalho específico, uma vez que seus trabalhadores, frequentemente, distribuem sua **jornada de trabalho em diferentes locais**, reduzindo, conseqüentemente, seu tempo diária em cada lugar.

Este fenômeno prejudica a ideia de trabalho coletivo, pautada por um projeto político-pedagógico da escola. Provoca um desgaste físico e mental em função do trânsito entre diferentes espaços de ensino e a necessidade de cumprir com as exigências e obrigações impostas em cada estabelecimento. O comprometimento com determinado projeto fica fragilizado frente à necessidade de trânsito constante.

O principal motivo dos professores dispersarem seu trabalho em diversas escolas, fracionando-o ao longo da jornada diária, pode ser facilmente apontado: **financeiro**. É difícil permanecer numa única escola com uma carga horária significativa. Muitos professores optam pelo trabalho em escolas diferentes, como garantia de emprego e melhor remuneração. A possibilidade da demissão, na rede privada, condiciona professores a procurar diferentes espaços no exercício do magistério. A insegurança ronda os sentimentos do 'Ser' educador.

Percebo que existe a **ausência da defesa da ideia de jornada de trabalho diária e ampliada**, que estabelecesse o professor em uma única escola. A permanência do professor em um local poderia contribuir para a possibilidade de edificação de um projeto político-pedagógico da própria escola, elaborado pelos professores que lá trabalham, tornando-o mais palpável e próximo à realidade social onde está localizada a escola. No entanto, para que isso ocorra, seria necessária uma remuneração condizente com um trabalho realmente de qualidade, empenhado com o saber e com a formação humana, considerando educadores e alunos.

A carga horária ampliada englobaria atividades e planejamentos

extraclasse remunerados, que fizessem jus ao trabalho do educador. Contudo, isto acarretaria um ônus para o Estado e para as empresas de ensino privado, no qual os mesmos não estão dispostos a arcar. A luta por mudanças constituiu-se em um desafio inédito-viável por melhorias no espaço da educação possível.

A escola tem deixado de ser o único local de trabalho dos professores nos últimos anos. Trata-se de uma realidade já conhecida dos professores, porém, pouco visualizada e aprofundada, quanto ao seu comprometimento, pelo conjunto da sociedade civil.

Chama a atenção o fato de que **parcela de professores desdobram seu tempo na escola vendendo algo que lhe permita complementar a renda**. As revistas de produtos de beleza e perfumaria, venda de vestuários e bijuterias são as práticas mercantis comuns que se descortinam na escola, convivendo em seu espaço o mercado paralelo do comércio de mercadorias com o trabalho pedagógico.

Diante dos dados da pesquisa é possível visualizar uma realidade onde os **professores, que trabalham em mais de uma instituição**, necessitam de uma disciplina docente e uma força para a luta que possibilite realizar atividades em diferentes ambientes de ensino com qualidade.

Está implicado nesta questão o problema do ‘tempo’ e/ou da organização do tempo e da própria vida, enquanto sujeito que educa e ‘se’ educa e ‘se’ constrói como professor, na medida em que necessita, disciplinadamente, dar conta de uma série de compromissos que pesam sobre si, para conseguir cumprir com as obrigações e responsabilidades que a prática docente e, conseqüentemente, a escola lhes impõe. Isto é humanamente possível para se fazer um trabalho com qualidade? Deixo a pergunta como indagação.

Assumir, de modo coletivo e relacional, as **escolas pública e privada**, como espaços educativos de mobilização da categoria docente por melhores condições de trabalho, abrem ao ‘Ser’ sujeito da prática pedagógica possibilidades para que se concebam propostas ineditamente-viáveis capazes de pensar a educação do século XXI e proporcionar uma **leitura social** que evidencie uma pedagogia impregnada do exemplo de luta da práxis transformadora, maximizando o seu potencial emancipatório.

3.2. O ‘SER’ DA PRÁTICA EDUCATIVA – PEDAGÓGICA E A LEITURA SOCIAL

Se a educação é prática, é fundamental pensar a respeito de um dos principais sujeitos envolvidos no fazer educativa: ‘Ser’ professor-educador. Ainda que a educação, que se processa na escola, não seja a única na formação das pessoas, não se pode negar a grande importância que esta instituição ocupa hoje na vida das pessoas, enquanto um dos espaços em que se processa a prática educativa na concretude histórica, como expressão de uma época.

No decorrer do tempo, institucionalizaram-se os processos de formação, nos quais a escola passa a ser o cenário principal onde se planeja o processo educativo dos sujeitos conforme o tempo histórico, com sua cultura e valores determinados, em grande parte, atrelada a quem domina o poder.

Os modelos propostos pela sociedade capitalista, tais como liberalismo global, mercado livre, imediatismo, bem-estar pessoal, poder econômico, mencionando alguns, interferem no ‘Ser’ Sujeito da prática-pedagógica e na leitura social construída a respeito do profissional do ensino. Os problemas que afligem o profissional docente acham-se ligados ao desenvolvimento histórico, delineando o valor e a leitura que se faz dessa profissão, interferindo na prática educativa do sujeito e na sua própria leitura a respeito do “que é ser professor”.

A vida em sociedade não é natural, é uma construção cultural e precisa ser entendida à luz de sua limitação e possibilidade histórica. Ela se configura a partir de processos políticos que envolvem consensos e dissensos e se constituem em dinâmicas transitórias. Assim, a dimensão relacional é a responsável pela construção, explicação e efetivação da prática pedagógica: ‘docência - discência’, ‘teoria-prática’. Esta relação está conectada ao mundo e aos sujeitos, enquanto compreensão teórica e de práticas humanas.

Não há como falar do professor e da educação sem falar do modelo capitalista, onde a instituição ‘escola’ está inserida, e no atrelamento de suas políticas educacionais. Neste contexto a escola, e conseqüentemente o professor – educador convive com limites e obstáculos que se apresentam como entraves, influenciando e, muitas vezes, definindo práticas pedagógicas.

Procurou identificar alguns limites e obstáculos implicados na

prática docente e entender a leitura que o professor-educador faz de si - enquanto profissional, das escolas pública e privada e, conseqüentemente, da educação. Objetivo interpretar falas, explícitas e implícitas obtidas como dados, a fim de captar a percepção e visualizar o entendimento dos educadores em relação à leitura que a sociedade faz da profissão docente. Busco compreender a leitura social, pela ótica do professor, e também decodificar a sua própria leitura da prática docente. Na ótica do educador, qual é a leitura que a sociedade faz de seu papel, da educação e da escola? Qual é a leitura que o educador faz de 'si', como docente?

Não pretendo esgotar o problema. Apresento um recorte do que evidencio na análise dos dados da pesquisa realizada em escolas de Porto Alegre. Assim, faço considerações a respeito do magistério, como parte do sistema de ensino no Brasil, abrindo brechas para outras reflexões que levem em conta as semelhanças, peculiaridades e disparidades de Regiões e Estados.

Não cabe a tese apontar e julgar pontos positivos ou negativos a respeito do trabalho do professor. Busco clarear aspectos significativos do trabalho docente a fim de compreender o problema e ajudar a pensar caminhos que possibilitem alternativas de superação dos limites que se apresentam ao magistério.

O processo pedagógico depende de infinitos fatores que abarcam a escola. Entre tantas situações contemporâneas, pensar a atuação docente é um desafio que nasce como possibilidade de construção de uma outra escola e, conseqüentemente, de uma educação inédito-viável.

A escola é um espaço onde geralmente se processam os valores que legitimam o sistema, conduzindo práticas docentes conforme seus interesses e direcionando o fazer pedagógico a um trabalho de aceitação passiva do modelo.

Frigotto, ao falar dos processos educacionais, enquanto práticas sociais argumenta que:

[...] os processos educacionais, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras e formadoras da sociedade em que vivemos. São práticas sociais não neutras. Estes processos podem – e o tem realizado de forma imperativa – reforçar as relações sociais capitalistas que subordinam o trabalho, os bens da natureza, a ciência e a tecnologia como propriedade privada, valores de troca e a conseqüente alienação e exclusão de milhões de seres humanos da vida digna ou de sua radical transformação. (Gentile, Frigotto, 2002, p. 23-24).

Se a educação escolar pode ser problema, ela também pode ser solução. Ao mesmo tempo, também, pode se constituir em um espaço de crítica e de insubordinação, para gestar instrumentos que possibilitem o entendimento do mundo do trabalho, decodificando os mecanismos que conduzem a alienação dos sujeitos.

Apple faz a seguinte referência sobre educação:

A educação é um espaço de luta e conciliação. Serve de representante e também de arena para batalhas maiores sobre o que nossas instituições devem fazer, a quem devem servir e quem deve tomar essas decisões. E, apesar disso, é por si mesma uma das maiores arenas em que os recursos, o poder e a ideologia específica à política, finanças, currículo, pedagogia e avaliação no ensino são debatidos (Apple, 2006, p. 42).

Assim, o professor-educador encontra-se inserido em um contexto em que se configuram embates de caminhos, nem sempre visíveis e de difícil leitura.

São inúmeros os dilemas que obstaculizam o fazer docente. São muitas as dificuldades que se apresentam ao exercício da prática pedagógica. A **desvalorização do magistério** não é algo novo na sociedade, mas fruto de uma trajetória que implica a conjunção de vários fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que delinearão o formato da escola, direcionando, muitas vezes, o fazer do professor e reforçando interesses de classes constituídos através de relações sociais marcadas por concepções, princípios e valores. Esta conjunção está produzindo um **ciclo degenerativo da prática docente e afetando consideravelmente o trabalhador do ensino**.

O 'educar' envolve embate entre os seres humanos que constrói a história. Tratar a temática referente ao 'Ser' educador implica considerar processos históricos como elementos que propiciam explicações sobre a dinâmica que movimenta a causa docente.

Nem tudo que é perverso na sociedade pode ser atribuído ao capitalismo, pois este se constitui em mais uma fase na história da humanidade, mas grande parte do entendimento do sistema escolar e do papel desempenhado pelos sujeitos envolvidos na prática do educar precisa ser questionado e interpretado sobre a ótica dos interesses do capital e pela imposição do mercado liberal como regulador da sociedade, com forte intervenção no papel desempenhado pelos órgãos de ensino. É, em grande parte, pelo olhar do capital, que também se olha a escola e se cobra condutas inerentes a esse sistema. Este olhar constrói as leituras que se faz da prática pedagógica.

Não se trata de fazer um julgamento moral a respeito do fazer docente.

O professor também sofre os reflexos do desmonte social, de uma lógica desumana e excludente em função de um modelo econômico concentrador de renda, baseado na produção de bens que convém ao capital.

É possível observar as disparidades que se apresentam no espaço da escola e que ajudam a pensar a prática educativa do professor-educador. São elas que movimentam o universo da educação, estabelecendo relações que despontam caminhos, cujas trajetórias são de avanços e retrocessos no âmbito do ensino, interferindo na reprodução/transformação social. Assim, procuro entender o ‘Ser’ professor-educador e a construção do seu ‘Eu’ nesse contexto.

Ao analisar falas escritas e orais, proferidos pelos professores nos locais citados no capítulo inicial da tese, os dados da pesquisa apontam para o **financeiro**, como um dos fatores que **mais interfere na leitura social a respeito magistério**. O problema ‘econômico’ desencadeia uma série de questões que estão relacionadas entre si, interferindo na prática e na visão educativa. Neste fator não está intrínseco apenas o salário dos profissionais, mas decorrem outras implicações que perpassam a escola e vão tecendo a prática docente.

Grande parte dos professores entrevistados e também nas observações feitas, foi possível **ler a insatisfação com as condições materiais** que o magistério proporciona. O poder de compra dos trabalhadores em educação e o comprometimento do salário com moradia, alimentação, transporte e saúde, entre outros, interfere nas condições de vida e, conseqüentemente, no trabalho do professor e na leitura que tem sobre si.

A leitura dominante que a sociedade apresenta a respeito da educação deprecia o trabalho docente. Na ótica dos profissionais entrevistados a **sociedade reconhece a importância da educação e da escolaridade na vida das pessoas, mas mesmo sendo esta uma profissão ligada ao conhecimento, nos últimos anos, enfrenta a desvalorização e o descaso por parte dos indivíduos, em geral**.

Nas palavras de uma professora indagada que trabalha na escola pública e particular a leitura social a respeito do professor pouco muda considerando o estabelecimento de ensino e salienta:

- “... os pais acreditam que a escola particular é melhor, não porque tem melhores professores, porque muitas vezes são os mesmos que trabalham no público e no privado, mas porque pagam e acham que os recursos e as exigências são maiores

condicionando o trabalho do professor” (Marisa).

A insatisfação com a valorização da profissão frente ao salário, foi discurso corrente entre os professores do ensino público e do ensino privado. De maneira geral, os professores estão insatisfeitos com sua remuneração, com a qualidade de vida e o status social que a mesma possibilita aos docentes.

Constato uma **leitura pessimista do magistério** tanto no tempo presente como nas possibilidades futuras. Parcela de profissionais está desencantada com a profissão e incorpora a leitura social de desvalorização do educador, baixando a auto-estima da categoria.

Ao analisar as condições financeiras dos professores estaduais e os do ensino privado, é possível visualizar uma disparidade entre os salários pagos pelos diferentes estabelecimentos de ensino.

A grande maioria dos professores trabalha no **Estado** e vive do salário que o público remunera. É o Estado que absorve a maior parte da força de trabalho do magistério, propiciando estabilidade no emprego. Emocionalmente, possibilita certa tranquilidade na medida em que ‘garante a sobrevivência’.

Ao ingressar no público, por meio de concurso ou por contrato temporário, conforme determinada carga horária, o professor tem assegurado seu espaço de trabalho. Mesmo os professores contratados gozam de relativa segurança no emprego. Verifica-se, contudo, um salário muito aquém da real valorização do magistério. São salários definidos por níveis de estudo que possibilitam uma pequena diferença salarial entre professores com graduação e pós-graduação. Ver Anexo 4 o Quadro de Remuneração e Níveis do Magistério Público Estadual do Rio Grande do Sul em que o menor valor percebido no início da carreira é de R\$ 395,54, e o mais elevado ao final de 25 anos de magistério e com máxima titulação corresponde a R\$ 1186,62, por 20 horas semanais de trabalho.

O Estado nivela o corpo docente com pós-graduação ao nível seis, estágio mais alto do magistério público, não importando a titulação específica (especialização/mestrado/doutorado) para a progressão da carreira profissional. Assim, ao mesmo tempo em que o serviço público dá certa igualdade aos professores, não tendo grandes disparidades destoantes na categoria, ele enquadra em padrões, mantendo os baixos salários para a categoria docente.

Os dados (Anexo 5) apresentados recentemente pelo INEP, órgão

responsável pelas pesquisas em Educação no Estado brasileiro, apresentam o número de matrículas e o custo ou mercantilmente falando o investimento do estado por aluno (BRASIL, 2012). Tais informações quando confrontadas com o valor recebido pelos professores por 20h aula, permite ao menos imaginar que a participação dos salários de professores neste custo é bastante reduzido. Como não é objetivo desta tese a quantificação, parece-me que seria interessante aos pesquisadores que utilizam este formato para os seus trabalhos aprofundarem estas relações e as suas análises, disponibilizando os resultados, pois assim, as pesquisas de outra natureza poderiam se beneficiar deste conhecimento.

Parte dos **professores que trabalham somente no público, o fazem por ser esta uma das poucas opções que a vida no magistério lhe apresenta**. Não vislumbrando outro caminho, na esfera da educação, permanece na escola do Estado como espaço de luta pela sobrevivência e também como forma de exercício de sua profissão. Contudo, as condições de trabalho, geralmente, são precárias com carência de material. Os instrumentos disponíveis, na grande maioria, são danificados, dificultando a prática docente.

É limitada a diversificação da capacidade de absorção da força de trabalho docente, restringindo a possibilidade de melhoria de salário fora do público. É ele que abarca a grande parcela dos trabalhadores da educação, na medida em que o ensino particular reduz o espaço empregatício.

A **leitura** que muitos educadores fazem da docência conduzem a **desencantos**. A falta de reconhecimento do trabalhador do ensino pelo Estado, evidenciado pela precária remuneração, e a **leitura de desvalorização** que a sociedade faz do ‘Ser’ professor-educador, contribui para crise do sistema de ensino no Brasil.

A remuneração precária do professor é um desestímulo à continuidade do estudo docente e conseqüentemente à prática de a uma educação viável realmente de qualidade. Constitui-se em dado significativo que contribui para ler e entender as razões da reprodução de fazeres e do baixo aprendizado dos alunos, principalmente, da escola pública.

A **leitura dominante da sociedade é a de desmonte e ineficiência da educação**. É discurso, entre as pessoas, a carência de condições da escola pública quanto à produção do conhecimento. Muitos consideram a escola do Estado “fraca” e esta passa a ser sinônimo da incapacidade e/ou precariedade da aprendizagem. Generaliza-se a ideia da impossibilidade do público como provedor de serviços de qualidade

A desvalorização da escola pública e a possível decretação de sua falência, na esfera da educação, põem em risco os bens públicos favorecendo o capital.

Assim, ganha força a tese de privatização dos serviços e a ideologia mercantil do ensino privado como sinônimo de qualidade, competência e eficiência na área da educação.

Ao questionar alguns professores, buscando entender a leitura que fazem do público e do privado, obtive falas que traduzem diferenças e semelhanças entre as duas esferas do ensino.

Ao indagar os servidores do **público**, o que eles pensam sobre trabalho, escolas particular e pública e valorização profissional, obtive como respostas opiniões diversas e contraditórias.

As seguintes falas foram mencionadas pelos professores:

- “O professor da escola particular é mais valorizado financeiramente, ganha mais. Nós, professores do Estado somos vistos como coitados. Gostaria de trabalhar em uma escola particular, paga melhor, mas acho que eu não aguentaria. É muita exigência, muita incomodação” (Rosana).

- “O colégio particular o salário é melhor. A escola particular tem mais credibilidade. É organizada e vista pela sociedade como um ensino de qualidade. O Estado paga menos, mas eu não me incomodo com pai cliente e patrão. Às vezes ocorrem desentendimentos entre professores e direção, mas somos todos empregados do Estado” (Rosa).

É possível ler nas falas proferidas por alguns docentes, **o desafio que a escola particular** apresenta, na medida em que aumenta consideravelmente as exigências no qual a própria questão financeira coloca como requisito a ‘educação como mercadoria de qualidade’ a ser ‘vendida ao cliente que paga’. Neste sentido, o professor tem que dar conta das obrigações impostas pela ‘empresa do ensino’ e corresponder às expectativas do modelo. Contudo, nem todos estão dispostos a se submeterem as exigências e ditames do mercado privado. Assim, a exigida ‘submissão’ pode ser parcial e subvertida, como estratégia de sobrevivência para manter-se no meio, abrindo brechas, como possibilidades de mudanças, que possam alterar a ordem dominante.

Ao fazer pergunta semelhante a professores que trabalham no ensino **particular** as respostas foram as seguintes:

- “Estado nem pensar, para ganhar miséria, fico em casa. A

desvalorização do trabalho é gritante” (Carmem).

- “O que eu quero com Estado? Ganha muito pouco, não vale a pena. Tem greve, as condições são precárias. O professor já é desvalorizado no geral, mas no público é muito pior. O bom é a segurança que o serviço público oferece, mas o salário mal dá para comer e não compensa” (Sônia).

- “Trabalhei no Estado, mas me exonerei, não suportei a desorganização, a precariedade de recursos e ganhar pouco. Em muitos momentos me sentia mal com o cenário decadente. Nem pensar. Prefiro trabalhar no particular e ganhar mais. A gente se incomoda muito, tem o problema da demissão, mas o salário é bem melhor no final do mês” (Carla).

As condições concretas de trabalho na escola **privada**, que incluem os recursos didáticos/pedagógicos, possibilitam ao professor uma diversidade de ferramentas que dinamizam sua prática docente. Os instrumentos disponíveis e as condições materiais permitem um ‘fazer’ diversificado em sintonia com as mudanças tecnológicas. Em contrapartida, os professores que nela atuam vivem temerosos pelo medo da demissão.

Ao indagar educadores que trabalham no **público** e no **privado** o porquê de suas escolhas, responderam:

- “O que me sustenta é a escola particular. É ela que paga a maior parte das minhas contas e melhora meu salário e meu poder de compra, mas, a instabilidade é grande. Nunca se sabe no final do ano como vai ser. Somos empregados neste ambiente na medida em que o pai paga pelo aluno cliente. Muitos pais acham que estamos ali para cumprir ordens. O Estado é pouco, mas me dá segurança, para ter pelo menos o mínimo no final do mês. O trabalho é mais independente e sem pressão. É pena a desvalorização da profissão” (Cátia).

- “Preciso do Estado para ter segurança. O IPE é importante e vale a pena. Depender do INSS, não é fácil. Por isso trabalho no público e no particular. Os dois ambientes de ensino possuem coisas boas e ruins. Embora haja diferença em termos de salário, a desvalorização do magistério é geral” (Gina).

- “Gostaria de trabalhar só na escola pública. Se eu pudesse trabalharia apenas com alunos da escola do Estado. Mas o salário não dá e a desvalorização do trabalho é desestimulante. No magistério, não dá para fazer escolhas sem levar em conta o salário. A visão do ensino público é de decadência. Basta olhar a estrutura e recursos. É o colégio particular que permite que eu tenha certa condição financeira, que mantém minha sobrevivência com uma relativa tranquilidade, embora a profissão seja muito desvalorizada pela sociedade”. (Margo).

Nas falas expressas é possível evidenciar a questão financeira permeando discursos e determinando ‘escolhas’. O poder econômico do professor repercute em outras esferas da vida do educador influenciando condutas e delineando opções, nem sempre visíveis e claras. A causa da educação, na maioria das vezes, é renegada a um plano secundário no delineamento da vida profissional e pessoal do professor-educador.

Chama atenção a parcela dos professores estaduais que matriculam os **filhos na escola privada**. É voz corrente entre os docentes a ineficiência da escola estatal no âmbito da educação. Convivendo com os dilemas e limites do ensino público, torna-se difícil não se desencantar com a escola oriunda do Estado.

Quanto a escola **particular**, as constantes **possibilidades de demissões** assombram os professores dos estabelecimentos do ensino privado. O tempo de serviço influencia estas demissões, desempregando, principalmente, os professores com mais tempo de serviço por acumular quadriênios, que oneram os cofres da escola. São os professores aposentados que estão na mira, para serem demitidos.

A **rigidez de regras, em parte coercitivas**, impõe uma disciplina a ser seguida, estabelecendo horários determinados. A necessidade do cumprimento de tarefas não destoa das exigências das demais empresas privadas, impondo modelos, condicionando práticas que, muitas vezes, violentam o trabalhador docente.

Mesmo enfrentando pressão e convivendo com o medo do desemprego, os professores que atuam no espaço privado possuem um atrativo significativo para a profissão. **A escola particular acena com um salário bem mais atraente do que o pago pelo Estado**. Sua hora/aula é superior, resultando num salário muito além do oferecido pelo governo. Isto torna possível menos horas de labuta semanal e um salário que supera e até pode quadruplicar, dependendo da mantenedora de ensino, o valor recebido pelo mesmo

tempo de trabalho, no ensino público (ver Anexo 6).

A escola particular acrescenta um percentual no salário frente ao título obtido com a pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), variando entre 5% a 15%. Este é um dado positivo e uma conquista dos educadores do ensino privado. Mas o que vem ocorrendo nas escolas particulares é uma rejeição aos profissionais mais graduados com mestrado e doutorado porque são professores que oneram a folha de pagamento da escola. Assim, a qualificação docente do educador se transforma em um obstáculo ao emprego nas empresas do ensino. É possível evidenciar que a ‘qualidade’, tanto apreçoada pela escola, é aquela sobre o controle, vontade e disponibilidade do capital.

A crise financeira, a que vem passando a sociedade, repercute fortemente na escola privada. Esta, ao se postar como empresa, vem dispensando professores de seu quadro, estabelecendo seus próprios critérios para justificar a demissão de seus funcionários. O enxugamento das escolas, para reduzir custos, está diminuindo consideravelmente o número de professores no ensino privado. Isto se evidencia principalmente nas instituições ligadas a opções religiosas mantidas por mantenedoras de ensino.

Por outro lado, tem crescido o número de escolas emergentes de cursos rápidos, que exploram o mercado da educação e pagam baixos salários aos docentes, permanecendo basicamente no piso estipulado pelo sindicato. Com isso cresce a visão, no meio empresarial do ensino, de exploração da força de trabalho do professor.

Um olhar perspicaz percebe a onda de ‘cursinhos’ que se proliferam, principalmente, nos meios urbanos. Estabelecimentos, que propiciam a educação de jovens e adultos (EJA) de obtenção de diploma num curto espaço de tempo, se expandem nas empresas de ensino privado. Muitos trabalhadores se submetem, frente à necessidade da sobrevivência, a ganhar um salário que só contribui para a desvalorização social e política do trabalho docente e do ‘Ser’ educador.

Parcela de professores da escola particular resiste à ideia de trabalhar para o Estado. Muitos manifestam expressões que demonstram desinteresse em relação ao público em função dos salários irrisórios e das precárias condições docente.

Os que optam em trabalhar no **público e no privado**, tem suas escolhas como fruto **da busca pelo equilíbrio entre condições de trabalho, melhoria do salário**, estabilidade, segurança e assistência à saúde que ainda o IPE (Instituto de Previdência do Estado) proporciona como atração para a atividade docente.

Frente ao exposto, é possível entender as grandes disparidades entre o público e o privado com reflexos gritantes na educação e formação dos discentes. Permite compreender a forma como a escola e suas diferenças reproduzem as desigualdades sociais. Assim, a própria **condição social e econômica** a que está inserida o **‘Ser’ professor-educador** inibe o criativo da **educação inédito-viável transformadora, apregoada por Paulo Freire.**

As escolhas do professor sofrem forte influência do modelo que induz condutas. Na grande maioria das vezes, as escolhas não são feitas considerando vontades e opções livres de trabalho dos professores-educadores.

Frigotto afirma que a dimensão social da produção da vida humana, traduzida em individualidade social e natureza humana social, tende a ser escamoteada e acrescenta que:

Com isso transforma-se a compreensão da desigualdade existente na realidade social, que é fruto de relações de poder e de classe no modo de produção capitalista, resultado de meras opções e/ou esforço pessoal e individual. Neste sentido, passa-se a falsa ideia de que se alguém acumula bens e é rico, o é por mérito individual, pelo seu trabalho e esforço; ou se é pobre, é por falta de dedicação e esforço. A denominada teoria do capital humano e, mais recentemente, da qualidade total das competências e da empregabilidade constitui-se, por excelência, no credo ideológico que afirma a visão individualista e falseadora da efetiva realidade (Gentile, Frigotto, 2002, p.19-20).

Considerando a juventude atual, **pequena parcela de alunos quer ser professor na vida adulta.** Segundo parte deles, esta profissão é para quem “não tem capacidade” de ser um médico, engenheiro, advogado ou outro profissional de ‘status social’. Como educadora, ousou fazer esta afirmação expressando sentimentos e opiniões que leio na sala de aula.

Penso que as questões do salário e da formação cultural representam aspectos importantes no contexto brasileiro. A crise do magistério assola o Brasil como um todo e o que influencia nas escolhas dos sujeitos é a simbologia construída pelo poder sócio-econômico que agrega valor a determinada profissão.

O jornal da Universidade (UFRGS), publicado em março de 2011, abordou a questão dando fundamentação às colocações que apresento no trabalho fruto do que evidencio no espaço da educação. O jornal traz uma reportagem que fala a respeito dos motivos da baixa procura pelas licenciaturas, sendo inclusive a temática do último vestibular da UFRGS trazendo à tona o fenômeno entre os jovens.

Segundo a Universidade e especialistas em ensino superior a experiência de sala de aula é uma das lacunas da crise no segmento da formação acadêmica. Conforme o jornal, uma das estratégias da universidade para minimizar o problema foi o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBDI), que concede incentivos para alunos de cursos de licenciaturas e para coordenadores e supervisores. Segundo uma pesquisa realizada, em 2009, pela Fundação Carlos Chagas dos 1.501 jovens entrevistados, cursando o terceiro ano do ensino médio, 67% não pensa em ser professor.

O jornal Correio do Povo, datado em três de fevereiro de 2011, trouxe uma reportagem apresentando dados do Censo do Ensino Superior, realizado anualmente pelo Ministério da Educação (MEC). Segundo esses dados o número de formandos nos cursos que preparam docentes para os primeiros anos do ensino Básico (como Pedagogia e Normal Superior) caiu à metade em quatro anos. De 2005 a 2009, os alunos que concluíram essas graduações foram de 103 mil para 52 mil, comprovando o desinteresse dos jovens pela carreira. Conforme dados, houve baixa nos alunos das licenciaturas, que formam professores para o ensino Médio e últimos anos do Fundamental, sendo de 77 mil em 2005, para 64 mil, em 2009. No mesmo período, o número de concluintes do Ensino Superior no país cresceu de 717 mil para 826 mil. Ao mesmo tempo, cresce o número de professores em sala de aula sem diploma específico de licenciaturas.

Parcelas de jovens estudantes, que buscam uma formação profissional, **rejeitam a hipótese do trabalho em sala de aula** a partir da ideia, indutora da leitura, construída pela sociedade do que é “ser professor”. Mesmo com as iniciativas de faculdades particulares de graduação de baixarem os preços dos cursos de licenciatura, o número de alunos que estão procurando a universidade para fins docentes é cada vez menor. Muitos abandonam os cursos desestimulados pelas possibilidades de salário.

O próprio preço dos cursos nas universidades particulares, mesmo sendo uma iniciativa com fins de incentivo e de atrativo para o ‘cliente’, acaba por se tornar, aos olhos em geral, um componente depreciador das licenciaturas e conseqüentemente da profissão docente. É visível a afirmação ao escutar e interpretar os comentários entre os estudantes do ensino médio e universitário.

Muitos jovens procuram os cursos de licenciatura não movidos pela identificação com a profissão, mas por vislumbrarem uma possibilidade de cursarem uma universidade e terem uma formação e um diploma a um custo mais baixo e acessível ao seu orçamento. Assim, muito profissionais não se encantam pelo que fazem ou, ao portarem o

diploma, seguem outros rumos longe dos bancos escolares.

Medidas estruturais melhorariam o reconhecimento social do docente, porém a autocrítica do professor contribui com a luta pela qualidade do ensino, tendo como horizonte o humano, na conotação de Freire.

Para Freire (2002) é preciso que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Para ele, não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos.

É significativa e faz pensar a frase de Paulo Freire expressa como título de um dos seus livros: “Tia Não, Professora Sim”. A mudança da leitura social valorativa do magistério perpassa pela mudança da própria leitura do docente em relação ao “Ser” professor-educador.

Assim, a formação docente e a leitura social do professor-educador e da própria sociedade não podem ser entendidas no exclusivismo de um tempo presente, mas precisa ser compreendida num contexto abrangente em que, como parte de um sistema, sofre a influência do modelo que condiciona práticas e visões que são educadoras dos sujeitos.

3.3. LIMITES E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA – PEDAGÓGICA NO ESPAÇO DA ESCOLA

A reflexão em torno da educação e seus limites e possibilidades inédito-viáveis no século XXI se constitui em tema importante a ser debatido e pensado. A necessidade de atualização dos compromissos a serem assumidos pela prática educativa, em cada momento histórico, mobiliza-se frente à consciência da aceleração das transformações neste início de século e do novo milênio.

É complexo o mundo e múltiplos aspectos constituem a realidade de hoje que apresenta movimentos contrários e simultâneos. Muitas vezes, o discurso caminha numa direção e as práticas indicam outra. Isto dificulta fazeres em sintonia com a proposta de

transformação social.

O item deste capítulo tem como **objetivo ajudar a pensar nas possibilidades possíveis frente aos limites que se evidenciam na escola obstaculizando e/ou fragilizando a prática escolar**. A adaptação ou inserção do educador, no processo relacional educativo, desponta como caminhos pedagógicos tensionados pela prática política manutenção/transformação. Assim, estabeleço a relação destes limites, da prática escolar, permeando e tecendo o ‘pensar’ ao longo da tese.

É sobre o professor que recai a carga da crise do ensino. Mesmo assim, existem as brechas como possibilidade de subverter o espaço escolar contribuindo com o processo educativo transformador. Estas brechas possibilitam germinar ideias cuja essência vislumbra como horizonte, uma sociedade cimentada na ética, na justiça e na radicalidade democrática enquanto princípios essenciais para a realização de projetos fundados na permanente realização de homens e mulheres. Contudo, o reconhecimento dos limites nos caminhos da educação são passos importantes para se vislumbrar possibilidades de enfrentamento dos dilemas buscando a superação da realidade alterando a ordem dominante de desvalorização do magistério.

Entre os dilemas encontrados na docência aparecem dados como **sobrecarga de trabalho**, na relação direta com os fazeres decorrentes da prática pedagógica como planejamento das aulas e de materiais. Afirmam “dificuldades” em atender tudo o que é solicitado em vista do número de alunos que estão ao seu entorno

A realidade mostra o professor trabalhando em diferentes espaços de ensino, realizando atividades pedagógicas extraclasse e cuidando de seus afazeres, que vão além do magistério. Apresenta-se um quadro limitador que exige disciplina do docente a fim de realizar todas as atividades com a melhor qualidade possível. Isto implica em problemas com o ‘tempo’, ou melhor, com sua organização no tempo, uma vez que o professor administra um leque de compromissos para dar conta do trabalho escolar e daquilo que é inerente à própria vida. Problematiza-se o fato de que o trabalho do professor não é feito somente na escola e parte da dinâmica docente é realizada em casa.

Como estudar no contexto engessado pelo tempo e pelas necessidades de sobrevivência?

O professor, no feminino – a professora – está inserido nesse contexto, ajudando a compor o cenário da educação com as implicações que a realidade apresenta. **O**

fato do ‘Ser’ mulher, mãe e trabalhadora limita o aprimoramento docente, reduzindo o tempo de estudo e preparo pedagógico, importantes na formação permanente do educador.

Algumas professoras manifestam descontentamento com seus parceiros e filhos na medida em que esses deixam tarefas simples do cotidiano sobre a responsabilidade delas. Muitas reclamam que ao chegarem a casa, depois de muito trabalho escolar, tem que dar conta de afazeres que são negligenciados pelos outros membros da família, atribuindo mais tarefas à elas. A fala expressa este sentimento de excesso de trabalho principalmente da mulher:

- “Quando chego em casa quero descansar e não posso, pois, tenho as crianças e afazeres da casa e do próprio trabalho escolar para dar conta” (Beti).

Por mais que a situação da mulher tenha evoluído na história e o sexo feminino venha conquistando espaço no cenário mundial é sobre ela que recai a maior parte das atribuições da vida moderna. Este problema se acentua se a mulher trabalha fora e faz parte das camadas de menor poder aquisitivo. São elas que, na maioria das vezes, precisam dar conta dos filhos e da vida doméstica e das exigências que o emprego lhes impõe.

As constantes mudanças que vêm ocorrendo no **núcleo familiar** apresentam a escola arranjos sociais que, muitas vezes, nada tem a ver com a antiga família tradicional onde tínhamos pais e filhos vivendo sob o mesmo teto, numa organização culturalmente imposta.

Na antiga relação o pai era o provedor dos meios de sobrevivência de todos os membros da família nuclear. Era dele a tarefa de sair de casa para trabalhar pelo sustento, suprindo necessidades do cotidiano de vida. A tarefa da mãe era cuidar dos filhos e da casa. Neste contexto era o homem, detentor do poder econômico e político familiar, que ditava condutas (de)formadoras, que abrangia tanto os filhos como a própria esposa.

A hierarquia familiar impunha um conjunto de regras onde, geralmente, a ordem era obedecer o patriarca. Era ele o símbolo do respeito. A própria mulher/mãe era subjugada às condições sociais e culturais construídas no tempo histórico. A mãe era considerada uma autoridade ‘menor’, usando constantemente o nome do ‘pai’ para impor respeito frente aos filhos. O medo, quase sempre, assombrava as relações familiares inibindo o diálogo.

A disciplina era imposta através de um conjunto de mecanismos

coercitivos, muitas vezes camuflados, que engessava as pessoas na estrutura familiar. Tal disciplina fundamentava-se na pressão cultural, externa ao indivíduo, com forte influência da ideologia dominante machista, sem o movimento interior de construção de limites e possibilidades auto-reguladora dos sujeitos.

Nos dias de hoje, os filhos, muitas vezes vivem em contextos que nada se identifica com o núcleo familiar tradicional. As separações entre os casais levam constantemente as crianças a serem criadas por avós, padrastos e/ou madrastas ou por outros parentes que se responsabilizam pelos jovens. Os conflitos entre os cônjuges atingem de alguma maneira os filhos. Acordos pacíficos ou tumultuados são feitos entre as partes para dar continuidade à existência da vida.

Todas essas questões apontadas na abordagem familiar não são determinadas a serem dessa maneira. É grande a diversidade de estilos de vidas construídas pelos sujeitos para suprir necessidades (de)formativas. São situações que se apresentam com ocorrência frequente no espaço da escola, levando o educador a conviver com diferentes histórias de vida em que padrões niveladores de educação não se enquadram mais no sistema atual de ensino.

A decodificação da herança cultural e a sua problematização são essenciais para a construção de um novo pensar. Gramsci, ao falar de um programa de organização cultural, aponta que:

Criar outra cultura não significa apenas as próprias descobertas ‘originais’ de alguém. Significa também, e mais particularmente, a difusão de uma forma crítica de verdades já descobertas, a sua ‘socialização’ como se fosse, e mesmo fazendo-a, a base da ação vital, um elemento de coordenação e ordem moral e intelectual (Gramsci apud Mayo, 2004, p. 51).

Estes dilemas impõem ao professor a **necessidade de estar em constante renovação, atualizando o olhar e em sintonia com o tempo presente**, reconhecendo os símbolos do ‘ser’ jovem e aprendendo a lidar com os conflitos inerentes ao convívio entre as diferentes gerações. Isto não significa abrir mão de valores construídos pela cultura histórica que são importantes para o coletivo humano, mas também é preciso não diabolizar o que é próprio da cultura construída no cotidiano juvenil.

Os **valores mercantis** exacerbados e individualistas que dominam a sociedade e que são estimulados pela mídia e pelo consumo, (de)formam sujeitos indisciplinados / disciplinados. A **falta de limites**, em muitas famílias, oriundo da dificuldade

dos pais de darem conta de uma gama de funções que precisam cumprir para sobreviver na vida moderna sobrecarrega o educador na escola.

A **(in)disciplina escolar** é uma das dificuldades, apresentada pelo educador, que provoca desgaste físico - mental e é apontada como um dos grandes problemas da educação como um todo. Muitos alunos confrontam forças com o docente, transformando a sala de aula em um campo de tensão constante, esgotando a energia criativa do professor. Para eles, as discussões conflitantes limitam o tempo que deveria ser ocupado para o aprendizado. A afirmação demonstra isto:

- “Hoje, dar aula provoca um desgaste muito grande. Os alunos não param para escutar, brincam o tempo todo. O professor tem que ficar constantemente chamando atenção” (Carlos).

Atualmente, a maioria dos pais e mães está no mercado vendendo a força de trabalho para dar conta das despesas da casa e das necessidades dos filhos. A jornada de trabalho, da grande maioria da população oriunda da classe média e das camadas empobrecidas da sociedade, é árdua e exaustiva. Isto dificulta o olhar atento e cuidadoso com os filhos e também leva os pais a perderem o centro educativo que necessita de limites e parâmetros de convívio humano. A educação familiar, em muitos casos, acaba por se tornar (des)educativa dos sujeitos mostrando-se permissiva, imperando vontades despóticas individuais.

É no espaço educativo escolar que os **conflitos** com crianças e jovens afloram se manifestando de diferentes maneiras, exigindo dos educadores força e sensibilidade para aprender a lidar com as situações que se apresentam dentro dos muros da escola. O professor precisa dispor de muita energia para dar conta das exigências que o universo juvenil constrói no cotidiano das relações afetivas e conflitivas que expressam os dilemas do ‘ser’ jovem. Seu enfrentamento se constitui em um desafio possível a educação inédito-viável necessária na formação de sujeitos sociais conscientes e responsáveis de sua atuação no mundo.

Freire afirma que a vontade ilimitada reforça o egoísmo, posicionando-se da seguinte forma:

É preciso inclusive, deixar claro, em discursos lúcidos e em práticas democráticas, que a vontade só se autentica na ação de sujeitos que assumem seus limites. A vontade ilimitada é a vontade despótica, negadora

de outras vontades e, rigorosamente, de si mesma. É a vontade ilícita dos 'donos do mundo' que, egoístas e arbitrários, só se vêem a si mesmos" (Freire, 2000, p. 34).

A prática que trabalha a autonomia do aprendente é importante tanto para a construção de um outro perfil de aluno, mais responsável e consciente do seu papel no processo de aprendizagem, como também para o fortalecimento do 'Ser' professor na luta por melhores condições de trabalho.

As exigências feitas pela sociedade acabam por esgotar física e emocionalmente a categoria do magistério. É possível perceber o cansaço, como um problema constante que assola o docente. O que se vê são professores estressados por excesso de trabalho, aceleradas mudanças tecnológicas, alterações de valores, seguidas reclamações dos pais e crescentes cobranças da própria escola. Muitos se desestimulam frente ao trabalho, permanecendo na função, mas deixando de se envolver com a prática pedagógica emancipatória. Tal quadro aliado a precariedade dos salários, a relevância da função social do educador e de sua formação **afeta a auto-estima, levando ao desencanto com o magistério, limitando o desempenho do fazer escolar.**

A fala da professora de escola pública, é significativa neste sentido:

- "O professor não é reconhecido pelo seu trabalho e pela sua formação. É uma profissão desgastante, desvalorizada e sem prestígio aos olhos dos outros. Quando faço um crediário em lojas fico até com vergonha do contracheque. O salário é vergonhoso e é limitado o poder de compra. É uma profissão que os outros chamam de 'coitado'. O valor do diploma fica esquecido com o salário de miséria. De que adianta tanta formação? De que adianta diploma universitário?" (Andréia).

O professor é um ser humano sujeito aos conflitos pessoais que, muitas vezes, o desestabiliza. Questões sociais e fisiológicas assolam sua existência. As exigências impostas pelo mercado de trabalho, no sentido da preservação do emprego, retiram não só do professor, mas também dos demais trabalhadores, o direito de enfrentar os obstáculos da vida com dignidade. Essas questões contribuem para o desencanto do professor levando uma parcela considerável a um **esgotamento físico e mental** que culmina, muitas vezes, em **enfermidades** que se manifestam no corpo físico de diferentes maneiras, comprometendo a saúde do profissional. Doenças com a voz, estresse, depressão, labirintite, infarto, câncer são comuns entre os profissionais que vivem numa rotina da pressão constante.

Os expressivos índices de estresse e a precariedade de envolvimento pessoal de alguns educadores brasileiros raramente chamam a atenção da sociedade no sentido do real enfrentamento do problema. Muitas vezes, o professor permanece na escola abandonando-a, ou seja, fica no ambiente escolar por ser este o único caminho visto por ele para manter o mínimo necessário para sua sobrevivência, mas abandona a causa da educação por se sentir desestimulado frente ao quadro em que se apresenta a educação no Brasil.

É comum ouvir dos professores manifestações referentes ao **sonho com a aposentadoria**. Momento da vida em que consideram como possível dar uma guinada no rumo profissional. É triste perceber o quanto, alguns professores, seguem seus caminhos amargurados pelas escolhas feitas enquanto profissão. Esta amargura é possível identificar através das falas e dos atos demonstrados no ambiente de trabalho escolar.

Em minha caminhada como educadora convivi muitos anos com uma professora que riscava no calendário os dias letivos cumpridos e os dias que faltavam para a finalização do ano escolar. Seguidamente propagava aos colegas o somatório dos dias. Sonhava constantemente com as férias e vivia com a expectativa centrada em dois meses do ano (janeiro e fevereiro). É como se só encontrasse vida prazerosa neste período do ano e que o restante do tempo fosse um fardo que precisava carregar para atingir o ‘paraíso’.

A **estrutura escolar** também se constitui num componente de estresse para o professor, influenciando sua (de)formação continuada. A infra-estrutura das escolas, bem como o tipo de gestão predominante, também são fatores relevantes para explicar a exaustão emocional e a falta de envolvimento pessoal, marcando assim a ‘desistência de quem ainda está lá’, numa maneira de abandonar o trabalho apesar de continuar no posto.

O profissional da educação é exposto a **reclamações** que partem de todos os lados. O docente é sistematicamente questionado, criticado e cobrado pela direção, por coordenadores, pelos supervisores, pelos alunos e pelos próprios colegas. É um trabalhador que atua em um contexto tenso.

Os problemas que se apresentam no cotidiano escolar, muitas vezes, são atribuídos de maneira individualizada, culpabilizando o professor. Poucas vezes a responsabilidade é encarada como algo coletivo a ser assumida pelo todo da escola. É nas costas do professor que recai grande parte das mazelas que assolam o ambiente escolar. Em se tratando da escola particular é ele que é demitido e perde o emprego, atribuindo-lhe um sentimento de culpa e constrangimento perante o meio que lhe circunscreve.

Dado expressivo é a **cobrança que ocorre entre os professores**. Na própria categoria as exigências se acirram tensionando o fazer escolar. Isto, muitas vezes, provoca desentendimentos que, seguidamente, acabam em agressões pessoais, prejudicando a harmonia coletiva necessária para o desenvolvimento de uma prática educativa formativa. Esta particularidade é evidenciada entre colegas de trabalho, e pode colocar em risco o espírito de luta, o crescimento e o aprendizado conjunto propiciado pelo trabalho solidário e coletivo.

Freire, ao falar do caráter da escola, faz a seguinte afirmativa:

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explica este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender (Freire, 2002, p. 49).

A luta pela educação engloba transformações sociais, não corporativistas, no ensino visando uma escola de 'qualidade humana'. O valor da educação perpassa por boas condições de trabalho e pela valorização do 'Ser' professor-educador.

É possível evidenciar **insatisfação com empecilhos que travam o trabalho didático - pedagógico**. Muitos professores manifestam irritabilidade em alguns fazeres e exigências, como por exemplo: "realizar chamadas; preencher excessivamente papéis" e outros "tarefismos solicitados constantemente pela coordenação escolar". Denota-se o exagero de cobranças administrativas, confundindo-se com o próprio pedagógico. Para muitos professores isto é "perda de tempo", dificultando o planejamento necessário para a prática formativa junto ao aluno.

Esta gama de tarefas reflete uma dispersão em relação ao que é essencial no sentido da docência, limitando-se em pormenores repetitivos e rotineiros, perdendo o tempo importante na prática educativa. Escutei de uma professora numa escola privada, mas que também atua no público, uma colocação que chamou atenção. Ela afirma que:

- "A coordenação de curso tem pouco a fazer e para mostrar trabalho para a direção, solicitam constantemente tarefas aos professores. Preenchemos vários papéis

que duvido que elas leiam tudo. Muitos papéis viram lixos e elas até perdem. O trabalho delas é feito à custa dos professores. Isto cansa e satura o professor. Já não basta tudo o que temos a fazer e elas nos sobrecarregam com tarefas bobas. A formação que elas propõem para o professor na escola é o de cumprir tarefas e entregar papéis” (Maria).

A situação docente da escola pública e da escola privada se assemelha e difere em vários aspectos que envolvem a vida pessoal e profissional do ‘Ser’ professor-educador.

Na **escola pública** a **precariedade de recursos** engessa o trabalho escolar. Hoje em dia, com a **carência no quadro de serviços** na escola **do Estado**, tem apresentado ao professor tarefas que sobrecarregam o seu fazer. Cabe ao professor “ajudar a limpar a sala, organizar as classes, cuidar da luz, desligar ventilador, apagar o quadro de giz, chavear as salas, cuidar da sujeira feita pelos alunos nos banheiros” e outras atribuições que podem fazer parte do cotidiano educativo dos sujeitos, mas a obrigatoriedade constante e exclusiva esgota a capacidade da memória do profissional que precisa lembrar de todos os detalhes que exigem em demasia da sua condição humana. Não esquecendo e complementando que o professor tem que dar conta do trabalho docente e coordenar turmas de alunos, geralmente, barulhentas e numerosas.

Estas práticas também são evidenciadas nas instituições de ensino **privado**, frente à redução do número de trabalhadores para diminuir despesas. O que vem ocorrendo é o **enxugamento do quadro pessoal de serviços** com o objetivo de diminuir o custo da escola. Tarefas que antes eram executadas em conjunto com outros profissionais encarregados dos serviços gerais, hoje estão sendo feitas pelos professores no cotidiano da escola. O cuidado com o espaço e com o dia-a-dia escolar é princípio educativo. Não se pode negar esse fazer do ‘educador - educando’. O que chama atenção é a sobrecarga que, atualmente, o professor está submetido no ambiente da escola.

Na **escola particular** é possível identificar obstáculos da prática educativa que se traduzem através das **exigências com o trabalho diário**, o excesso de tarefas extraclasse, o **número acentuado de alunos** em sala de aula (em algumas escolas), a necessidade de prontidão com documentos teóricos, **excessos de registros** exigidos pelas coordenações, o **medo da demissão**, a **permissividade de alguns alunos** com vontades ilimitadas, a condição de empregada cujos salários são pagos por alguém que compra o ‘saber’. Todo esse panorama, que vai delineando o contexto, cria uma burocracia escolar que

engessa e limita a prática educativa.

A diferença entre público e privado é a cobrança vigiada constante em cima do educador da rede paga do ensino, que se submete frente às imposições e exigências da empresa. Os **professores públicos driblam a situação, como forma de resistência.**

Em muitas instituições de ensino **particular** é colocada estrategicamente uma pessoa nos corredores vigiando alunos e, por conseguinte, o professor no cumprimento de suas funções. Muito barulho na sala de aula é considerado indisciplina escolar e denota falta de domínio de classe do docente. Caso o professor não cumpra com seu 'dever', pode ter seu nome anotado e encaminhado a direção. Com isso, o temor ronda a vida profissional do docente, amedrontando e fazendo desaparecer o encanto do processo do aprender e do educar. Assim, muitos professores desistem das dinâmicas efervescentes de trabalho para não desestabilizar e comprometer a organização da escola. É mais fácil e menos trabalhoso, manter a sala conforme o modelo de formação tradicional. O intuito do 'criativo' vai perdendo força diante do engessamento do sistema de ensino que determina regras no sentido de não desestabilizar e comprometer a 'harmonia' da escola.

Evidencia-se na instituição **privada** uma **relação de poder** personificada na hierarquização: direção, coordenação, alunos - pais e professores. Esta relação se articula e se movimenta de acordo com as situações de conflitos que vão se delineando no espaço da escola. Grupos se unem e/ou se rivalizam conforme o conjunto de interesses a serem defendidos em determinado momento, configurando tensionamento que vão possibilitando alterações e mudanças político-pedagógicas no espaço educativo institucional. Estes fatores assombram a vida do professor, fazendo com que ele viva numa tensão constante no ambiente de trabalho.

As ideias de competitividade e individualismo permeiam as relações na escola, obstaculizando uma educação inédito-viável. O aspecto mercantil da instituição privada limita a autonomia da prática educativa na medida em que 'consome-se' a educação conforme a vontade predominante do cliente. As dificuldades freiam a aplicabilidade do projeto transformador que se confronta e se mescla com o projeto neoliberal, camuflado de boas intenções. Este escamoteia o próprio sentido da vida, mercantilizando tudo e utilizando-se de diferentes estratégias para cooptar e formatar o pensar humano. A adaptação, frente aos empecilhos, vão constituindo limites que, muitas vezes, esgotam a energia criativa provocando o desencanto com o trabalho do professor-educador.

Shor argumenta que o individualismo não caiu do céu e acrescenta:

O individualismo é um mito espalhafatoso do capitalismo que precisa de uma política de ‘dividir para conquistar’ contra a solidariedade das pessoas comuns que ele procura organizar numa cultura comercial e conformista, contradizendo o próprio individualismo que ele propõe (Freire, Shor, 2003, p. 137).

Todas essas questões contribuem para fragilizar e colocar em risco o magistério. Entretanto, **se evidencia nas escolas professores empolgados com a profissão, mesmo diante de todos os problemas que entornam a educação.** São estes educadores que irrigam a possibilidade de luta no magistério por melhores condições de trabalho e pela melhoria do ensino. Através de uma prática crítica e criativa, em sintonia com o mundo em constante movimento, engajam-se num processo formativo permanente do fazer – refazer o cotidiano e a prática escolar.

Apesar de todos os problemas estruturais que envolvem a educação no Brasil, resgatar a consciência dos educadores e o seu papel social na formação dos sujeitos aprendentes são possibilidades viáveis para enfrentar os obstáculos que se apresentam para a eliminação ou pelo menos a diminuição da influência neoliberal na educação, que a vê como mercadoria a serviço de seus interesses.

O aprendizado constante, a tomada de consciência pelos educadores e uma leitura crítica do panorama mundial é significativo para o professor exercer seu papel transformador e identificar limites e buscar estratégias viáveis de enfrentamento do quadro problemático em que se apresenta a educação no Brasil.

Encarar o problema docente significa acreditar na reação dos educadores e na vocação para a humanização das relações de trabalho e de vida na busca de uma prática que rompa com a adaptação a situação vigente, produzida pelo sistema de ensino, e seja educadora do ‘Ser Mais’.

3.4. A PRÁTICA ‘EDUCAR-SE’ DO ‘SER’ PROFESSOR – EDUCADOR

Não é fácil falar dos tempos presentes. O mundo tecnológico e sua crescente renovação impõem um ritmo acelerado de mudanças que repercutem na vida dos sujeitos. A mutação é tão rápida nublando a compreensão relacional dos fatores constituintes da realidade econômico-política e cultural. Assim, raciocínio simplista não dá conta para explicar as constantes alterações que se processam no mundo da tecnologia e do trabalho, modificando as relações sociais.

Hoje, temos um ensino inserido em um contexto que predomina a sociedade do capital, do consumo e da informa. A internet, a televisão e outros instrumentos de som e de comunicação agem no imaginário formando/deformando consciências. O aluno traz para a escola heranças culturais construídas fora de seus muros. Isto se mescla na escola fazendo parte do cotidiano escolar, dando novas feições à instituição de ensino com a crescente valorização da imagem, do instantâneo, do midiático e do espetáculo.

Essas mudanças refletem a necessidade de uma escola que, ao abordar os conteúdos programáticos, trabalhe com a possibilidade de entendimento das relações objetivas e subjetivas que ocorrem entre os diferentes acontecimentos e que vão alterando a vida dos seres humanos na Terra.

A realidade apresenta a possibilidade da dialética, como instrumento inédito-possível de leitura e compreensão das relações que tecem a história. Compreender o mundo, em movimento, exige a capacidade de pensamento relacional simultâneo que de conta do entendimento dos fenômenos e suas implicações na transitoriedade histórica.

Para Demo (2000) a realidade pode ser contrária ao que aparenta. Para ele é preciso caçar os sentidos, os significados, as insinuações, os silêncios, o que se queria, ao final dizer. Pode-se falar muito para não dizer nada, bem como existe o silêncio ensurdecador. Ao falar, tão importante quanto o dito é o não dito, o reprimido, o evitado.

O presente item do capítulo busca **pensar a respeito do processo de educabilidade do professor e seu aprendizado cotidiano como sujeito que se educa no meio e na prática que envolve o contato com o outro que também é aprendiz. Assim, relevo os espaços formais e não formais do ensino onde a educação se faz presente no viver cotidiano do ‘Ser’ em construção.** Onde ‘encaixa-se a educação continuada’, tão exigida do educador?

Não se pode negar que a formação acadêmica é o que traz avanços na área da educação, implicando nas habilidades e no desenvolvimento das potencialidades dos trabalhadores do ensino. Tal formação está ligada aos conteúdos, à produção do conhecimento

e a prática pedagógica, exigindo esforço no sentido de garantir um trabalho docente transformador de qualidade na essência. Isto, também, depende da qualificação daqueles que ensinam nas universidades.

No entanto, a formação não se esgota na academia e é construída e revigorada num constante movimento na busca do aprender, em sintonia com as mudanças que se processam no mundo. O conhecimento e o domínio do saber exigem rigor e seriedade do educador com o conteúdo significativo a ser socializado, servindo como meio informativo a ser trabalhado na construção do novo conhecimento crítico, pré-requisito para uma prática docente que possibilite a leitura do mundo. Contudo, a educação não se esgota no conteúdo e no ensino. Ela abarca a totalidade do processo educacional, considerando as diferentes dimensões do existir humano. Assim, busco estender o olhar para os diferentes âmbitos do ‘aprender e do educar-se’.

São inúmeras as possibilidades de aprimoramento docente/discente. A academia não é o único centro na formação e no aprendizado do educador. Outros espaços são significativos para se pensar à educação e conseqüentemente a prática docente e as implicações que envolvem este fazer.

A maioria dos professores, envolvidos na pesquisa, concluiu a graduação e muitos cursaram pós-graduação em nível de especialização. Uma pequena parcela possui mestrado e doutorado. As informações apontam para professores qualificados e faz pensar que estamos diante de trabalhadores da educação habilitados teoricamente para as dificuldades diárias de uma sala de aula, sejam referente à metodologia de trabalho didático - pedagógico ou referente à aprendizagem dos alunos.

Tal dado seria positivo, mas pode esconder mais problemas do que se imagina. Seria promissor se não fosse à necessidade de atualização e do aprendizado constante na busca de um conhecimento que vai além do saber acadêmico, proporcionado pela graduação.

É possível constatar que são inúmeros os fatores que dificultam e limitam o aprendizado docente. Estes, também, estão ligados à questão econômica na medida em que falta à parcela considerável de professores condições materiais que permitam avançar em consciência como possibilidade viável para preencher as lacunas do ideário dominante e ler o que o olhar normalizador oculta.

Os entraves, criados pelo sistema, impõe limites que interferem profundamente na formação e na prática docente. Portanto, muitas vezes, o professor acaba

reproduzindo ‘fazeres’ baseado em aspectos que foram construídos ao longo da história do ensino, pelo poder dominante, e se consolidaram como práticas correntes no cotidiano da escola.

É difícil para o professor o entendimento da realidade através de uma leitura crítica e decodificadora do mundo. Isto acontece por vários motivos, sendo alguns intrincados entre si. Um **número considerável de docentes carece da compreensão do espaço mundial e não entendem o entrelaçamento dos aspectos sociais, econômicos e políticos na constituição do poder e na fabricação de instrumentos de controle e manutenção do modelo dominante.** Muitas leituras são permeadas de lacunas, dificultando a relação entre os acontecimentos que dão forma e sentido ao todo organizativo do sistema.

Marilena Chaui afirma que:

É no campo da ideologia que os sujeitos sociais e políticos explicam a origem da sociedade e do poder político; explicam as formas de suas relações sociais, econômicas e políticas; explicam as formas ‘corretas’ ou ‘verdadeiras’ de conhecimento e de ação; justificam, através de idéias gerais, as formas reais da desigualdade, dos conflitos, da exploração e da como sendo, ao mesmo tempo, ‘naturais’ e ‘justas ou injustas’. (Chauí, 1982, p.19, 22)

Sendo assim, é no campo ideológico que situações da realidade passam a ser explicadas e justificadas conforme interesses que ocultam os mecanismos que produzem as desigualdades e ao mesmo tempo conservam a sociedade.

Grande **parte dos professores**, ao concluírem os cursos de graduação e iniciarem a vida profissional, **para de se atualizar e deixa de lado a condição discente** além do espaço restrito da escola, onde atuam como professores. Muitos encerram suas vidas acadêmicas, outros participam de alguns cursos e/ou seminários de curta duração, em geral, na especificidade de suas áreas de atuação. Poucos continuam num processo de renovação, mantendo-se atualizados em sintonia com o mundo em mudanças constantes.

Demo (2006) argumenta que é preciso superar o instrucionismo das atuais propostas contidas nas chamadas semanas pedagógicas, normalizando cursos mais longos que possam garantir efetiva aprendizagem dos docentes, de tal sorte, que a aprendizagem neles ocorridas possa ser reconstituída na escola. Com isto os professores retomam a atividade de estudo, individual e coletiva, contrapondo-se aos hábitos dominantes instrucionista.

O trânsito em lugares culturais diversos é importante no crescer

profissional. Participação em congressos, fóruns, seminários, sindicato, partido político, associações (religiosas, ecológicas, esportivas e outras...), cooperativas são espaços de trocas e produção de conhecimento.

Pude constatar, na pesquisa, que são poucos os professores que participam no cotidiano desses cenários educativos. Alguns professores rejeitam inclusive a associação nos sindicatos que representam à categoria. Parcela desconsidera e/ou não reconhece a importância deles como um dos espaços de luta e defesa dos direitos do trabalho. Percebe-se aqui uma contradição: se espera do professor um trabalho docente que “desperte o senso crítico e eduque para a cidadania participativa atuante e transformadora da sociedade”, mas muitas práticas docentes e discentes são restritas à sala de aula, não combinando seus discursos com suas vidas concretas.

Um dado da pesquisa salienta o fato de que os próprios **dirigentes dos estabelecimentos de ensino (privado e público) apresentam posições que limitam a liberação dos educadores para a participação em seminários e congressos**. Os mesmos alegam dificuldade em liberar os professores das suas aulas em vista dos alunos que ficarão ociosos e dispersos neste tempo. Frente ao dilema é possível constatar que a escola obstaculiza e limita o aprendizado docente. Contratar profissionais que sirvam para suprir necessidades nas escolas gera um ônus econômico que a escola não quer arcar.

Parcela expressiva dos educadores tem **dificuldade em retornar a academia. Manifestam “vontade de continuar os estudos”, mas expressam inúmeros empecilhos - mencionados ao longo do texto - para esse fazer**. O custo das universidades e cursos a fins dificulta a atualização constante do profissional.

O espaço da Universidade Federal é seletivo e não abarca a todos, dificultando a participação ativa dos professores nos cursos de pós- graduação. O ensino da universidade particular apresenta um alto custo, não compatível com o salário docente. Alguns professores, ao optarem pela continuação dos estudos nestes estabelecimentos, precisam entregar ao privado grande parte de seu salário, como pagamento pelo curso. Esta situação se problematiza principalmente ao focar o docente do público, cujos salários são precários.

É **retórica corrente**, tanto no estabelecimento privado como no público, **o discurso de “qualidade de ensino”**. Certamente esta qualidade, tanto apregoada, não acontecerá com o professor limitado à tarefa do ‘dar’ aula. É a questão financeira condicionando condutas, permeando leituras e impondo limites a prática educativa que seja

realmente de qualidade.

Mészáros (2005) afirma que a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. Assim, grande parte dos professores se vê limitada na construção de seus conhecimentos justamente no espaço que apregoa o valor dos mesmos.

É importante ter presente que formação acadêmica - instrução de conteúdo - formação continuada - planejamento didático-pedagógica exigem empenho e cuidados, em sua cadeia relacional, a fim de garantir um trabalho docente realmente de qualidade. Como trabalhar estas qualidades num processo contínuo de aprendizagem, frente aos limites da realidade educacional e às possibilidades que se descortinam para o professor?

Os dados revelam que o educador tende a **trabalhar em demasia**. Mas o fazer do professor não se reduz a ‘dar’ aula, sendo imprescindível continuar estudando, se preparando, revendo, e refazendo sua prática.

A “disponibilidade de tempo imposta por uma carga horária exaustiva de trabalho”, é problema marcante entre as vozes ouvidas. **Grande parte aponta o “tempo” como o maior entrave ao aprendizado docente**. Escutei falas que indicam obstáculos em dispor espaço de vida para a leitura e a dificuldade de conciliar as aulas com seus alunos, seus afazeres na escola e o cuidado com o próprio aprendizado. Determinada professora expressou a seguinte afirmação:

- “Depois que comecei a trabalhar 60 horas na escola do Estado, praticamente não tenho mais tempo para ler. Não consigo pegar um livro nem como lazer. Chego em casa e não faço mais nada a não ser me organizar para iniciar o próximo dia de trabalho. Quando faço algo que não é o principal do trabalho, fico com a consciência pesada. Também tem os afazeres de casa que preciso dar conta. Tem os filhos que precisam de atenção. Casa e escola absorvem a energia e desgasta. Não sobra tempo para nada, muito menos para ler (Beti).

Professor que não estuda permanece estagnado no tempo em movimento, não acompanhando as mudanças que se processam no mundo alterando estilos de vida e influenciando as gerações. Os professores ficam atribulados pelo peso dos compromissos exigidos pelas condições de existência e pelas exigências dos estabelecimentos de ensino.

Conicionados pela pressão do sistema escolar, que não possibilita espaço e tempo de aprendizado constante, muitos professores se consideram prontos e dão aula sem estudar e aprender novas formas de trabalho, repetindo sempre os mesmos conteúdos. **Alguns desestimulados e não vendo o porquê de continuar a construir conhecimento em uma profissão que pouco retorno lhe dá, consideram desnecessário continuar estudando e encaram cursos, como mestrado e doutorado, desnecessário para o trabalho em sala de aula na escola.** A fala oral da professora expressou o que já havia lido no itinerário da pesquisa:

- “Para que eu quero mestrado e/ou doutorado se não pretendo dar aula em universidade. O que sei já basta. Se a profissão pagasse bem... mas não paga... não vou me desgastar... perder tempo... e ganhar salário de miséria que a escola paga... comigo não” (Sônia).

Para Freire (2002), o saber da história é importante como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo e o papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Para ele, constatar é importante não para adaptar o sujeito, mas para mudar. Assim, o aprendizado constante vai muito além do retorno financeiro na medida em que também se constitui em um instrumento de leitura do mundo e de luta por melhores condições de vida e conseqüentemente do todo que compõe o espaço da educação.

Nos encontros promovidos pela AEC-RS, pude observar que existe a **vontade de muitos educadores em “transformar a realidade”**. São educadores imbuídos de uma concepção humanista da vida social, incorporando concepções pedagógicas na perspectiva de um pensamento libertador e humano na defesa do mundo. Percebi este movimento também dentro da escola, embora menos evidente neste espaço.

Constato na AEC-RS a união de sonhos e horizontes de uma prática diferente que aglutina e irradia força e vontade de construir uma educação que esteja acima

dos interesses do capital mercantil, sensibilizando, de alguma maneira, os participantes dos encontros que discutem a causa da educação.

Os professores que observei na entidade citada, como parte da pesquisa qualitativa, reconhecem a **“dificuldade da categoria em articular práticas pedagógicas com o discurso humanista e de transformação tanto alardeado nas escolas”**. Falam dos limites e dos obstáculos de se colocar em prática uma educação inédito-viável que se contraponha ao atual modelo de sociedade. Ao mesmo tempo **expressam a “possibilidade da luta por uma educação que seja emancipatória dos sujeitos”**, mesmo reconhecendo as limitações seus limites.

No espaço da escola, embora exista discursos neste sentido, eles são proferidos com menos entusiasmo e força de contrapor ao dominante do sistema escolar. Paira certo comodismo mesclado com o medo da exposição pessoal de destoar da maioria que determina o caminho. O medo do comprometer-se é muito forte no ambiente escolar.

Conforme Shor (2003) poucos de nós somos experientes o suficiente para romper drasticamente com nossos velhos hábitos, de ensino e aprendizagem. Internalizamos as formas tradicionais, a velha arquitetura da transferência de conhecimento, os hábitos autoritários do discurso professoral em sala de aula.

Neste sentido, parcela de professores acaba, geralmente, reproduzindo um ensino que se torna mera transmissão de conteúdo, seguidor de livro didático ou de apostilas padronizadas, mantendo uma leitura reducionista da atividade docente. **Este fazer não é espontâneo, mesmo que assim o pareça. O sistema de ensino, muitas vezes, engessa o trabalho e condiciona práticas que se apresentam como próprias e exclusivas do sujeito professor.**

Sendo a educação uma manifestação exclusivamente humana, ela pode, de acordo com sua concepção e sua prática, colocar-se a favor da manutenção da realidade, compreendendo a história como algo acabado e determinado, ou ela pode se constituir como uma educação problematizadora, reconhecendo a história como possibilidade em um permanente mover-se.

A escola, enquanto instituição se caracteriza por movimentos rápidos e/ou lentos e a direção desses movimentos nem sempre apontam a transformação social. Muitas vezes, apresenta movimentos de mudanças com o objetivo de permanecer como ela sempre foi. Em grande parte, o discurso aponta numa direção, mas as práticas concretas sinalizam outra. O discurso é avançado, a prática conservadora e até reacionária.

Como, geralmente, apenas ouvimos e lemos os discursos, deixamos de ver sinais indicadores do movimento real da escola. Em muitos momentos, o olhar é constituído por nossa compreensão conforme as visões ideológicas normalizadas ao longo da vida. Com isso pessoas com visões diferentes, em áreas diferentes, fazem leituras diferentes, antagônicas, contraditórias de um determinado acontecimento histórico.

Referenciando Demo (2000), a fala humana é tão cheia de detalhes, sinais e meneios, olhares e rostos, gestos e entonações, que muito escapa ao olhar mais analítico e, ao final das contas, só quem fala sabe, e, por vezes, nem sabe. Para ele, não conseguimos compreender a complexidade complexamente, mas por aproximações redutoras.

Muitas vezes, **os professores agem, aparentemente, como entendem os sinais e os indicadores da instituição** de ensino que sinaliza uma direção e a **prática de parte significativa do grupo, de forma camuflada, caminha em sentido diverso, pois a compreensão individual deles é outra**. Essa duplicidade de movimento é sentida e percebida tanto no âmbito público como no privado, que ao observar o contexto escolar, é possível identificar o caminho pedagógico de cada instituição de ensino.

Os grupos de professores, dos diferentes ambientes escolares, expressam uma **'adesão formal'** a proposta de cada uma das escolas, buscando uma **caminhada aparentemente conjunta**. A explicitação do discurso, formalmente coerente com o carisma da instituição, pode levar a uma falsa ideia de que os professores estão assumindo uma determinada linha de ação pedagógica por opção e por concepções pessoais e coletivas. O movimento real, contudo, encoberto na formalidade, pode ser uma forma de manterem o emprego ou o lugar de trabalho e por isso reproduzem um discurso conforme os interesses da instituição ou do grupo de poder que a representa. O movimento real é diverso e até contraditório com o movimento aparente.

A cultura tem fortes implicações ideológicas e com isso é difícil a coerência no trabalho numa determinada linha. De modo geral, **os instrumentos que garantem colocar em prática as propostas pedagógicas são interesses específicos**. É raro o empenho pela convicção que apresenta a força de uma opção coletiva fundada em uma teoria de libertação - transformação. **São ações, geralmente, baseadas em ordens verbais ou escritas, impostas pela direção**. Nessas condições é limitado o esforço pessoal na busca de um coletivo - livre para realizar um trabalho inédito-viável transformador. Assim, os processos podem ser enganosos e muitos professores são levados a dizer o que a instituição, seja pública ou privada, quer ouvir.

Nas conversas do dia-a-dia, nos corredores e nas salas de professores, eles dizem o que pensam a respeito do discurso oficial. O que eles falam nos corredores sinaliza aquilo que vão efetivamente fazer. São movimentos que, de certa forma, indicam resistência dos professores ao que é estabelecido.

Muitos são os fatores a guiarem a compreensão de uma pessoa ou grupo. O poder ideológico dominante constrói realidades difíceis de contrapor. Em grande parte, o grupo se guia por simbologias e/ou pelo senso comum, constituídos historicamente.

Tal como anunciou Bourdieu (1975), Apple (2006) afirma que não é apenas a propriedade econômica que reproduz as desigualdades; há também a propriedade simbólica – capital cultural – que a escola preserva e distribui. O autor salienta que a escola, como uma das instituições de preservação e distribuição cultural, cria e recria formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação.

As instituições de ensino **privado e público constituem sinais simbólicos, ou não, que conduzem práticas e constroem imagens determinando a leitura do discurso explicitado por elas.** Essa leitura da simbologia e/ou imagem gera o sentido da instituição.

É possível fazer uma leitura da escola observando os cartazes afixados nas paredes, símbolos religiosos, papéis com orientações e regras direcionadas aos alunos e professores, bilhetes encaminhados aos pais, quadros e murais com informações gerais, folder de encontros e seminários, slogans, logotipos, frases de impacto, enfim, são materiais que indicam a identidade e as preocupações educativas do estabelecimento de ensino. A ausência ou escassez destes materiais também sinaliza posições.

Determinada vez, ao visitar uma **escola pública**, observei criativos cartazes feitos por alunos com a problemática da necessidade de reciclar o que geralmente denominamos de ‘lixo’. Os cartazes chamavam a atenção e tinham como objetivo ensinar como deveria ser feita a coleta seletiva e a reciclagem do material descartado pelas pessoas.

A bonita proposta da professora demonstrava preocupação com o meio ambiente e apontava que essa era uma discussão que estava em pauta nas aulas. É bom perceber o interesse dos alunos em torno de questões que discutem o mundo moderno, gerador de tanto descartável. No entanto, ao olhar o espaço físico da escola, era possível constatar que todas as ‘lixeiras’ eram comuns, igualando material orgânico e seco.

Observando uma ‘lixeira’ visualizavam-se restos de sanduíches e

bolachas, garrafas plásticas e latas de refrigerante. A referida escola não possuía recipientes que pudessem articular a teoria dos cartazes educativos à prática do cotidiano escolar. Tal escola permanece com recipientes de coleta de resíduos comuns para todo tipo de material orgânico e inorgânico a ser descartado. O fazer pedagógico não alterou consciências e não houve no aprendizado a relação ‘teoria e prática’.

O processo educativo fica comprometido quando não ocorre o movimento concreto de mudança, possibilitando uma prática que seja transformadora dos sujeitos sociais. O trabalho educativo fica restrito às paredes da escola como suporte de cartazes que, em alguns dias, irão ocupar, na condição de papel velho, as ‘lixeiras’ que compõe o cenário escolar.

Na mesma escola observei que as paredes são sujas e riscadas. Nas salas de aula as cortinas caem aos pedaços, as classes são imundas e depredadas, parcela dos vidros das janelas está quebrada, tomadas estão expostas, acarretando risco de choque elétrico. Ao indagar a respeito da realidade evidenciada obtive como resposta da direção que a “escola estava sem funcionários para limpeza”, “o Estado não contratava funcionários” e que “as crianças e jovens estragavam o espaço físico - coletivo”.

Perguntei por que não se desenvolvia um trabalho onde cada turma cuidaria da sua sala, preservando o ambiente, limpando sua própria classe, organizando murais que dão feições a cada turma. Um trabalho cooperativo e educativo objetivado no cuidado com o coletivo. Obtive como resposta que isto “não dá certo porque os pais vêm para cima da escola alardeando a ideia que os filhos não são empregados e ameaçam com a SEC (Secretaria de Educação e Cultura) e o Conselho Tutelar”.

Na escola **particular**, geralmente, tudo é minuciosamente limpo. As salas de aula são organizadas e em bom estado. Trabalhos, visando o meio ambiente, são desenvolvidos com frequência e existe uma relativa postura de preservação do espaço pelo aluno. Contudo, é forte a ideia que permeia o meio escolar privado de que “existe alguém que limpa e então é possível sujar” ou “por ser pago é possível estragar”. O próprio professor, neste contexto, é visto como empregado disponível no meio escolar, por receber salário pelo serviço que presta, alimentando a visão mercantil do ensino.

Estas questões, que se apresentam, fazem pensar a respeito dos dilemas que vivem a educação pública e privada. Onde está a centralidade do problema? No descaso do governo com a educação e/ou nas práticas ou ausência de fazeres no espaço escolar? Quais são os limites e possibilidades desta prática?

O dilema encontra-se no desentendimento que permeia a questão 'educação', considerando todos os âmbitos do ensino, como parte do sistema amplo que ampara e protege o ideário e os interesses do capital, centrado no individualismo do "Eu", desconsiderando o viver com o outro que também precisa do cuidado.

O trabalho, no sistema capitalista, se transforma em emprego assalariado ou fator econômico, como ocupação exploratória das crianças e dos jovens em idade escolar. Este precisa ser repudiado, mas o trabalho é princípio educativo e pequenos fazeres podem ser desenvolvidos na família e na escola, visando a preservação do espaço coletivo. Práticas que evidenciam o cuidado educam os seres humanos no sentido de auxiliar a preservação do seu entorno.

Assim, pequenos fazeres como arrumar a cama e o quarto, cuidar da organização da própria roupa, preservar a sala de aula, organizar mural e até limpar a própria classe são práticas educativas e formadoras de seres humanos conscientes da sua participação e inserção no espaço coletivo que ocupa.

O trabalho é um processo que permeia todas as esferas da vida humana e constitui especificidades. Por isso, não se reduz à atividade do "emprego", enquanto produto comprado pelo capital. Na sua dimensão ampla, corresponde à produção dos elementos necessários à vida biológica, concomitante a sua vida cultural, política, social, estética, simbólica e afetiva.

O trabalho, como princípio educativo, deriva do fato de que todos os humanos são seres da natureza, e, portanto têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se e criar seus meios de vida. A prática de promover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos, evitando-se desta forma, criar sujeitos ou grupos que explorem e vivam do trabalho de outros, ou se caracterizem como, segundo a afirmação de Gramsci (2001), mamíferos de luxo.

A ideia do princípio educativo não é apenas uma técnica didática ou metodológica no processo do 'educar-se', mas um princípio que leva em conta as dimensões éticas e políticas, considerando como um dever e também como direito do sujeito. A socialização do princípio do trabalho, como produtor de valor para manter e reproduzir a vida, é crucial e educativo. O que é inaceitável e deve ser combatido são as relações sociais de exploração e alienação do trabalho em qualquer circunstância e idade da existência humana.

Para Frigotto (2000) é nesta perspectiva que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando este se dá sob a negatividade das relações de classe

existentes no capitalismo. A própria forma de trabalho capitalista não é natural, mas produzida pelos seres humanos. A luta histórica é para superá-la. Para o autor, nas relações humanas a atividade prática é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização. A direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais. Trata-se de uma relação que é parte da luta hegemônica entre capital e trabalho.

A prática responsável, crítica e criativa educa sujeitos e a escola é um dos espaços propícios para formação humana que visa o cuidado com o coletivo relevando todas as dimensões que envolvem o sentido da palavra.

Observo na escola **pública** uma prática bastante antiga, mas ainda muito utilizada nas salas de aula. É comum encontrar lousas abarrotadas de textos, com o objetivo da cópia a ser realizada pelos alunos. Este fazer se evidencia na escola que possui livros didáticos fornecidos pelo governo federal e bibliotecas disponíveis aos professores e alunos. A precariedade de recursos para a impressão limita a reprodução de materiais teóricos, mas outros instrumentos, como revistas e jornais, são possíveis utilizar como caminhos didáticos que auxiliem na produção do conhecimento.

Um problema que chama a atenção na escola é a dificuldade de entendimento e interpretação da leitura realizada pelos discentes. Reclamações no sentido da não compreensão do objeto lido pelo aluno são constantes no espaço da escola. Tal fato pode estar associado à falta de práticas metodológicas que estimulem o aluno a ler e a escrever com autonomia e liberdade, principalmente nos anos do ensino fundamental, atendo-se à cópia como instrumento didático. Neste sentido, o discente aprende a repetir e a reproduzir fazeres tradicionais do ensino, inibindo o criativo e o encanto das descobertas inédito-viáveis da prática pedagógica.

Na escola de ensino **privado** a utilização da lousa e do giz atém-se, geralmente, às explicações necessárias ao esclarecimento de dúvidas. As 'cópias do quadro' estão relacionadas aos exercícios e propostas de trabalho a serem feitas pelos alunos como atividades didáticas. A disponibilidade de máquinas de reprodução de material teórico também auxilia a dinamização da prática pedagógica.

É impossível não visualizar os recursos didáticos e metodológicos que o **privado** oferece a prática pedagógica oriundos de uma tecnologia que possibilita avanços na área do conhecimento em contraponto aos precários recursos disponíveis para o trabalho

pedagógico na escola **pública**.

A disposição, organização e limpeza dos espaços, também são fatores a serem levados em consideração quando se pensa a causa de educação. Os ginásios esportivos, as salas de informática, salas temáticas por área de estudos, recursos audiovisuais e humanos, são exemplos comparativos para entender as desigualdades entre o **público e o privado**.

Os recursos oferecidos pela escola **privada** abrem ao professor um campo de ferramentas didáticas. Estas condicionam a uma prática e impõem a necessidade do domínio de novos aprendizados que estejam em sintonia com os instrumentos modernos do ensino. Este fazer, muitas vezes, é condição para permanência na escola e manutenção do emprego do professor. Constitui-se, também, em propaganda e concorrência dos diferentes estabelecimentos de ensino privado na busca do cliente-aluno. A gama de questões ajuda a explicar as disparidades de ensino que se processam nos ambientes da escola particular e pública.

As escolas particulares diferem entre si no seu funcionamento e na forma como conduzem os programas de ensino, fundamentados em seus projetos educativos. Contudo, não abordarei na tese as semelhanças e diferenciações, por não ser o foco do estudo.

Ao observar a escola confessional católica de caráter **privado**, se evidenciam muitas imagens de Santos e a Cruz de Cristo, simbolizando o Cristianismo, está presente em todas as salas de aula. Cartazes com referência às Campanhas da Fraternidade Ecumênicas são comuns na escola religiosa. Isto aponta a ‘preocupação’ com o ‘Evangelho e a Palavra de Cristo’, que fundamentam os Projetos Políticos - Pedagógicos. São simbologias e/ou imagens que permeiam processos educativos.

Na prática, a maioria das **escolas particulares** católicas enclausura-se nelas mesmas, apontando dificuldade de aproximação com as camadas empobrecidas da sociedade. É quase inexistente o movimento de aproximação com os movimentos sociais de luta do povo. Certos assuntos permanecem como tabus temíveis de serem discutidos em suas raízes. Estes mexem em noções de difícil conscientização e entendimento porque toca na questão da propriedade privada. Suas vontades permanecem restritas a teoria de seus projetos educativos.

As pessoas e os grupos, geralmente, agem guiados pela ideologia que permeia o ‘meio’, produzindo o imaginário. **É difícil uma prática consciente orientada por um projeto claramente definido e entendido na sua essência**. Muitas vezes, faz-se

aparentemente o que a instituição pede ou manda. O fazer, ou o consentimento da forma do fazer, mesmo que seja aparente, acontece porque a instituição solicita ao professor, não porque se acredita que é o melhor caminho apregoado pelo discurso a ser colocado em prática, mas sim porque a instituição define o caminho e “se procura obedecer”. O que domina é a concordância ‘duvidosa’ com as exigências da escola. É, geralmente, sob interesses e necessidades de sobrevivência no ‘meio’ que sujeitos ou grupos vão ler as propostas, detectando limites, e vão tentar ‘enquadrar-se’ (ou não) na prática. Isto é possível evidenciar principalmente na escola **particular**.

Determinada professora, que trabalha no ensino privado e público, expôs seu pensamento, instigando o pensar:

- “Eu já estou queimada na escola (particular). Quando elas (coordenação) me chamam, eu digo que vou fazer conforme o que pedem. Concordo com tudo que dizem. Depois faço tudo ao contrário, faço do meu jeito” (Cáti).

A fala da educadora traduz resistência aos limites do caminho estabelecido. Mostra as possibilidades das brechas, cuja determinada rebeldia pode apontar ou não uma prática educativa inédita e viável. Depende da intenção e o horizonte que o educador pretende buscar no caminho da transformação, ocupando a escola como um dos espaços de luta de enfrentamento do pensamento dominante.

O que observo nas escolas de ensino **privado** é uma condução de linhas pedagógicas irrigadas, em grande parte, por ‘falsas’ possibilidades democráticas de discussão. Geralmente as ordens são camufladas por reuniões preparatórias de trabalho, indutoras de ‘fazeres’. A cultura da instituição tem forte influência na constituição do pensamento do grupo. Quando convocados, muitos expressam opiniões conjuntas baseados em referenciais impostos.

Mesmo assim, é possível perceber movimentos contrários que desestabilizam a corrente indutora. Estes movimentos, mesmos sendo viabilizados por parcela minoritária de sujeitos, possibilitam brechas gestoras de alterações inédito-viáveis na escola. São nelas que se gesta o novo, o diferente, como caminhos abertos a ser trilhados na luta pela transformação. Assim, concretamente, se evidenciam trabalhos significativos de um número expressivo de professores do ensino privado e do público, que procuram construir, em conjunto com o aluno, uma visão crítica da história e do mundo atual. São movimentos

importantes que servem de contraponto ao pensamento dominante e essencial na luta por uma educação inédita-viável libertadora.

Ao questionar o que alimentava a prática pedagógica educativa, a professora que trabalha no ensino público e no privado, respondeu:

- "... o que alimenta as minhas ideias sobre educação e o que orienta a minha prática é construído diariamente através de leituras, discussões com colegas, reflexões individuais e coletivas. Leio muito e tudo o que se refere à educação e a minha área e o que seja possível ler" (Marlise).

A correlação de forças políticas não é fácil de colocar em prática na empresa **privada**. O medo ronda a escola e assustam o professor, curvando a vontade e o fazer educativo.

Shor argumenta que é preciso examinar os temores que os professores têm de se transformar:

Temem perder o emprego por praticar a educação emancipadora ao invés da pedagogia da transferência de conhecimento. Falam do risco que a utilização de uma ideologia de oposição causaria à sua carreira, se se envolvessem numa política de oposição dentro de suas instituições. Temem, também, o constrangimento de reaprender sua profissão diante dos estudantes. Os professores querem sentir-se experimentados; por isso, a necessidade de se recriar no trabalho intimida muitos deles (Freire, Shor, 2003, p. 67).

O poder instituído, nos estabelecimentos de ensino, sabe muito bem como manipular vontades e anular falas, utilizando-se da roupagem democrática da participação.

As vozes destoantes, em grande parte, são anuladas e/ou desvalorizadas como forma de destituir o discurso e minimizar e até neutralizar seu impacto entre o corpo docente. As retóricas de resistência, muitas vezes, sucumbem frente às imposições estabelecidas pela instituição ao grupo. Cito como exemplo, fazeres induzidos, estabelecendo formas impositivas de avaliação por menções, conceitos, objetivos ou notas e a formulação dos planos de estudos padronizados ligados à obrigatoriedade das categorias de 'habilidades e competências'. O poder da demissão, na escola particular, dá um peso muito grande ao que se fala e as opiniões expressadas em público ou em particular.

É difícil pensar e internalizar a educação transformadora como proposta a ser praticada democraticamente e como instrumento para atuar na realidade. Atribuo essa limitação ao fato dela ser pouco abordada e estudada pelos educadores nos diferentes ambientes de ensino. A leitura dos dados da pesquisa aponta dificuldade da escola em colocar em prática esses ‘fazeres’ inclusive nas instituições de ensino que assumem o discurso transformador. Geralmente não saem do papel dos projetos educativos.

Quanto à escola de ensino **público**, observo diferentes linhas de práticas pedagógicas, desenvolvidas a critérios de cada professor. As reuniões entre educadores, geralmente, são de ordem burocrática com finalidades de organizar calendário escolar, prestação de trabalhos pela direção, discussão de problemas gerais da escola e outros. São poucas as reuniões para pensar projetos pedagógicos e encontros de estudos que possibilitem a reflexão. Quando elas acontecem, parcela de professores oferece resistência não levando a sério à proposta, considerando “balelas” as falas proferidas e justificando como “perda de tempo”.

A possibilidade de um trabalho com liberdade consciente, centrada na educação valorizadora da vida e do coletivo, acaba por conduzir parte do magistério a uma prática docente, muitas vezes, individualizada, onde cada professor segue uma linha de trabalho. Certe vez escutei de uma professora do ensino público a seguinte afirmação:

- “Isto tudo é uma perda de tempo. Um blá...blá...blá... Quando eu fecho a porta da minha sala faço do meu jeito e como eu quero” (Jade).

A escola **pública** carece de vertentes teóricas que possibilitem um trabalho pedagógico com qualidade de ensino coerente com a proposta de transformação, necessária a educação popular. Pude evidenciar, nas escolas públicas, menos possibilidades de encontros de estudos entre os docentes.

Enquanto as escolas **particulares** investem em palestrantes que apresentam abordagens na área da educação, mesmo que estes, muitas vezes tenham como objetivo reforçar suas convicções, a escola do **Estado** apresenta dificuldades em trazer para seu espaço pessoas que possam irrigar o pensar educativo. A formação continuada, tão apregoada, fica só no discurso e a encontros desorganizados e mal planejados pela Secretaria de Educação e Cultura.

Atribuo o problema ao descaso do poder público e a limitação de

verbas destinadas à educação, onde a mesma, em grande parte, é canalizada para outros afazeres de sobrevivência de cada espaço escolar. Muitos diretores, da rede pública, não colocam como prioridade o estudo continuado do seu corpo docente. A preocupação maior é com a estrutura física da escola e como mantê-la com os instrumentos mínimos necessário para sua funcionalidade.

Conversando com alguns professores da rede estadual pude concluir que isto não é uma constante em todos os estabelecimentos de ensino. Em algumas escolas existe a preocupação com o aprendizado dos professores e criam situações que oportunizam a melhoria da qualidade de ensino, conseguindo canalizar parte de recursos para o estudo docente. Mesmo assim, o que é marcante pela sua visibilidade é o fato de que o sujeito educador, na grande maioria que compõe a escola pública, carece do aprendizado contínuo.

A carência de envolvimento pedagógico, de um número considerável de professores, da escola **pública** pode estar ligada à falta de motivação que o cotidiano da profissão docente oferece e a estabilidade que o Estado propicia.

Uma parcela de professores, ao fazerem suas leituras da própria profissão, não vislumbra horizontes que sirvam de estímulo para a continuidade da sua aprendizagem progressiva. Para estes, o trabalho é mera sobrevivência. Se tivessem alternativas, seguiriam “outros rumos profissionais” com melhor remuneração.

A estabilidade no emprego também contribui para a inércia de parte dos professores, levando o sujeito a não se preocupar com o estudo continuado. Neste sentido, o Estado e o precário plano de carreira, se tornam fonte de desestímulo do aprendizado contínuo em vista do que propõe aos trabalhadores da educação. O ‘educar-se’ do professor, diante do contexto real do magistério limita-se, em grande parte, aos muros que circundam o espaço da escola.

Mesmo sendo um lugar de vida e promotor de possibilidades o desencanto, geralmente, assombra o espaço escolar. Estas questões ajudam a explicar a precariedade do ensino no Brasil, onde as condições oferecidas pelo Estado, conduzindo a depreciação do magistério, tornam-se a principal responsável pelo baixo desempenho da escola **pública**.

O professor é vítima das relações político-econômicas de desvalorização do ensino no Brasil. A carência de vontade pública e o descaso com a educação refletem na desorganização do ensino e nos seus resultados afins, mantendo o suposto desenvolvimento econômico em descompasso com a elevação da qualidade de vida e

da escolaridade da população brasileira. A educação com 'qualidade' é um luxo que poucos têm acesso no cenário que prioriza o mercantil.

Os limites e obstáculos nem sempre são visíveis e entendíveis pelo professor que, em muitas vezes, se adapta ao sistema de ensino reproduzindo práticas dominantes tradicionais, escamoteando o crítico-criativo. Frequentemente, o instituído é encarado como normal. A própria comunidade escolar, na sua maioria conservadora, cobra do professor uma postura que não destoe do convencional, exercendo pressão no trabalho docente, dificultando uma prática pedagógica que rompa com o senso comum.

O quadro da educação no Brasil reproduz as desigualdades, pois mantém as camadas sociais mais empobrecidas, inseridas no ensino público, em descompasso com o ensino privado, acentuando o fosso do saber entre aqueles que possuem um aprendizado de 'qualidade', porque pagam uma mensalidade escolar, e aqueles que precisam se sujeitar as precariedades que o público oferece.

É difícil para o educador encontrar um equilíbrio entre uma prática transformadora e as exigências do sistema de ensino, tornando o ambiente escolar um espaço de luta e de aprendizado constante. Um trabalho ousado e inédito-viável instiga o pensar sobre o oculto do modelo que domina o mundo (de)formando pessoas, desestabiliza e provoca conflitos de ideias. É possível uma prática educativa que se contraponha ao sistema?

A natureza da prática educativa abarca vontade e ações coletivas, pois não se trata de uma ação meramente técnica de transmissão de saberes e interesses lucrativos. Educação vai além e implica em desenvolvimento da cultura, de valores e aponta horizonte e direção ao ensino.

A prática possível do educador-transformador, no processo do 'educar-se', propicia instrumentos críticos para que o aprendente possa fazer suas leituras no 'caminhar de suas vidas' onde cada experiência vivida seja terreno fértil possibilitando interpretação e intervenção na realidade que extrapola os muros da escola. Nesse sentido, apresentam-se os limites e as possibilidades viáveis da prática do educador ao definir projetos educativos importantes para esse 'fim'. Fim que não se esgota no sentido restrito da palavra 'fim', mas como abertura de caminhos para outras possibilidades.

A valorização do magistério e a dignidade do professor-educador são fundamentais para construção de uma escola viável, pública e de qualidade para todos, centrada no humano em todas as suas dimensões. Um olhar valorativo, cuidadoso e carinhoso

do educador, sobre 'si', e vertentes teóricas transformadoras alimenta uma prática educativa inédita possível.

3.5. O PROFESSOR - EDUCADOR COM OS OLHOS PARA SI: TEORIAS QUE ALIMENTAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Diante das alterações que se anunciam no cenário social, a reflexão em torno das mudanças na esfera da escola e da educação em geral emergem como desafios aos educadores e as políticas educacionais. A necessidade de mudanças assume caráter imprescindível no âmbito dos mais variados discursos e a urgência da educação do século XXI se traduz pela prerrogativa da inovação como sinônimo de transformação.

O presente item do capítulo apresenta considerações a respeito do olhar do educador sobre si e as teorias que ampliam o horizonte e alimentam a prática didática - pedagógica. Objetivo relevar a articulação ou não das teorias político - pedagógicas com a prática política no cotidiano da sala de aula.

Aprender a lidar com as múltiplas realidades, que se configuram nos diferentes espaços de ensino, não é algo fácil para o educador, pois requer novos aprendizados que levem em conta o espaço vivo, com aguçada sensibilidade para perceber problemas e potencialidades, possibilitando encontrar caminhos que atendam as necessidades locais, mas que também não se enclausurem e se limitem a um saber descontextualizado do mundo amplo. Assim, foco o olhar no professor e no horizonte que delinea os caminhos metodológicos da educação e do ensino. Contudo, não esgote o assunto abrindo possibilidades viáveis para outras indagações que estimulem o pensar.

Os professores, em sua maioria, possuem formação específica e são qualificados para o exercício do magistério. Contudo, todo saber precisa interagir com as concepções construídas na história, possibilitando um constante diálogo entre o que foi aprendido no curso de graduação e também com o conhecimento que está constantemente em movimento e, portanto não está acabado. Percebo limites da escola e de muitos educadores no

sentido de ir além do saber padronizado, estudando a essência das teorias e o que elas oferecem para interferir na prática escolar.

As diferentes vertentes teóricas, produzidas pelos clássicos e autores contemporâneos, ao serem pensadas e repensadas pelos sujeitos aprendentes, são instrumentos que ajudam a questionar e interpretar limites, buscando caminhos de apreensão e produção do conhecimento novo que possibilita a leitura dos fenômenos e a forma de interferência nos mesmos.

Uma teoria serve como base para interpretarmos e entendermos uma determinada realidade local e o tempo histórico, na relação com o contexto mais amplo, do mundo passado - presente, mas não pode ser usada ou trabalhada de forma enclausurada em diagnósticos baseados em visões fechadas, aceitas como verdades absolutas. A 'verdade' não se esgota em uma única teoria e o papel da ciência é mostrar a realidade em movimento.

Os professores conquistam um nível de conhecimento cada vez mais elaborado e crítico na medida em que são capazes de permitir que as diferentes expressões humanas, nas mais variadas situações vividas, possam interagir transformando e (re)significando as concepções sobre o 'saber' que permeia a humana experiência da vida, considerando as redes de relações possíveis que se estabelecem entre as pessoas num determinado espaço – a escola – e num dado momento histórico.

A sala de aula e, portanto a escola passa a ser um espaço onde se confrontam múltiplos discursos convocados a dialogar entre si, gerando a construção do conhecimento importante no delineamento de caminhos que não percam de vista o sentido amplo do mundo e, ao mesmo tempo, não escamoteiem a realidade e as necessidades locais.

Vários educadores que trabalham na sala de aula são fruto de uma educação orientada para o conformismo e para a reprodução da sociedade capitalista. Parcela da categoria dos professores demonstra que grande parte acredita que a transformação na educação virá de fora do sistema de ensino e está nas mãos do Estado.

Admitir essa possibilidade significa negar a própria história, pois as mudanças ocorrem a partir da evolução das contradições internas do sistema capitalista que, por intermédio do Estado, fortalece seu poder fulminante de ideologização, através dos meios que dispõe. Mesmo assim, as instituições estatais e privadas também se constituem em espaços de luta que podem servir para o embate político que confronta interesses de classes. As brechas existem como possibilidades para romper limites que freiam a prática educativa inédita-viável transformadora.

A conscientização assume um nível diferente entre os trabalhadores em geral e, no caso a que me refiro, aos trabalhadores da educação. Muitos não percebem o conflito de classe existente no tecido social, que se manifesta na escola, e interpretam a realidade de forma ideologizada e fetichizada, não conseguindo estabelecer relações de totalidade, deixando de entender as causas profundas daquilo que lhe é evidenciado como verdadeiro, permanecendo na superficialidade dos fenômenos.

O senso comum anuncia aspectos contraditórios impregnados da ideologia que permeia o espaço escolar. Frequentemente reduz-se às novas roupagens discursivas que encobrem a velha visão determinista e, portanto, mantenedora das desigualdades sociais, ainda que se considere a necessária prática transformadora, reconhecendo as peculiaridades do contexto atual.

Certa vez escutei uma coordenadora de curso de ensino médio privado falar para o grupo de educadores que “os alunos, frente à situação atual, deveriam ser os melhores”, colocação extremamente competitiva. Nessa linha (des)educativa, no momento em que estamos vivendo em uma sociedade onde faltam empregos, os poucos postos que sobram do trabalho tradicional são disputados como se fossem campos de guerra. Estimular o individualismo e a competição nas escolas é semear a ideologia mercantil da concorrência que divide e fragmenta a classe que vive do trabalho, favorecendo o capital.

O professor-educador, engajado na luta pela transformação social, compreende o processo histórico mundial. Ampliar o olhar é difícil visto as engrenagens de funcionamento, manutenção e sustentação do sistema liberal que limitam o seu entendimento. Contudo, é possível decodificar como funciona a máquina capitalista e a forma como o neoliberalismo se apresenta, difundindo-se através dos mecanismos de sustentação ideológica. O modo de produção condiciona o mundo do trabalho e afeta a vida dos diferentes povos, concentrando capital nas mãos do grupo dominante detentor do poder político e econômico, empobrecendo a humanidade. A educação, que se processa na escola, não é neutra neste sentido.

A retórica da “mudança” é repetida por docentes preocupados com os rumos da educação, mas infelizmente desconhecido, ou, não sensibilizam muitos professores. Uma parcela não consegue fazer uma analogia entre o discurso da necessidade da transformação da escola e da sociedade, articulando com sua prática, e acabam trabalhando conforme o ponto de vista dominante. Alguns professores fazem colocações que demonstram um considerável desconhecimento do quadro em que o mundo atual está inserido, justificando

suas teorias apenas pelo que escutou ou leu na mídia.

A dificuldade dos professores em assumir um discurso progressista, com propósitos de transformação social, mantendo práticas predominantemente conservadoras, mostra a influência das características do modelo neoliberal na escola e nos seus programas de ensino.

Gentili (1998), ao pensar a educação na perspectiva neoliberal que mantém a ênfase economicista, faz a seguinte afirmação:

[...] a educação serve para o desempenho do mercado e a sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimento e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho. (Gentili, 1998, p. 104).

Um trabalho libertador é incompatível com esta prática, pois proporciona ao educando condições de entender o discurso do opressor e seu enraizamento nas concepções que condicionam o ensino, propiciando instrumentos para sua desconstrução.

Como assumir uma prática educativa emancipatória entendendo a correlação de forças que movimentam o mundo? É possível afirmar que muitos educadores não estudam, não se atualizam, estão desencantados e reproduzem uma educação conteudista, permeada de valores individualistas e com forte conotação valorativa do mercado. Isto, muitas vezes, **ocorre não por que o professor não queira fazer diferente ou tenha a intenção proposital de se colocar como defensor do liberalismo e propagador de seus valores, mas por que não internalizou o aprendizado crítico e continuado, decodificador do sistema, como essencial para leitura do mundo e para a vida de professor-educador e também porque não visualiza outro horizonte político - econômico que possa irrigar uma prática que rompa com o modelo de sociedade que ele vive e conhece.**

É mais cômodo estar em compasso com o sistema do que ir contra ele. **O comodismo não é proposital, mas decorrente de um contexto social, político e econômico, permeado de ideologia dominante que aliena os sujeitos. É neste contexto em que se insere a escola.**

No momento em que o econômico se sobrepõe frente às necessidades de condições materiais de existência, é difícil um confronto no plano político das ideias e tudo fica como se fosse natural e escolhas pessoais. O poder ideológico do capital condiciona

fazer e, na prática, torna-se difícil contrapor-se a ele.

Em uma reunião pedagógica, da qual participei, pude presenciar a colocação de uma educadora que ajudou a dar fundamentação para o presente argumento. A docente ao ser questionado a respeito do ‘seu fazer’, respondeu:

- “Eu não sei, não tenho culpa do meu não saber, tenho direito de não saber. Assim pego um pouco daqui, um pouco dali e vou tentando aproveitar algumas coisas para meu trabalho. Tudo é válido” (Cátia).

A colocação expressa apresenta um indicativo que aponta para as dificuldades de entendimento dos professores a respeito das teorias pedagógicas como referenciais teóricos que possam auxiliar em uma prática coerente. Ressalto que essa professora trabalha nas redes particular e pública de ensino.

Outra professora que trabalha na rede privada de ensino, afirmou que:

- “Não adianta a gente ir contra ao que a escola quer e impõe. Nós só nos desgastamos e nos incomodamos. Agora eu fico calada, não falo mais nada. Larguei de mão. Não quero me desgastar mais. Chega. Elas façam como querem. A coordenação determina e eu fico na minha” (Carla).

Nem sempre o educador tem claro a teoria e a ideologia que irriga sua prática. Muitos são condicionados pelas imposições legais das leis de ensino, enquadrando-se na aplicabilidade das mesmas. Várias vezes, as próprias coordenações de escola dirigem a aplicabilidade das disposições legais, transformando o corpo docente em mero aplicador de fórmulas prontas impostas pela lei à escola. Isto, em grande parte, escamoteia o diálogo e o pensar a educação, limitando a participação democrática dos professores no processo educativo do corpo escolar. Isto contribui para a acomodação do trabalhador que, ao se resignar com o imposto padronizado, não vê necessidade do aprendizado, permanecendo como meros transmissores de conteúdo.

A professora Marta (escola pública e privada) explicitou, de forma escrita, seu pensar num dos instrumentos da pesquisa:

- “... o que alimenta a prática pedagógica, acho que é até um pouco da

genética, pois nasce conosco a vontade de educar, ensinar, sofrer e ultrapassar obstáculos todos os dias. Apesar de muitos livros lidos é só na prática, no dia-a-dia, no ‘pega’ que as ideias surgem. Cada turma, cada aluno é diferente do outro e a fórmula não está nos livros”.

A prática do ‘Ser’ professor-educador apresenta intensas contradições: querem que os alunos estudem, mas eles próprios, muitas vezes, não estudam; falam em ‘pensamento crítico transformador’, mas na escola, geralmente, reproduzem conteúdos e velhas práticas; discursam sobre ‘cidadania’, mas muitos depreciam o sindicato, não reconhecendo o mesmo como espaço de luta; querem que os alunos ‘leiam e escrevam’, mas reclamam por falta de tempo de leitura e, grande parte, apresenta dificuldade em construir pequenos textos; falam na ‘qualidade da educação e da aprendizagem’, mas se restringem aos programas prontos e aos livros didáticos; apontam a ‘educação, como instrumento de transformação’, mas evitam proferir palavras estimuladoras de práticas ousadas que sejam questionadoras do modelo excludente; expressam palavras como ‘solidariedade e luta’, mas em geral, silenciam frente aos movimentos sociais; proclamam a ‘necessidade da paz’, mas esta só existe com justiça social. Essas contradições aparecem com frequência no cotidiano da escola.

Neste contexto, considero importante entender o que os professores estão lendo e as possibilidades do exercício da leitura. Ao indagar sobre as teorias que alimentam a prática pedagógica e autores que exercem influência no seu trabalho, obtive como respostas alguns autores envolvidos com a causa da educação. Os professores citaram nomes como Emília Ferreiro, Piaget, Vigotsky, Paulo Freire, Perrenoud, Ester Grossi, Morin, Elvira Lima, Içami Tiba e Augusto Cury.

Os autores mencionados mostram que os professores “reconhecem a importância da leitura” na sua profissão e apresentam possibilidades de avanços teórico-metodológicos. Aparentemente, estes dados revelam leitores, o que sugere que os professores, além de realizarem suas atividades docentes, ainda encontram tempo para ler. Alguns professores declararam “estar lendo livros”. Tais dados apontam contradição, na medida em que os mesmos “reclamam com a escassez de tempo” e afirmam “dificuldades para o próprio aprendizado teórico”.

A leitura e sua interpretação possibilitam amplitude da visão do mundo e é importante na construção do conhecimento tanto do aluno como do professor. O aprendizado constante ocorre em todos os momentos da vida, sejam esses de lazer ou de

aperfeiçoamento profissional. Estudar é uma prática que exige estímulo e tempo dos sujeitos que aprendem. O professor-educador requer informação e conhecimento, na medida em que lida com a produção do saber de gerações de alunos que por ele passam nos bancos da escola e da universidade, cimentando na prática pedagógica o hábito de ler, como possibilidade inédito-viável de interpretação crítica e política do mundo, decodificando a falsa ideia da neutralidade.

Muitos dos livros lidos e comentados em bate-papos informais não são específicos das áreas de atuação dos professores e nem são livros com dimensões teóricas a serem aprofundadas. As obras citadas pouco enriquecem o aprendizado docente a fim de contribuir significativamente na sua formação. Os livros referidos são de auto-ajuda, ficção, romance e espiritismo.

A reflexão na direção da leitura como lazer não pode ser desprezado ou depreciado. Toda leitura é significativa na construção do pensamento e se constitui em instrumento que ajuda na produção da escrita. O leitor, em geral, configura-se como um sujeito cheio de reações, desejos e vontades que, muitas vezes, busca uma leitura mais sedutora, menos comprometida e que possa ser absorvida com leveza evitando, assim, obras teóricas densas, que fazem questionar e/ou problematizarem a realidade. Não desconsidero e nem menosprezo a leitura leve como lazer. Penso que só tem a contribuir com o exercício do ‘pensar’. Problematizo o predomínio desta como ação dos professores, tendo em vista a formação docente para uma prática pedagógica significativa e de qualidade.

A professora Liana, que trabalha na rede pública e privada, expressou a seguinte afirmação:

- “Quando chego em casa, depois de um dia cansativo de trabalho, só quero deitar na cama e ler um livro ou uma revista, de conteúdo ‘abobrinha’, para relaxar. Quero aliviar minha cabeça com algo leve que não esgote ainda mais minhas forças. É uma leitura descontraída, que me relaxa e faz eu dissipar os problemas do dia. Leio até vir o sono, quando me entrego ao descanso merecido”.

É possível evidenciar o quanto jornais e revistas são atrativos como fontes de informação. Estas são importantes para acompanhar os acontecimentos do tempo presente que se processam no mundo. Portanto, é possível evidenciar mais uma vez professores-leitores nas entrevistas. As revistas citadas são: Veja, Isto é, Caras, Contigo,

Quem, Época, Claudia, Nova Escola e Carta na Escola. Quanto aos jornais, despontam a Zero Hora e o Correio do Povo, como os mais lidos.

Observando as revistas lidas, verificam-se nomes que não são efetivamente de áreas específicas do conhecimento, mas tratam de temas gerais e que fazem parte da informação das pessoas que vivem em sociedade. As referidas informações têm validade teórica relativa para a vida do ser humano. Estes instrumentos de leitura, em si, não bastam para um trabalho consistente na sala de aula, embora possam ter utilidade prática no dia-a-dia escolar.

Um número expressivo de professores declarou ler a revista 'Nova Escola'. Contudo, é relevante mencionar que a maioria dos estabelecimentos de ensino participantes da pesquisa, são assinantes desta revista, disponibilizando-as aos educadores. Em geral, estas revistas ficam sobre as mesas na sala dos professores ou em bibliotecas, possibilitando o livre acesso a elas. Algumas permanecem intactas em cima das mesas que ocupam os espaços físicos da escola.

Ressalto que esses periódicos trazem um conteúdo mais informativo, facilitando a apreensão do que está expresso em seus textos. O nível informacional dos gêneros textuais, presentes nas revistas, apresenta-se ao leitor sem grandes dificuldades para o exercício do pensar, na medida em que a informação veiculada baseia-se em conteúdos que fazem parte da vida diária dos professores, o que facilita a leitura e a obtenção de informação rápida.

É interessante perceber que nenhum, dentre os professores entrevistados, citou o jornal mensal do Sinpro-RS – Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul. Em todo o tempo da pesquisa foram poucos os professores que fizeram alguma referência a este jornal. Trata-se de um periódico que os sindicalizados recebem mensalmente.

Mesmo se tratando de um jornal dirigido ao público do ensino privado, ele merece méritos por abordar diferentes assuntos, não apenas no exclusivismo da educação, com também contempla assuntos ligados aos acontecimentos que ocorrem no Brasil e no mundo. É uma fonte de informação mensal que problematiza a Educação e aspectos ligados a ela, considerando as diferentes dimensões que envolvem a realidade circundante. O problema a pensar, indaga se o que os leitores procuram ler ajuda a definir o caminho/horizonte a seguir no que diz respeito ao aprofundamento de seus conhecimentos teórico-práticos.

Mesmo sabendo que algumas revistas citadas são relacionadas à educação, a maioria delas não traz questões teóricas mais aprofundadas. Não quero dizer com isso que essas leituras não sejam válidas. Tudo que pode ser lido pelo sujeito tem sua validade. O que saliento é que um professor, com titulação e com a responsabilidade educativa escolar, terá dificuldades de sustentar suas teorias e articulá-las à sua prática com leituras superficiais a respeito do ensino e da educação.

É impossível negar que ler textos que circulam socialmente, como jornais e revista, é significativo como meio de obter informação. Contudo, as leituras não podem parar na esfera da compreensão e precisam ir além, no sentido de que a informação apropriada pelo sujeito seja um instrumento da produção do próprio conhecimento.

Interar-se da informação que circula no cotidiano é importante, mas o que problematizo é o ‘limitar-se’ à leitura de textos, prendendo-se ao nível informacional. Ir além cria as condições que permitem dialogar, problematizar, refletir e transformar a informação em ferramentas que sirvam para decodificar os aspectos político-econômicos e culturais e entender as relações de forças que permeiam e tecem o poder no mundo.

Ao se apropriar do conhecimento, que perpassa determinados textos, o professor apreende instrumentos para detectar o pensamento hegemônico com a possibilidade inédito-viável de ajudar a construir uma leitura de mundo que possa servir de contraponto à visão neoliberal e excludente. Para isso, outras fontes de saber – científicas e acadêmicas – são indispensáveis como leituras que permitam provocar e contestar o senso comum.

Não é fácil compreender os limites e o que é viável frente aos instrumentos de manutenção e difusão do ideário dominante do sistema capitalista que manipula e se sustenta, através do condicionamento das pessoas, com forte influência dos meios de comunicação social. Estes mecanismos perpassam a escola, estando presente em seu conjunto, formando/deformando pessoas.

Os educadores apresentam concepções adversas sobre educação, sem explicitar claramente coerência ‘teoria-prática’ com a proposta tão propagada de transformação social. O que evidencio na pesquisa é que **grande parte dos professores, observados e dentre os que foram entrevistados, não tem claro um horizonte a iluminar a prática pedagógica e o que realmente pretendem da educação.** Muitos desconhecem a essência do seu trabalho e aplicam métodos que reproduzem uma escolaridade herdada de muitos anos do ensino. **São poucos os educadores que demonstram conhecimento teórico consistente, que auxilia o fazer escolar e parcela age como se as ideias dos autores e suas**

teorias estivessem descoladas da realidade. Nenhum professor, em suas respostas, abordou claramente a dimensão política da educação e as condições históricas em que se apresentam. É difícil a articulação teórica - prática.

O trabalho 'educativo' aponta uma diretividade política que está presente em toda proposta pedagógica. Usando as palavras de Paulo Freire, é impossível a neutralidade na Educação. Todo trabalho escolar pedagógico-educativo carrega em seu bojo concepções que expressam 'visões de mundo' que são, na maioria das vezes, antagônicas e permeadas de ideologias. A escolha do conteúdo, da metodologia e a própria retórica do professor fazem parte de um conjunto de recortes que o educador, com sua bagagem teórica e prática, faz a partir das prioridades de estudos que considera importante para ser trabalhado junto aos discentes.

A utilização das palavras, que permeiam os diferentes discursos, revela o teor das ideias, vertentes ideológicas e mensagens que vão construindo o pensamento, edificando consciências. Isto ocorre mesmo sem a percepção de muitos professores que não possuem instrumentos para entender a própria retórica. Porque pensam assim? O que alimenta/fundamenta seus discursos?

Löwy, ao tentar construir um instrumento conceitual que de conta da categoria 'ideologia', argumenta que:

[...] esses conjuntos orgânicos de representações, valores e idéias, que eu chamo de visões sociais de mundo, podem ser de tipo conservador, ou legitimador da ordem existente, ou de tipo crítico, subversivo, que proponha uma alternativa, ao qual eu chamo de utopia. Esta é uma proposta operacional de tentar entender como e que funcionam estes conjuntos de idéias e qual as suas relações, em última análise, com a posição das classes sociais (Löwy, 1988, p. 29).

As palavras, ou ausência delas, indicam visões e olhares que se materializam na prática escolar. As mesmas não são ditas ou são camufladas ao acaso e carregam sentidos e simbologias agregadas a elas. O que muda entre um professor e outro professor, na escola, é aquilo que cada 'Ser' insere como prioridade no seu trabalho e os valores que colocam como centro na formação docente - discente e na construção do saber.

Atualmente é possível evidenciar o **escamoteamento do termo "político" dos discursos proferidos na escola.** Muitos preferem ignorar a palavra em função da força e do compromisso que o termo impõe, exigindo o rompimento com a neutralidade da educação.

É visível na escola de **ensino privado** a anulação da ideia de ‘politicidade’ nas falas dos educadores. Mesmo que tais atitudes também sejam políticas, ocorre certa negação do caráter político da prática escolar, expressada por uma postura que traduz um falso distanciamento do que seja o termo na essência e na prática. Contudo, não se pode deixar de considerar a força das mantenedoras de ensino privado na pressão impositiva de condutas que determinam linhas de ação como pré-requisito para a manutenção e permanência do professor no emprego.

Quanto à esfera do **público** é guiada pelos ditames do Estado, com forte influência na prática escolar. Mesmo assim, as brechas existem como possibilidade de uma prática que assuma o caráter político da educação. É possível evidenciar movimentos que traduzem empenho na educação transformadora ocupando espaços públicos e privados.

O Projeto Político-Pedagógico de cada escola apresenta-se como horizonte teórico a iluminar caminhos a serem trilhados (ou não) pelos sujeitos da instituição de ensino. A dificuldade encontra-se justamente em articular coerentemente a teoria dos projetos pedagógicos a prática escolar. Portanto, é impossível a neutralidade política ou o conhecimento neutro. Todos são permeados de valores que carregam em seu bojo a relação dialética conflitante ‘manutenção- transformação’ da sociedade. O que fundamenta os valores? Como esses valores permeiam a prática escolar?

Considerar a urgência da educação e entender a complexidade e a politicidade do tema, chama atenção para o discurso hegemônico da educação que sugere e naturaliza a ‘inovação’ como se qualquer inovação fosse sinônimo de transformação. As instituições de ensino/educativas que não se propõem a um ideal de transformação social, querem apenas melhorar a sociedade.

Freire, afirma a politicidade do fazer escolar e argumenta que:

Em alguns momentos da experiência dos professores e alunos, eles começam a perceber, mais do que antes, que a educação tem algo a ver com a política. Como fazer isso durante os momentos em que há resistência estudantil e restrições por parte das autoridades, isso é uma questão que exige do professor que seja tanto um artista como um político (Freire, Shor, 2003, p. 60).

O papel do educador social, comprometido com questões humanas, políticas e econômicas, é significativo no espaço da escola para compreender como o modo de produção capitalista funciona, escancarando suas contradições. O senso comum anuncia aspectos contraditórios impregnados da ideologia que permeia o espaço escolar.

Frequentemente reduz-se às novas roupagens discursivas que encobrem a velha visão determinista e, portanto, mantenedora das desigualdades sociais, ainda que se considere a necessária prática transformadora, reconhecendo as peculiaridades do contexto atual.

Freire, ao falar do projeto da construção de um mundo diferente, faz a seguinte referência:

Enquanto projeto, enquanto desenho de mundo diferente, menos feio, o sonho é tão necessário aos sujeitos políticos, transformadores do mundo e não adaptáveis a ele, quanto permita-se-me a repetição, fundamental é, para o trabalhador, que projete em seu cérebro o que vai executar antes mesmo da execução. É por isso que, do ponto de vista dos interesses das classes dominantes, quanto menos as dominadas sonharem o sonho de que falo e da forma confiante como falo, quanto menos exercitarem a aprendizagem política de comprometer-se com uma utopia, quanto mais se tornarem aberta aos discursos pragmáticos, tanto melhor dormirão as classes dominantes (Freire, 1997, p. 92).

A melhoria do ensino e uma educação preocupada na essência com a 'qualidade do saber' levam em conta as dificuldades do fazer escolar do educador. Diante de tantos dilemas, mais do que nunca, o papel do professor é questionado. Como desvelar a realidade e intervir no sentido de buscar relações mais humanas e ter a coragem de conduzirmos a luta em direção a uma outra pedagogia, que reconheça as diferenças e valorize-as? A valorização social do papel do professor trabalha diretamente com a realidade, respeitando suas necessidades e evidenciando as dificuldades da criança brasileira.

Colocando em foco a dinâmica construtiva da educação e do processo do ensinar e aprender, saliento a capacidade inédita e emancipatória da educação através de uma prática educativa que supere a ignorância política, desconstruindo o fatalismo da pobreza, apontando sua capacidade organizativa no enfrentamento dos problemas sociais.

A escola sozinha não faz a transformação da sociedade, mas uma educação crítica, radical e libertadora é um dos instrumentos necessários no aglutinamento de forças transformadoras. Por mais que esteja emperrada pelo jogo do poder, a transformação social se realiza através das pequenas mediações que estão ao alcance real das práticas pedagógicas inovadoras.

As sociedades não são estáticas e é possível perceber e lançar mão das contradições que as engendram. Aí se encontram as brechas que se descortinam como possibilidades históricas de intervenção no mundo. Conforme Freire (2000), a História como tempo de possibilidade pressupõe a capacidade do ser humano de observar, de conhecer, de comparar, de avaliar, de decidir, de romper, de ser responsável. Um discurso e um fazer

comprometidos com o diferente, cimentados na ideia da transformação social, abrem as brechas e as possibilidades da resistência e da desestabilização do contexto escolar inserido em estruturas velhas e arcaicas. A prática imediata tem sua importância e é significativa no câmbio histórico.

A realidade é algo essencialmente dinâmico. Perceber o dinamismo e lançar mão de pedagogias libertadoras ajuda na construção de um outro tipo de educação e práticas que pressupõem a compreensão da realidade material.

Criar condições favoráveis ao advento do novo, apreendendo os movimentos contraditórios da natureza e da sociedade, descobrindo seus limites e desmascarando tudo que procura deter o desenvolvimento de forças de resistência e luta, é compromisso possível e viável do educador transformador, demonstrando competência necessária para liderar um espaço escolar diferente e ousado.

O modelo sistêmico brasileiro, que condiciona o ensino, não está determinado a permanecer da forma como se apresenta. Ele foi construído pelos seres humanos e, portanto, também pode ser desconstruído e edificado de outra maneira. A edificação do pensamento novo/transformador é lenta, mas o movimento ocorre mesmo no âmago do modelo envelhecido. A luta para isso instiga o educador na busca de uma prática inédito-viável que desponte numa pedagogia de caráter humana e social, que conforme Freire (2000) esteja comprometido com a edificação de valores, que “não se gestam nas estruturas forjadas do lucro sem freio e na visão individualista do mundo, do salve-se-quem-puder”.

O desenvolvimento de uma pedagogia do inédito-viável é um desafio para o educador que se apresenta à assunção da práxis transformadora de modo que os procedimentos metodológicos e a opção política clareiam-se com a luz centrada na prática libertadora emancipatória.

A complexidade do processo de mudanças tecnológicas e políticas exigem práticas educativas pedagógicas em que os educadores, enquanto sujeitos de possibilidades, desenvolvem a consciência de suas opções e da subjetividade e identidade de sua práxis. Conforme Freire, ou educamos para a manutenção ou para a transformação dos valores dominantes, questionando-se numa perspectiva crítica de compreensão da realidade, bem como de possibilidade de ser transformada.

Para Freire (1979) a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que pode ele fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude

crítica, de reflexão, que comprometa a prática. Conscientização constantemente reavaliada e revigorada pela busca do conhecer que mobilize fazeres, condicionando práticas inéditas e viáveis.

Sendo assim, há de se considerar a importância da valorização do educador como sujeito de práticas reflexivas que desafiem a edificação de uma educação inédito-viável no cotidiano do trabalho pedagógico, partindo de uma concepção centrada no ato político, crítico e criativo de construção do conhecimento emancipatório.

A irrigação da perspectiva utópica inédita é uma prerrogativa para uma educação centrada na possibilidade da transformação viável. Propor alternativas concretas implica na vinculação das iniciativas individuais ao trabalho coletivo de luta por condições sociais institucionais favoráveis ao desenvolvimento de práticas, tendo em vista a valorização do professor-educador como sujeito de sua formação.

No que diz respeito às possibilidades, a compreensão crítica do mundo aponta as limitações que se configuram num contexto neoliberal e concebem-se como desafios a serem assumidos nos processos de formação permanente dos educadores que se dispunha a assumir a conscientização como um princípio metodológico.

Esse contexto exige a criação de práticas coletivas de desestabilização do conformismo, estimuladoras da capacidade de indignação e de criatividade, mobilizando no sentido do 'compromisso' com a qualidade e valorização do trabalho docente. A luta por condições sociais - institucionais favoráveis ao desenvolvimento de práticas inédito-viáveis, passa pela valorização dos educadores como sujeitos de sua formação. A constituição de uma consciência comprometida com a dignidade humana desponta como esperança que alimenta a possibilidade inédito-viável de construção dos sonhos possíveis que permeiam a sala de aula, sem se esgotar nela, indo além do espaço da escola.

4. O 'SER' PROFESSOR - EDUCADOR 'NO' E PARA 'ALÉM' DO ESPAÇO DA ESCOLA

A esperança está na própria essência da imperfeição dos seres humanos, levando-nos a uma eterna busca por melhores condições de vida material e afetiva. Tal busca não se faz no isolamento, mas na comunicação educativa entre as pessoas nos diferentes espaços em que a história se processa, mediatizadas pelo mundo.

O presente capítulo procura **desenvolver uma reflexão a respeito do 'Ser' professor-educador, abordando aspectos da vida cotidiana dos trabalhadores da educação 'na' e para 'além' da sala de aula.** Contudo, não há como dicotomizar a vida pessoal e coletiva do professor do trabalho desenvolvido na escola. Neste sentido, a finalidade é **refletir sobre os dilemas que envolvem a profissão docente e sua relação e implicações na vida pessoal do sujeito. Busca pensar a respeito dos sentimentos que afloram e sensibilizam o ser humano** que tem como trabalho ajudar a educar e auxiliar na construção do conhecimento dos educandos de diferentes faixas etárias e condições sociais.

Refletir sobre o professor, enquanto 'Ser' concreto, exige remeter ao seu espaço de atuação tanto no âmbito do trabalho, como familiar e de lazer considerando sonhos, desejos, esperanças, encantos, desencantos, decepções, dificuldades, limitações, frustrações, medos, anseios, temores e outros sentimentos que englobam o universo da vida como um processo que humaniza e desumaniza conforme as condições de vida a que se apresenta ao sujeito inserido no meio social.

Vivemos em uma época em que avanços tecnológicos colocam à disposição de educandos e educadores os mais variados e sofisticados recursos para facilitar o ensino e a aprendizagem. Paradoxalmente, mesmo com esse aparato, a toda hora os meios de comunicação divulgam que a educação não está bem. Culpabiliza-se, muitas vezes, o professor pelas mazelas da escola. A educação que se descortina no público e no privado se

embatem e confronta-se, aprofundando o fosso das desigualdades sociais.

É discurso corrente a ineficiência da escola no sentido de dar conta da complexidade que abarca as diferentes dimensões do humano. Os resultados oficiais também apontam índices do que tem sido chamado de fracasso escolar. Apresenta-se um cenário em que se digladiam ideias daqueles que se julgam com o poder de determinar os rumos da educação, imperando a prática de culpabilizar uns aos outros pelos encaminhamentos desastrosos da educação escolar. Vive-se um tempo em que a escola, enquanto instituição inerente ao sistema, está perdendo prestígio entre os que mais poderiam dela se beneficiar: os educandos.

Frente à situação de profundas mudanças na relação escola/sociedade, descortinam-se os limites e as possibilidades inédito-viáveis da educação como um todo. Os diferentes fatores sociais, econômicos e psicológicos estão produzindo um ciclo degenerativo da eficácia docente não só no trabalho do professor-educador como também na vida cotidiana desse trabalhador.

Nos últimos anos há uma espécie de desorientação em termos mundiais manifestando-se através da alardeada crise de racionalidade, fim das utopias, subjetivismo, mudanças no ordenamento mundial, demarcando um tempo de fragmentações e incertezas quanto ao horizonte político e valores. São traços que muitos teóricos caracterizam e chamam de pós-modernidade. Para eles, a época atual é marcada por fenômenos que representam um divisor de águas com a Modernidade. O filósofo francês Jean-François Lyotard (1924-1998) definiu o pós-moderno como "a incredulidade em relação às metanarrativas" (em sua obra *A condição Pós-moderna*). Com isso, ele quer dizer que a experiência da pós-modernidade decorre da perda de crenças em visões totalizantes da história.

Para o educador esta situação de crise de referências tem repercussões por relacionar trabalho docente com a formação de sujeitos - alunos - aprendentes e sua educação, cimentada em valores. Contudo, nas condições da sociedade dividida em classes antagônicas, a educação como ato político compreende a luta pelo poder, direção e estruturação da sociedade de acordo com os interesses e finalidades correspondentes. A escola é parte inerente deste contexto. Assim, o educador encontra-se num meio adverso que lhe exige uma tomada de posição, mesmo que ele não tenha consciência das forças que condicionam o sistema de ensino.

A política é uma atividade prática na qual a luta que os grupos ou

classes travam está vinculada a certo tipo de organização defendida por seus membros, ainda que esta seja acompanhada de um choque e contraposição de ideias, projetos e programas. Esta luta permeia a escola, como um dos espaços de confronto de posições e embate ideológico, exercendo influência nas práticas concretas dos sujeitos aprendentes ‘na e para além da escola’.

A práxis política pressupõe a participação de amplos setores da sociedade. Assim, a prática educativa como atividade política, exige metodologia efetiva de luta. Mas, não se trata de uma atividade espontânea. Uma política que corresponda a essas possibilidades necessita o conhecimento da realidade e da correlação de classes para não se propor ações, nos espaços em que se travam os embates, que culminem inexoravelmente em fracasso. Estes embates perseguem determinados objetivos que correspondem a interesses específicos. Em cada situação concreta, a realização desses objetivos está condicionada aos limites e às possibilidades inscritas na própria realidade.

Essa proposta metodológica gira em torno da ideia conflitante conservação - transformação da direção ou do controle do organismo concreto que é o Estado, como espaço que abarca interesses públicos e privados. O poder é um instrumento de importância vital para a transformação da sociedade.

4.1. CONSIDERAÇÕES DA RELAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO

O dilema entre o público e privado, na realidade brasileira, não é recente na história e estas categorias estimulam discussões que apontam convergências e divergências, polemizando análises que tratam da natureza e do caráter das relações humanas em sociedade. Neste contexto, educação apresenta-se como uma prática política, que se situa em um tempo-espaço, provida de historicidade e impregnada pelas condições sócio-políticas e culturais, marcando época. Assim, o embate entre o público e o privado está relacionado à determinada realidade histórica.

Os debates sobre educação são permeados por confrontos entre os

defensores do ensino público e os defensores do ensino privado, cujas demarcações teóricas - conceituais e práticas sofrem alterações ao longo do tempo. Geralmente, o conceito do público o identifica pela manutenção/gestão e controle do poder governamental ou de direito e/ou domínio público. Sendo assim, pertencente ou destinado ao povo, à coletividade, para uso e acesso de todos. Em contrapartida, o privado aponta a gerência e propriedade de pessoas físicas ou jurídicas de direito e controle privado. Configura-se em domínio restrito e particular de uma pessoa ou grupo, não pertencente ao Estado.

Essas denominações e critérios não apreendem as nuances da interpenetração entre as duas esferas no mundo contemporâneo e não abarcam adequadamente as peculiaridades que se apresentam no mundo da educação, onde as chamadas escolas confessionais, mantidas por mantenedoras religiosas, filantrópicas ou identificadas com organizações não governamentais, assumem contornos pouco visíveis e de difícil enquadramento quanto a sua origem, vigência e atuação no âmbito da educação e do ensino. Não pretendendo entrar no mérito das especificidades das categorias, contudo é pertinente a distinção em relação à escola pública e privada.

Procurou **apresentar breves considerações a respeito da distinção – relação entre as esferas pública e privada no âmbito do ensino.** A relação e as especificidades de cada categoria merecem um estudo aprofundado que apresente argumentações com substância teórica. Contudo, não é este o objetivo da presente tese.

No atual contexto neoliberal que predomina no cenário econômico mundial, as políticas engendradas pelo Estado brasileiro, na esfera educacional, mesclam-se com caráter ideológico apregoando o alargamento das funções do privado, ainda que subvencionados pelo poder público. Isto mostra uma situação perversa em que o Estado não estabelece as fronteiras e diferenças entre os interesses coletivos e os particulares, favorecendo a privatização do público.

Peroni, ao falar das mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional, afirma que:

Inúmeras são as transformações na produção da vida material objetiva e subjetiva neste particular período capitalista. Tais mudanças ocorrem na esfera do Estado, da produção, do mercado e também no âmbito ideológico-político-cultural, em consequência dos processos de Reestruturação Produtiva, da Globalização, do Neoliberalismo e da Terceira Via, que são estratégias do capitalismo para a superação de sua crise (Peroni, Bazzo, Pegoraro, 2006, p 11).

Frente a isto, ocorre uma interpenetração do público e privado onde o

confronto das esferas citadas assume contornos difíceis de visualizar ao longo do processo histórico. Trata-se de um embate que não é específico da esfera educacional, mas tem nela explicitações concretas, revelando o papel da educação na constituição das relações sociais. O espaço da escola contribui para que os sujeitos introjetem ideias a respeito das concepções apregoadas ao público e ao privado. É no âmbito da educação que o caráter ideológico de entrançamento entre público e privado vai se fundindo numa teia de interesses difícil de ser compreendida.

Neste contexto, o dimensionamento do público incorpora características do mercado e de seu receituário a título de modernização e adaptação as regra mercantis num momento em que os bens públicos se individualizam e se particularizam na perspectiva da competitividade e concorrência e perdem, de certo modo, sua feição de direito social que abarca o coletivo.

Peroni (2006) argumenta que para a teoria neoliberal é preciso reformar o Estado ou diminuir sua atuação e que o próprio mercado deve superar as falhas do Estado. Assim, a lógica do mercado deve prevalecer inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo.

Quanto ao privado, reveste-se de uma roupagem que lhe dá credibilidade. Este se apropria do espaço público, ao que concerne aos recursos, prestação e a exploração de serviços, ao mesmo tempo em que aprofundam suas características mercadológicas, alinhadas ao processo de modernização e reforma do Estado, estimulando sua minimização no tocante as políticas públicas. Verifica-se a minimização do serviço público e a maximização do privado como sinônimo de inovação e qualidade.

O público por sua vez privatiza-se num cenário de imbricação entre este e o privado, direcionando as políticas públicas na perspectiva economicista com feição empresarial de compra e venda de serviços. Esse caráter manifesta-se através da retórica de “eficiência, eficácia, qualidade total e competência”. Daí resulta entidades públicas com serviços pagos ou em parcerias com prestadoras de serviços. Estes passam a ter preço estipulado pelo mercado.

Assim, aspectos contraditórios delineiam a **escola pública** ora como um espaço importante de mobilidade social, necessário para o crescimento humano e econômico da população do país, ora como lugar burocratizado e de entulhos, métodos ultrapassados, arcaicos e ineficientes, direcionados para estudantes de baixo poder aquisitivo. A **escola privada** ora alçada a templos do saber e modernidade, sinônimo do bom ensino para

quem pode pagar uma mensalidade e se postar como cliente que exige e cobra a mercadoria 'educação', ora reduzida a espaços de consumo imediatista e rápido, para obtenção de diploma com fins mercadológicos, revestidos da roupagem de qualidade dos serviços.

Silva (2002), ao falar das desigualdades e injustiças da estrutura existente de poder, aponta que:

Quando as identidades pessoais e sociais de nossos/as estudantes são forjadas diariamente no interior de relações assimétricas de poder, um discurso que tende a obscurecer precisamente a existência dessas relações só vai tornar mais provável que estas relações sejam reforçadas e reproduzidas. Quando questões de igualdade/desigualdade e justiça/injustiça se traduzem em questões de qualidade/falta de qualidade quem sofre não são aqueles que já tem suficiente qualidade, mas precisamente aqueles que não a tem e que vêm em reduzidas suas chances de obtê-la, pelo predomínio de um discurso que tende a obscurecer o fato de que a sua falta de qualidade se deve ao excesso de qualidade de outros (Gentili, Silva, 2002, p. 23).

O processo da descentralização do sistema escolar articula-se com sua privatização ou a adoção de modelos e estratégias de mercado. É possível constatar no plano concreto, a crescente desobrigação do Estado no terreno educacional. Isto acompanha o discurso que prega a redução da intervenção estatal e a transferência, em nome da eficiência e da efetividade de suas responsabilidades, para o setor privado. Discorrem disto os programas privados que se desenvolvem dentro da escola pública, a exemplo da Fundação Ayrton Senna.

Silva aborda o 'arranjo social' no projeto neoliberal e explicita que:

O projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista. Nesse espaço hegemônico, visões alternativas e contrapostas à liberal/capitalista são reprimidas a ponto de desaparecerem da imaginação e do pensamento até mesmo daqueles grupos mais vitimizados pelo presente sistema, cujos males, estranhamente, são atribuídos não ao seu núcleo econômico-capitalista (Gentili, Silva, 2002, p. 13-14).

A privatização do público ultrapassa o aspecto econômico na medida em que delega o fornecimento dos serviços educacionais, preservando seu financiamento pelo Estado. Essa estratégia mantém o poder público comprometido com a gratuidade de serviços, sendo alguns semi-pagos, em nome de uma visão questionável da liberdade de escolha.

Para Peroni (2006) a profunda mudança no Estado brasileiro, redefiniu os limites entre o público e o privado, com as mais imprevisíveis consequência sobre as políticas públicas, entre elas as que tratam das questões relativas a saúde e a educação.

As múltiplas dimensões que perpassam a relação público/privado, na

esfera educacional, apontam a valorização exacerbada do individual e do privado, naturalizada pelo consenso ideológico do mercado e pela ideia de concorrência e competitividade. Assim, se respalda a retórica que reconfigura o Estado como protetor do 'bem estar' do capital, inclusive em seus momentos de crise, apresentando-o como a salvaguarda do modelo econômico dominante, agindo como guardião de proteção e de defesa do privado, com o apoio do público, que lhe dá certa base de sustentação.

Moeda de barganha para governos, propaganda de feitorias, pilar e sustentáculo que serve de base para legitimar organizações econômicas que operam no mercado de capitais, a educação agrega cada vez mais valor de mercadoria no mercado global, a despeito da visível queda na qualidade do ensino e desmonte da educação pública.

Se de um lado apresenta-se certo antagonismo entre as duas esferas - pública e privada - de outro há uma apropriação crescente de traços de uma pela outra. A aproximação da escola pública da privada emerge das intenções presentes nas propostas de descentralização e autonomia sugeridas pelas agências internacionais como o Banco Mundial.

As transformações que ocorrem na realidade e nas concepções vinculadas ao trabalho e ao Estado, colocam questões importantes a respeito dos direitos sociais, entre estes o direito ao trabalho e a educação.

A escola enquanto espaço da relação formação/ensino - aprendizagem é o ambiente institucionalmente oficial e marcante da educação. A sala de aula, espaço tradicional da instituição escola, do fazer docente e do lugar do direito de aprender do sujeito discente, projeta-se hoje para as dimensões de um mundo que extrapola os limites da instituição oficial, rompendo fronteiras e revelando, ainda que por contradições, o caráter das relações que se compõem em determinada época histórica, caracterizando os seres humanos de determinado tempo.

O mundo contemporâneo regula a vida em sociedade através dos dispositivos estabelecidos nas leis. A realidade educacional vem se apoiando nos princípios democráticos dos direitos sociais definidos na Constituição Federal Brasileira de 1988, resultando na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96.

A escola constitui-se em local institucional onde atuam professores, orientadores, administradores e técnicos, sob as ordens patronais e financeiras do poder público e determinações curriculares do Ministério da Educação e Secretarias de Estado.

Uma série de debates, artigos, livros, dissertações e teses atestam o quanto tem sido numeroso o conjunto de estudos sobre a escola e seus diversos elementos

integrantes, sejam eles relacionados ao estudo e aplicação da LDB ou referentes ao currículo escolar, financiamento, ensino-aprendizagem, formação de professores, alfabetização e, sobretudo à prática pedagógica.

É sobre a prática pedagógica e sobre o cotidiano da escola que o movimento da sociedade incide de modo mais direto através da lei que rege a educação. Esta afeta a estrutura e funcionamento do ensino no Brasil em todos os seus níveis, colocando, em dimensão nacional, parâmetros de ensino-aprendizagem e de avaliação. O Estado se coloca na condição de árbitro, ou seja, regulador atendendo às exigências de financiamento e normatização, postas no teor da lei.

A ação do Estado e as suas políticas educacionais têm sido poderosas e veementes em seus discursos afirmando que a proposta do MEC é a melhor saída para o caos da educação no Brasil e para a melhoria da qualidade da escola.

A proposta pedagógica de cada 'unidade escola', constante de uma Lei Nacional de Educação, possui certa autonomia, mas não é soberana. Ela não pode deixar de atender às normas comuns da educação nacional e às dos respectivos sistemas de ensino, como é o caso das diretrizes nacionais curriculares, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministério da Educação.

Contudo, a proposta pedagógica, como marca de cada escola e identidade do estabelecimento, se circunscreve em torno da definição dos componentes curriculares, compondo a distribuição da carga horária obrigatória de 800 horas em 200 dias letivos, definindo a organização escolar como um todo. Entretanto, esta disposição legal encontra-se, atualmente, em processo de mudanças, delineando novos rumos no âmbito da Educação no Brasil.

O MEC apresenta parâmetros curriculares, guias de livros didáticos, procedimentos de avaliação, bem como ingerência direta e/ou indireta no trabalho pedagógico, definindo material didático e formas de abordagem. Assim, a proposta pedagógica permite, a cada estabelecimento, ao mesmo tempo, ser um eixo de criatividade interna do próprio espaço peculiar de ensino e de controle externo, na medida em que se exige a adequação da proposta escolar às diretrizes da lei e das normas.

A escola, analisada a partir das relações de classe na sociedade capitalista, toma como ponto de partida dois conceitos centrais a partir dos quais fluirá o seu processo argumentativo: trabalho e salário. Os problemas presentes no cotidiano da escola, que afetam a rotina do trabalho daqueles que nela atuam, e o desenvolvimento em seu interior

seguem bem próximos as características da ‘questão trabalho’ na sociedade capitalista em sua totalidade. Neste sentido, é possível pensar nas contradições que envolvem a escola e o trabalho do ‘Ser’ professor-educador, no contexto de influência capitalista.

Ramos (2002) aponta que o projeto burguês de educação, desde o final do século XVIII, já é fortemente marcado pela concepção de educação para as massas como fator de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do ritmo do corpo. Em outras palavras, a educação do trabalhador, no projeto burguês, é submetida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria. A dimensão relativa à constituição da classe trabalhadora, como sujeitos de direitos sociais e políticos, fica demarcado nos limites da ordem burguesa.

O Estado brasileiro e o seu aparato ideológico contribuem para o delineamento da escola pública e seu funcionamento, sendo o espaço onde acontece o trabalho do magistério, estabelecendo regras para a profissão. Quanto à escola particular, atua com a consciência de que uma proposta muito diferente da que se enquadra aos padrões de ensino tenda a gerar estranhamento na sociedade. Assim, atrela-se ao modelo dominante, contradizendo seus projetos educativos, ditos transformadores.

É expressão de rótulo privado a escola particular, livre, leiga e/ou laica. O temor de perder alunos acaba fazendo com que elas sigam o fluxo dominante, buscando se destacar na eficiência de seus programas, mas os critérios continuam sendo os mesmos definidos pelas regras gerais que orientam a educação no Brasil. Esta espiral acaba por dificultar qualquer mudança que se pretenda fazer isoladamente ou de forma pioneira. A manutenção de modelos da escola limita o trabalho e a vida daqueles que compõem o seu espaço.

Gramsci (2001) afirmava que o controle do conhecimento que preserva e produz setores de uma sociedade é um fator fundamental para ampliação da dominação ideológica de um grupo de pessoas sobre outro ou de uma classe sobre grupos menos poderosos de pessoas ou classes.

Neste sentido, avançando o olhar sobre o trabalho docente, é possível perceber uma mudança na profissão com a proletarização do professor ao longo dos últimos anos de ensino no Brasil, e consequentemente, seu empobrecimento. Algumas décadas atrás o professor era visto como um profissional, autônomo, detentor de um conjunto de conhecimentos e que além de possuir o controle sobre o seu processo de trabalho, usufruía de certo reconhecimento social e estabilidade econômica. Entretanto, frente às intensas

transformações que a sociedade e as suas instituições vêm passando, com a crescente urbanização e a criação de uma imensa gama de estruturas escolares diversas e distintas de âmbito privado, ocorre um aumento do número de professores não oriundos do magistério em específico, alterando e limitando a prática do professor autônomo, criativo e autor do seu trabalho, fazendo surgir uma nova categoria funcional: o professor assalariado. Este problema daria um trabalho específico sobre o assunto merecendo um estudo detalhado. Contudo, não o faço, neste momento, por necessitar de tempo e aprofundamento do tema.

O trabalho do professor vem sofrendo alterações no âmbito escolar. A rotina de trabalho nas escolas e/ou nos estabelecimentos de ensino é mais imperiosa que o momento de refletir sobre a prática docente. As reuniões, espaços de possibilidade, onde poderia dominar a pauta para o debate pedagógico e estudo, geralmente são para tomar conhecimento das decisões do governo, do MEC, das secretarias de educação e das áreas econômicas. Transfiguram-se, geralmente, em espaços de enquadramento do trabalho didático às normas do Estado.

O Estado passou a ser o grande empregador de docentes em função da expansão da escola pública devido à necessidade de promover a educação para as classes trabalhadoras. Assim, o professor torna-se um trabalhador como o de outra categoria, convivendo com dificuldades semelhantes aos demais trabalhadores no modo de produção capitalista: arrocho salarial, desvalorização profissional, descrédito da sociedade, etc. Agrava a situação o discurso da elite dominante brasileira, propagado na sociedade, que o professor, sua formação e manutenção, tornaram-se um peso para o Estado.

Poucos tem sido os resultados positivos no sentido de contribuir para a possibilidade de uma crítica consistente por parte do magistério, em sua totalidade, as determinações do MEC e do estado brasileiro conjuntamente. É mais cômodo desenvolver conteúdos previamente determinados? Onde se encontra a autonomia do professor em estabelecer as diretrizes do seu trabalho individual e coletivo? Quais os limites e as possibilidades de construção de uma proposta de educação coerente com a realidade, respeitando as peculiaridades de cada região brasileira? São questões para serem pensadas e refletidas no espaço da educação no Brasil, conjuntamente com os trabalhadores do ensino.

Para Apple (2006) as formas de interação na vida escolar podem servir como mecanismos para a comunicação de significados normativos e determinadas inclinações aos alunos. Entretanto, o próprio corpo do conhecimento escolar – o que se inclui e o que se exclui o que é importante e o que não é – também servem a um propósito

ideológico.

A mídia divulga pedidos fervorosos dos governantes para os trabalhadores contribuírem com sua parcela de sacrifício no momento de crise e que tenham paciência quanto ao seu salário. Fala-se muito em “qualidade total, competência, satisfação do cliente”, entre outras combinações de palavras com pouco ou nenhum sentido para o avanço na melhoria das condições de trabalho do magistério. A educação vem sendo bombardeada por discursos ideológicos e os professores pouco têm encontrado tempo para refletir, seja individualmente ou coletivamente, sobre possibilidades alternativas de melhoria do quadro educacional frente ao espaço limitado e escasso na escola para a prática do diálogo.

Novas dimensões podem ser apontadas na perspectiva que entende a organização do processo de trabalho escolar como um espaço social para o confronto dos interesses das diferentes classes sociais. Seres humanos, oriundos de diferentes categorias sociais, reagem às limitações que o meio lhes impõe, para mudá-las ou mantê-las. Quanto à escola, é um local social contraditório, marcado por processos de luta e acomodação. É possível resgatar a dimensão cultural da escola como instância entre resistência e produção do novo.

Assim, a prática humana ganha importância e passa a ser vista não de forma estática, mas sim dinâmica e resultante da práxis histórico-social dos seres não se reduzindo a uma interpretação economicista e determinista da escola e da formação docente. Contudo, Machado (1989) afirma que “se deve ter claro o fato de que as relações sociais, o espaço de confronto, as lutas e acomodações, ocorrem concretamente porque há uma base material, ou seja, o próprio desenvolvimento da organização do trabalho na escola, que conforma e é conformada pelos sujeitos sociais presente nessa realidade, e que é parte integrante do movimento mais amplo de desenvolvimento da própria sociedade capitalista”.

Muitos professores encontram brechas nos seus estabelecimentos de ensino buscando encontrar caminhos que estejam em sintonia com a realidade do meio em que trabalham. São exemplos de luta que demonstram o movimento da história na esfera da educação e do trabalho docente. Portanto, referenciando Freire, a escola e a educação escolar são espaços históricos em que se constituem possibilidades inédito-viáveis.

Esta perspectiva de esperança crítica e de história como possibilidade é, pois, a compreensão que situa Paulo Freire como um educador utópico, bem como faz de sua obra contribuição indispensável à práxis transformadora. Assim, a educação não é um sistema fechado ou um processo determinado e acabado. Constitui-se em um horizonte aberto

e em movimento num vasto campo de possibilidades ilimitadas a serem gestadas.

Mesmo frente às limitações impostas pelo modelo de ensino, encontramos professores trabalhando conjuntamente em seus locais de trabalho, elaborando conteúdos mais apropriados para cada grupo de aluno que frequenta a escola e suas peculiaridades, seja criando material didático alternativo e/ou desenvolvendo procedimentos de avaliação. O Ministério da Educação não está desatento a este fenômeno. São alternativas que trabalham com uma realidade concreta e específica.

Torres (2002), ao criticar o neoliberalismo na educação e ao referenciar os aspectos de dominação do Estado, afirma:

O Estado é também uma arena de confrontação de projetos políticos. Como arena de confrontação, não somente expressa as vicissitudes das lutas sociais, as tensões dos acordos e desacordos de forças sociais, mas também as contradições e dificuldades de estabelecer uma ação unificada, coerente e marcada pelos parâmetros centrais de um projeto político específico. Toda política pública, ainda que parte de um projeto de dominação, reflete, como arena de luta e como caixa de ressonância da sociedade civil, tensões, contradições, acordos e desacordos políticos, às vezes de grande magnitude (Gentili, Silva, 2002, p.110).

É possível buscar a palavra do professor para que ele expresse o seu pensar a respeito de como ele percebe o impacto da onda neoliberal na escola, analisando as propostas do MEC e formulando novas propostas a partir do estudo da diversidade teórica existente, pautando-se nas práticas desenvolvidas pelos professores nas diferentes escolas.

É viável eleger a escola como um local social contraditório, onde a prática concreta dos sujeitos é fundamental para marcar a passagem de um simples lugar onde pessoas se reúnem para exercer atividades de ensino e aplicar material didático de maneira reprodutivista, para um lugar onde esteja presente a vida do trabalhador, a sua capacidade de conceber o seu trabalho reduzindo a ingerência externa do Estado.

A autonomia do trabalho docente, fundamentada no estudo oriundo da busca pelo conhecer, desenvolve os conteúdos escolares adequados para o bom desenvolvimento da criança, segundo suas reais capacidades. A ideia da escola como um local onde o professor pratica sua jornada de trabalho, empenhado com o fazer escolar cotidiano, aspira uma concepção de educação crítica, democrática e transformadora da realidade político-social.

O mundo do trabalho abarca a esfera pessoal de cada ser humano compondo cenários de vidas que vão dando feições às diferentes categorias de trabalhos, nas

suas semelhanças e diferenças, personificando os sujeitos em cada atuação prática específica. A leitura social construída a respeito do professor-educador está intimamente relacionada com traços que compõem o perfil que constitui o profissional do magistério, influenciando sua prática educativa.

A leitura que o próprio sujeito faz sobre si e de seu papel desempenhado no seio da escola, como um dos espaços onde a educação acontece, possibilita a (de)formação do 'Ser', no constante processo do educar-se na relação com o outro, que também se educa no movimento impulsionado pelo conviver, personificando e dando feições ao trabalho educativo no convívio 'discente - docente', que permitem trocas e diálogos nos diferentes tempos de vida.

4.2. O 'SER' PROFESSOR - EDUCADOR E SUA RELAÇÃO COM O JOVEM HOJE

Num mundo em constantes mudanças, influenciando na vida dos sujeitos, alterando valores, criando necessidades, construído padrões e impondo estilos de vida, a escola e, conseqüentemente a profissão docente, vai se deparando com novos paradigmas que pressionam por alterações significativas no espaço da educação.

O item do capítulo busca **pensar e fazer considerações a respeito da relação professor-educador - jovem frente às mudanças que ocorrem no mundo, influenciando gerações, a partir das alterações vertiginosas processadas no dia-a-dia, interferindo na educação dos sujeitos aprendentes. Que jovem é este que está na escola e também está no mundo como parte do tempo presente? Faço algumas considerações procurando abrir brechas que possibilitem outros 'pensares'.**

O jovem que frequenta a escola no século XXI é fruto de um tempo histórico que produziu e produz a era da imagem, do instantâneo, do espaço virtual, do som e da informação rápida. De certa forma, esta geração apresenta uma capacidade extraordinária em aprender a lidar com os novos instrumentos tecnológicos disponíveis ao processo de produção do saber. Tem acesso ao aparato tecnológico e consegue, num curto espaço de

tempo, dominar os recursos oferecidos pela máquina. Em pouco tempo de manipulação, descobrem códigos e decifram a forma de manuseio sem recorrer ao manual de instrução. Chama atenção à capacidade que a juventude tem em lidar com o que a indústria da informatização produz.

É preciso, contudo, salientar que grande parte da juventude permanece à margem das invenções tecnológicas. Muitos não possuem computador em suas casas e recursos afins. Isto gera uma disparidade de possibilidades, aumentando o fosso entre jovens de diferentes poderes aquisitivos. Esta situação aguça as desigualdades sociais, na medida em que na idade adulta o sujeito de melhor poder aquisitivo e que tem acesso ao universo da tecnologia, terá mais oportunidades no mundo do trabalho, mesmo que o modelo político-econômico não garanta emprego a todos escolarizados e diplomados.

Diante do cenário de desigualdades é preciso reconhecer que as invenções, fruto da informatização, e os diferentes meios de comunicação, como celular e internet, interferem na vida do sujeito contemporâneo, construindo valores e impondo necessidades que se tornam imprescindíveis na sociedade moderna. Como viver hoje sem ter acesso ao computador, à internet, ao celular, ao DVD e outros? Quem não possui o mínimo de domínio destes instrumentos permanece à margem, culpabilizando-se e ressentindo-se pelo ‘não saber’.

Ao mesmo tempo em que a geração jovem demonstra facilidade em operar as novas ferramentas tecnológicas, apresenta-se à educação obstáculos que precisam ser transpostos, como desafios e possibilidades inédito-viáveis, no sentido de aprender a lidar e encontrar caminhos que não diabolizem o momento atual e todos os seus avanços, mas que problematize a forma como está sendo utilizado o conhecimento agregado a máquina.

O aparato tecnológico interfere e contribui de forma positiva na prática escolar, mas seus limites e efeitos negativos também se fazem presente no âmbito da escola. É difícil lidar com a juventude da “rapidez”. Muitas práticas importantes para a aprendizagem se dispersaram como algo essencial na produção do saber. Parcela considerável de crianças e jovens apresentam dificuldades no exercício da concentração e da atenção. Manter o jovem “ligado” nas aulas transformou-se em um desafio desgastante para o professor – educador. O processo ensino – aprendizagem vem sendo difícil de desenvolver pela resistência de muitos discentes em comprometer-se com o papel que cabe ao sujeito aprendiz e que dá sentido ao ‘ser aluno’.

Se por um lado não podemos negar que as aulas tradicionais centradas

na exposição oral do mestre, como detentor único do conhecimento a ser transmitido e a educação bancária, de reprodução de saberes, não cabem mais nos dias atuais, as chamadas ‘aulas-show’ e as aulas ‘cômicas’ não resolvem o problema.

O mundo fora dos muros da escola é atraente e sedutor. A concorrência entre a rua e a escola é desigual. Permanecer sentado, parte do tempo escolar, empenhando-se no exercício da atenção e nas dinâmicas de trabalho exige um esforço que muitos alunos recusam-se a despender a fim de tornarem-se sujeitos da própria aprendizagem.

Garcia, ao abordar a problemática da dominação neoliberal no campo cultural e a disseminação de seus valores, faz a seguinte colocação:

A informação que circula no mundo é cada vez mais hegemônica pelos interesses de grupos transnacionais que atuam no sentido de formar/deformar consciências submissas aos valores neoliberais que necessitam o consenso em torno do individualismo, da competição, do consumismo, indispensáveis ao sucesso de um projeto que se apresenta como ‘única alternativa’ no mundo contemporâneo (Garcia, 1997, p. 43).

É difícil manter o aluno interessado nas aulas e por mais que o professor se esforce, nem sempre a produção do saber é atrativa. O ‘interessante’ nas aulas são as dinâmicas que põem em movimentos rápidos o discente e que permite a interação do grupo. São nesses momentos que os jovens extravasam a energia numa efervescência que nem sempre respeita os limites adequados para o desenvolvimento de um bom trabalho. O barulho, muitas vezes, se instaura produzindo uma ‘agitação sonora’ dificultando a comunicação. É nesse cenário que o professor desenvolve o seu trabalho, buscando caminhos que dêem conta dos dilemas que a sala de aula apresenta.

É preciso reconhecer a importância de uma prática pedagógica que contemple as aspirações e vontades dos alunos, mas nem sempre é possível uma aula efervescente e interativa. Em alguns momentos é necessário saber escutar, aprender a hora de falar, respeitar o direito do outro de se expressar e dedicação à leitura. O diálogo é importante na educação transformadora de sujeitos que tecem as relações sociais, permeada pela ideia e defesa da democracia.

A teia relacional entre os diversos acontecimentos que permeiam a história, nos seus diferentes tempos históricos, torna-se um desafio ao ‘fazer escolar’ inédito-viável para o professor/educador que pensa a educação como um processo importante na leitura e transformação do mundo.

Muitos alunos apresentam dificuldade para compreensão dos textos didáticos que exigem uma concentração para o seu entendimento. Ao ler, parcela de discentes, apenas ‘corre os olhos’ sobre as letras juntando sílabas, sem se apropriar do teor do texto lido. A habilidade da interpretação fica comprometida diante da deficiência da leitura.

Em contrapartida, parcela dos jovens oriundos de famílias de melhor poder aquisitivo lêem e tem acesso a diferentes tipos de leituras que são focos de interesse da faixa etária juvenil. São os filhos de pais que, maior ou menor intensidade, incentiva a leitura. Livros como Harry Potter, Saga Crepúsculo e outros destes gêneros de ficção exercem fascínio, prendendo atenção dos jovens. Revistas próprias para faixa juvenil estão presentes nas mochilas e bolsas que portam o material escolar. O poder aquisitivo das famílias de melhor renda permite uma aproximação das crianças e jovens das diferentes categorias de leitura. A boa condição econômica, aliada ao estímulo nas aulas, possibilitam que o aluno leia mais, ampliando a compreensão dos objetos lidos. Estes alunos, oriundos de organizações familiares que possuem acesso à leitura, também auxiliam o trabalho do professor. É mais fácil ensinar sujeitos que sabem aprender e cuja leitura vai além do simples ato de juntar sílabas e palavras. A capacidade de interpretação do teórico lido é primordial para o aprendizado docente-discente, contribuindo e ajudando o trabalho educativo.

Saliento que ler é importante para alimentar o intelecto e a dinâmica da imaginação. Toda leitura é significativa para movimentar as áreas do cérebro. Chamo a atenção para o fato da resistência do discente para outras leituras consideradas densas, mas importantes no processo da aprendizagem. Esta resistência se acentua entre os jovens empobrecidos, cujos pais possuem baixa escolaridade e a dificuldade de acesso a livros, em função de seu custo, tornam-se obstáculos para desenvolver o gosto pela leitura.

Acostumados à informação e as imagens oriundas da internet, da televisão, dos vídeos games, do celular encurtando distância, a permanência nas aulas, muitas vezes, se torna enfadonha ao sujeito que precisa aprender. Neste cenário, vontades se embatem num confronto entre o que o educador considera importante para o desenvolvimento do trabalho na área de estudo e aquilo que o aluno está “a fim” de fazer.

Na era do controle remoto, do espaço virtual, do multimídia e das diferentes possibilidades de imagens que contemplam os diferentes gostos, centrarem a atenção no professor e nas suas propostas de trabalho transforma-se em um “martírio” para muitos educandos que resistem em engajar-se nos processos de estudos. Neste contexto, parte do potencial de muitos alunos se dispersa por não encontrarem sentido no que estão a

aprender.

O desinteresse pelas aulas é marcante entre as crianças e jovens de baixo poder aquisitivo que, muitas vezes, carrega a baixa autoestima dos pais e o estigma do fracasso escolar. As possibilidades de oportunidades se diferem entre grupos sociais de diferentes poderes de compra. O jovem empobrecido, embora os símbolos de pertença da juventude sejam semelhantes entre os sujeitos da faixa etária que os caracteriza, os obstáculos financeiros se colocam como limites para a mobilidade social, dificultando a escolaridade e o processo educativo.

Madeira, ao falar da juventude empobrecida na sociedade contemporânea, salienta que:

[...] um jovem em quem frequentemente a crise da adolescência, a necessidade de contestação intensa dos valores em geral e familiares em particular estão, de certa forma, agudizadas pela pobreza associada à manipulação impositiva de um vasto consumo de símbolos da juventude. Aliás, é este consumo o principal móvel propulsor da fácil adesão do adolescente ao mercado de trabalho. E será apenas no mercado de trabalho que o jovem, certamente, vai preferir ficar se as instituições escolares continuarem absolutamente despreparadas para recebê-lo. As pressões e a sensibilidade para o consumo entre os jovens são fatos conhecidos no mundo inteiro. Por isso é generalizada, nos meios de comunicação, a tendência a oferecer-lhes um corpo integrado de símbolos e representações do que é ser jovem (Madeira, 1997, p. 109).

Não é fácil para o professor encantar o aluno que está desencantado com aquilo que a escola oferece. A escola nem sempre é um espaço atrativo para a juventude e grande parte dela permanece apegada a velhas práticas. O bom da escola, na visão dos alunos e de muitos professores, são as “relações sociais que o espaço escolar oferece”. Os grupos de amigos, as chamadas panelas que reúnem jovens que se identificam em suas características físicas e humanas, as brincadeiras infantis e juvenis, enfim, tornam a escola viva e efervescente e também um espaço de possibilidades inédito-viáveis com potencial ao processo do ‘educar-se’.

Aprender a lidar com o universo infantil e juvenil no mundo contemporâneo, se constitui em um desafio viável aos educadores no sentido de buscar caminhos que ajudem na relação escola/aluno e mais especificamente no tensionamento, entre as categorias ‘autoridade-afetivo’ na relação professor/aluno. A escola precisa alargar seu papel como espaço não só de produção do saber, mas também como local de socialização, de desenvolvimento afetivo e espírito crítico, assim como de produção, apropriação e afirmação de culturas.

Buscar o ponto de equilíbrio entre o ‘fazer’ do professor e as vontades dos alunos nem sempre se constitui em uma prática fácil. Os conflitos permeiam as relações cotidianas e desgastam a energia do professor-educador. O desgaste próprio da sala de aula não se esgota dentro dos muros da escola. Muitos professores levam para além dos muros da escola os problemas e as angústias decorrentes deste espaço.

O conviver, em geral, gera o estresse no sujeito que, se deslocando da sala de aula, apresenta dificuldade de dissociar o trabalho didático escolar da vida que se processa fora da escola. Muitas vezes, torna-se impossível não levar ‘problemas para casa’ e o próprio trabalho extraclasse, não remunerado, como preparação de material e avaliação dos discentes, faz com que o professor esteja constantemente envolvido com dilemas pedagógicos ocupando, inclusive, o tempo ‘livre’ e os finais de semana.

Ao conversar com uma professora de ensino fundamental de escolas particular e pública, me deparei com o seguinte depoimento:

- “Quando eu trabalhava na escola ‘Tal’ (particular) e entrava nesta escola, já começava a me angustiar só em pensar que eu teria que enfrentar aqueles alunos desaforados... barulhentos e aqueles coordenadores. Quando chegava sexta-feira e eu não precisava ir no dia seguinte à escola, a vida ia voltando para mim e eu relaxava. Mas no domingo a apreensão voltava e, muitas vezes, eu acabava chorando. Não aproveitava o término do final de semana. Não aguentava aqueles alunos infernizando e coordenadores que diziam que os professores é que não davam conta das turmas agitadas, nos culpabilizando. Não aguentei o tranco da escola e pedi demissão. Um alívio. Não compensava o salário. Eu já estava ficando doente” (Jacira).

Obtive, espontaneamente, a fala citada num dos encontros de educação, de escolas privadas católicas, que participei no ano de 2010. Tal educadora devia ter, em torno, 33 anos de idade e, por tanto, num tempo significativo da vida no qual não era início de carreira, mas apontava um longo caminho no magistério, caso permanecesse com este trabalho.

Escutei falas semelhantes em outros momentos, também relacionados ao ensino público. São sentimentos de angústia e apreensão que se instalam no ‘Ser’ professor que desestabiliza sua vida, provocando um desconforto que pode levar ao estresse, a depressão ou outras enfermidades físicas. As consequências do tensionamento fruto do

trabalho agitado e, em geral, barulhento afetam física e emocionalmente o docente, fragilizando sua saúde.

Para Freire (2002) é o bom senso que adverte de que exercer a autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando produção textual individual ou coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo do educador, mas é sua autoridade cumprindo o seu dever. Ele acrescenta que não resolvemos bem, ainda entre nós a tensão que a contradição ‘autoridade – liberdade’ nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade. Contudo, não é fácil encontrar o ponto de equilíbrio na busca de relações educativas dos sujeitos.

Freire, com lucidez, apresenta a relação entre autoridade e liberdade:

Tensa e dramática a relação em que ambas, autoridade e liberdade, vivendo plenamente seus limites e suas possibilidades, aprendem, sem tréguas, quase, a assumir-se como autoridade e como liberdade. É vivendo com lucidez a tensa relação entre autoridade e liberdade que ambas descobrem não serem necessariamente antagônicas uma da outra. (Freire, 2000, p. 34-35).

É preciso reconhecer que nem sempre ‘o aprender’ é prazeroso e, muitas vezes, exige esforço, dedicação e empenho que desgastam o ser humano que aprende. O empenho é necessário tanto de quem tem como papel principal ensinar e daquele que tem como objetivo aprender. Nesta caminhada ambos se educam e aprendem num movimento dialético de trocas humanas e conflitos.

Arroyo (2000), no livro ‘Ofício de Mestre’, afirma que a capacidade de escuta sempre atenta e renovada da realidade, onde se formam as crianças, adolescentes e jovens faz parte do dever de ofício. Acrescenta que todo ofício é uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta e sintonia com a vida e com o humano.

As constantes mudanças que se processam nas diferentes esferas da sociedade afetam a educação e a (de)formação dos sujeitos. A teia relacional, tecida na escola e nos diferentes espaços em que transita o professor, interfere no subjetivo dos sujeitos, influenciando e afetando o seu existir. Sendo assim, **toda e qualquer influência ideológica, resultante do processo de educabilidade, exerce nas pessoas um poder (de)formador que de alguma maneira vai contribuir para a educação, valorizando ou não os aspectos que dão sentido a vida.**

Não é possível falar do ‘Ser’ professor-educador para ‘além’ da sala de aula sem considerar a história vivida e construída por ele dentro do seu espaço de trabalho, ou seja ‘na’ escola. É entre os seus muros que o professor permanece grande parte do seu tempo numa relação de troca ‘do ensinar e do aprender’.

A caminhada do educador não é fácil e, em muitos momentos, enfrenta conflitos, fruto do convívio como outro. A relação professor - aluno / ensino - aprendizagem é constante e permeada de situações tensionadas, onde interesses de gerações se embatem num movimento que instiga o pensar a prática. Os conflitos não são negativos e o desafio é enfrentá-los com tranquilidade sem violação do ser humano.

Para muitos professores o convívio com a juventude é prazeroso e estimulante, no sentido de encontrar caminhos que provoquem a atenção dos discentes. A professora Silvana da escola pública e privada falou a respeito do convívio com juventude:

- “Conviver com a juventude é muito bom. Sinto-me viva e em sintonia com os jovens, assim não envelheço minha cabeça, estando sempre em movimento ao lado deles. Já aprendi a conviver com eles e não estranho nada. Até o cheiro para mim, muitas vezes nada agradável, não estranho. Reconheço nos tênis, roupas, bonés, revistas, figurinhas... enfim, simbologias próprias do ser jovem. Isto me faz bem e me coloca em compasso com o tempo presente”.

Conflitos fazem parte do cotidiano da prática docente que nem sempre atinge todos os alunos. **A prática transformadora enfrenta problemas no processo de trabalho do educador. Formas de trabalho tradicional estão arraigadas na mentalidade de parte das famílias que não entendem as metodologias que se contrapõem a educação bancária, onde o professor se coloca como dono do saber, transmitindo conteúdo herdado. Esta forma de ensino ainda está muito presente na cultura escolar. Muitas vezes, os alunos, mesmo falando em aulas diferenciadas, querem o modelo reprodutor, visto como eficiente. Grande parte da escola pública e também a privada, exige do professor o modelo arraigado no sistema de ensino. Não é fácil fazer um trabalho inédito e viável que se contraponha ao padrão enraizado por anos de vigência do ensino tradicional.**

Caminhar e encontrar caminhos são uma dinâmica que põe em movimento a escola, mas parte da luta por melhorias na educação encontra-se além das

paredes e dos muros escolares. A própria compreensão dos problemas e limites da escola vai além do sistema específico de ensino.

O aluno jovem da atualidade apresenta características próprias do tempo presente, marcado por sucessivas transformações tecnológicas e alterações de valores sociais e humanos que repercutem na educação do seio da família e na escola, provocando profundas alterações no mundo do trabalho.

A sociedade contemporânea trouxe mudanças significativas ao estilo de vida das pessoas e na estrutura familiar. Os papéis de cada membro se mesclam na questão da sobrevivência e da autoridade. Os filhos estabelecem poderes paralelos no interior de muitas famílias que não dão conta da parte formativa das crianças e jovens, que cabem a elas. A televisão exerce influência na (des)educação dos sujeitos.

Os alunos trazem para a escola inúmeras vivências fruto da realidade, numa singularidade interna familiar e ao mesmo tempo numa pluralidade própria do tempo em que vivemos. Parcela de discentes é desorganizada e constantemente culpabiliza o professor como forma de amenizar sua própria responsabilidade. Estes são problemas enfrentados por educadores da escola pública e privada.

O momento histórico em que estamos vivendo predomina o efêmero e o imagético. No mundo da imagem, do instantâneo e da rapidez, ler, pensar e lidar com situações complexas, necessárias para a produção do conhecimento, acaba por ser enfadonho para o aluno. Trata-se de dilemas que o professor enfrenta no cotidiano. A diabolização e jogos de culpas, por supostos erros dos educadores, não levam à solução. Esta relação conflituosa de responsabilidades ocorre constantemente nas escolas particular e pública e fragmenta a força do grupo.

Os erros não são negativos e são inerentes a condição humana. Como parte do processo de aprendizagem e de desenvolvimento do 'Ser' é indicador para que se procurem novos caminhos que realmente sejam educadores de sujeitos. Na sala de aula erramos na constante busca do acertar. Erros e acertos fazem parte da inconclusão (Freire) dos seres humanos.

A realidade da sala de aula é contraditória e apresenta diferentes situações a serem enfrentados decorrentes do mundo em movimento. O modelo tradicional se embate com práticas transformadoras. Mesclam-se e confundem o fazer cotidiano abrindo brechas que possibilitam encontrar caminhos na educação escolar.

Estar aberta ao novo não significa romper com os valores essenciais à

vida que precisam ser preservados. Frente a uma enxurrada de antivalores capitalistas que estimulam o individualismo e o consumismo, fazer um contraponto ao pensamento dominante é tarefa árdua do professor-educador transformador. Isto não significa diabolizar os símbolos próprios da juventude em formação e negar sua validade histórica, como marca de um tempo.

O contexto atual, em que se processa a educação no Brasil, desafia o professor-educador a achar alternativas no sentido de aprender a lidar com os limites e as possibilidades viáveis que se apresentam ao espaço da escola, repercutindo na prática pedagógica. A educação transformadora/libertadora impulsiona a buscar o horizonte que valoriza a educação, em todas as suas dimensões, como um processo importante na formação humana, reconhecendo a importância do trabalho docente.

A prática inédita instiga o professor-educador a encontrar caminhos viáveis, para educação escolar, que sejam capazes de ajudar na luta por uma sociedade de feições realmente humana, mas que não desmereça a história construída pela atual geração jovem. Obstáculos e limites se apresentam ao fazer educacional, mas as possibilidades podem alimentar o constante (re)encanto e prazer do trabalho educador.

Resgatar a ideia da produção do saber, como construção interna e inerente ao sujeito, repele a noção tradicional do conhecimento como algo que o professor necessita 'dar' ao aluno. **Ensinar o aluno a 'ser aluno' é ensinar o discente a ter responsabilidades com o processo do aprender.** Penso que, hoje, **este é parte do inédito da educação viável transformadora.** Traduz-se em **desafio para a escola e, conseqüentemente, para o professor-educador, que busca caminhos formadores de pessoas responsáveis pela prática do aprender.**

Todo processo educativo é (de)formador de sujeitos seja ele transformador, no sentido crítico da palavra, na busca pela inserção na luta por transformações radicais político-sociais, e/ou reprodutor das forças que mantêm a sociedade, maquiada pelos interesses dominantes e controlada por objetivos mercantis, que desumanizam os seres humanos, na medida em que colocam os valores exacerbados do capital a serviço do mercado e do lucro fácil.

São processos educativos que convivem e se confrontam no espaço escolar numa relação de forças não claras e encobertas por discursos que se mesclam confundindo horizontes a seguir. É no universo da escola, como um dos espaços educativos, que os sujeitos aprendentes se educam na relação que se estabelece entre educação - educador - educando.

É no contexto da escola que o professor-educador passa grande parte de seu tempo, irrigando seus anseios, sonhos e expectativas que objetivam a vida do ‘Ser’ na perspectiva do humano.

4.3. O HUMANO DO ‘SER’ PROFESSOR - EDUCADOR

Os problemas que afligem a profissão magistério não são algo novo e estão ligados ao desenvolvimento histórico e a valorização social dessa profissão. As insatisfações dos docentes fazem aflorar sentimentos que se embatem no contexto de suas vidas. Os efeitos permanentes de caráter negativo afetam a qualidade do trabalho, resultado das condições psicológicas, sociais e econômicas que exercem influência na docência e concorrem contra ela. Assim, **objetivo suscitar ideias e propor reflexões a respeito do ‘humano’ do ‘Ser’ professor-educador, considerando a abrangência do termo e sua essência. Assim, busco aprofundar algumas questões citadas anteriormente na tese e que estão intrincadas entre si.**

Sentimentos e emoções (alegria, tristeza, expectativas, frustrações, satisfações, decepções...) vão se constituindo no interior do ‘Ser’. Gestos, pensamentos, palavras, atitudes, ações, enfim, são fenômenos complexos de ordem biológica, psíquica e social e que por serem próprios dos humanos acabam sendo responsáveis pela constituição de sentidos produzidos no ‘Ser’, interferindo nas relações que estabelecem em diferentes dimensões da vida familiar, educacional e de lazer.

A cultura contribui na subjetividade do ‘Ser’. Estes são partes de contextos sociais em que estão implicadas relações que são, ao mesmo tempo, contraditórias e complementares. Formam redes sociais que vão construindo processos de significados que identificam e caracterizam os espaços em que os sujeitos fazem parte.

O aspecto sentimental e o impacto causado por ele geram processos internos que estão presentes do cotidiano das vidas e se manifestam, querendo ou não, na educação e na prática escolar. Cada ser humano é único e é difícil dicotomizar o pessoal do profissional. As esferas que englobam a vida social e particular, conscientemente ou inconscientemente, interferem no âmbito emocional dos sujeitos.

A junção ‘sujeito - professor – educação’ é constituída de diversas configurações de sentidos que vão compondo o ‘Ser’ nas relações estabelecidas no trânsito e no convívio em inúmeros espaços sociais. Estes espaços englobam as diferentes esferas que compõem a educação escolar: diretores, equipes diretivas, corpo discente e docente, supervisores, secretárias de educação, familiares e comunidade escolar. Todos são sujeitos das mais diversas manifestações de sentimentos, de emoções, de crenças, de valores, de concepções, que expressam por meio de gestos, verbalizações, atitudes e ações que vão configurando o ‘Ser’ professor – educador.

A categoria “relação” aproxima categorias e seus significados, que permeiam o sentido do saber, como: ‘sujeito-leitura-mundo’, ‘educador-educação-educar-se’, ‘teoria-prática’, ‘docente-discente-sociedade’. A intenção relacional ajuda na construção teórica útil à discussão dos problemas que envolvem a educação, mediatizando sujeito - contexto. Portanto, relação é ao mesmo tempo um conjunto de vínculos recíprocos existentes entre categorias e, também, uma prática político- pedagógica.

Cada instituição de ensino possui peculiaridades próprias de cada grupo, com feições e características construídas no interior de cada escola pelo grupo que dela faz parte. Neste sentido, o Projeto Político-Pedagógico traduz-se em um instrumento teórico produzido por cada instituição, como um documento que aponta o horizonte educacional de cada escola na relação com suas respectivas mantenedoras.

As propostas pedagógicas, a organização do espaço e a disposição do poder são definidas dentro dos muros de cada instituição de ensino com regras próprias de organização em compasso com as determinações das Secretarias e do Ministério da Educação. Isto traduz uma relativa autonomia interna de cada instituição de ensino.

Os grupos, que formam o corpo de professores de cada estabelecimento de ensino, não estão dissociados do conjunto de professores que compõe a profissão no Brasil. Por mais que as peculiaridades assinalem a identidade própria de cada grupo, muitos aspectos, que marcam a profissão docente, aproximam a categoria do magistério dos dilemas, limites e das possibilidades viáveis que vão além de espaços restritos e estão presentes na cultura e na trajetória histórica do professor-educador.

Um dos fatores implicados na relação ‘Ser’ humano-educador/educação são as condições objetivas de trabalho que se apresentam como um dos componentes responsáveis pela constituição do significado da prática docente. As condições materiais e as relações que se estabelecem nos espaços educativos, estão intimamente ligadas

ao encanto/desencanto do professor. Os meios concretos de trabalho (in)disponíveis nas instituições educacionais marcadamente contribuem para a formação dos sentidos.

Para Vasconcellos (2000) as coisas não são como são ao acaso. Se são resultados de uma série de fatores que se influenciam reciprocamente, a partir de leis ou de significados atribuídos pelos homens, então a tarefa de compreender ganha relevância ao tratar de descobrir as determinações ou os condicionantes que estão detrás da manifestação dos fatos.

A dimensão relacional é responsável pela efetivação da prática e sua articulação com a teoria. Daí os termos educação - sociedade, teoria - prática, docência - discência representam reflexões teóricas que a partir de uma visão de totalidade, ganham sentido. Neste contexto, **é possível pensar a respeito do professor e da sua vida para além da sala de aula sem perder o fio que o liga ao mundo da educação escolar e suas implicações sociais e emocionais no ‘Ser’ humano docente.**

Na atualidade, **o trabalho docente é vista como um dos que mais promove o desgaste físico e emocional**, favorecendo o surgimento de uma série de problemas no corpo que, muitas vezes, impossibilitam o exercício do magistério, fragilizando o humano do professor. Uma série de doenças que tem acometido os trabalhadores, muitas vezes, impossibilita o exercício da profissão onerando os serviços de saúde.

É possível perceber, na fala dos entrevistados, que atualmente é crescente a presença de um alto grau de insatisfação, frustração, insegurança, ansiedade, raiva e tensão entre os profissionais da educação. Respostas corporais emocionais, associadas aos fatores econômicos - sociais e principalmente de ordem psicológica mexem com a emoção, favorecendo o aumento e agravamento do estresse.

Por ser uma atividade centrada na arte da comunicação, o professor necessita explicar e repetir conteúdo e informações referentes à sua matéria. Precisa dispor de flexibilidade para interagir com vários grupos de níveis sociais distintos, respeitar particularidades e diferenças culturais, ser capaz de manter a “ordem e a disciplina” nas aulas, além de permanecer muito tempo em pé. Manter autocontrole, enfrentar inúmeras variáveis subliminares com qualidade emocional é fundamental, mas difícil na perspectiva dos limites humanos. Dependendo da estrutura emocional de cada um, essas variáveis podem tornar-se agentes estressantes, que interferem no andamento do fazer escolar e comprometem a saúde dos educadores.

A atividade escolar requer grande mobilização energética e pode

tornar-se muito gratificante, desde que exercida de modo a preservar a saúde psíquica e física. O desafio é aprender a lidar com os limites e as dificuldades do magistério fazendo com que o professor trabalhe a seu favor buscando o equilíbrio e a tranquilidade interna, a fim de obter qualidade de vida. Porém, quando a saúde emocional não é preservada o estresse se estabelece, comprometendo o fluxo de energia vital, da criatividade, além de afetar as trocas afetivas imprescindíveis ao processo de interação e socialização com os alunos e grupos que compõem o espaço educativo.

As constantes reclamações referentes a alunos, comentários negativos e repetitivos expressam descontentamento com o cotidiano escolar. Falas carregadas de rancor contra alunos e contra a estrutura escolar, seguidos desentendimentos com discentes e entre docentes são indícios de desgostos e esgotamentos humanos, saturando o professor e provocando amargura e descaso com a profissão. A irritabilidade e a agressividade aumentam consideravelmente e a pessoa passa a se isolar e manter uma relação superficial, defensiva, podendo ser inclusive irônica com os demais. Emocionalmente, torna-se instável e desequilibrado e são sinais característicos de que alguma coisa não está bem. Estes comportamentos se evidenciam, com frequência, nas falas proferidas nas reuniões pedagógicas, salas de professores, conversas informais nos corredores e em outros espaços em que transitam o professor dentro da escola.

Além dos agentes estressantes, oriundos das interações com o meio, existem os de ordem ‘emocional/física’ que promove alterações bioquímicas, desordem no metabolismo, comprometendo a qualidade da saúde do educador. Ao longo de um determinado período poderá comprometer órgãos e sistemas do corpo, gerando doenças e outras complicações graves. Muitos escondem suas enfermidades temendo uma rotulação que possa depreciar sua imagem, tornando-o vulnerável à demissão. É exigido do professor que mantenha seus dilemas longe da sala de aula para não perturbar a ‘harmonia’ do fazer escolar. Isto é desumanizante não só para os educadores, como também para as demais categorias de trabalhadores.

As dificuldades para lidar com todas as variáveis ligadas às demandas da profissão acabam por produzir pensamentos e emoções tensas, angustiantes e conflituosas, responsáveis pela somatização de problemas que interferem no corpo físico, desequilibrando o psicológico do sujeito. Manifestam-se como dificuldade na respiração, dores de cabeça, insônia, sonolência, esquecimento, tonturas, sensação de sufocação, pressão na cabeça, dificuldades de raciocínio, cansaço, fadiga, baixo desempenho profissional e vigor sexual,

rebaixamento da auto-estima, da autoconfiança e da capacidade de auto-superação, além da baixa na resistência imunológica, que nada mais são do que sintomas de estresse abrindo brechas para outras enfermidades, desumanizando o sujeito educador.

Muitos professores estão tão debilitados que apresentam baixa concentração e esquecimento. Conforme os dados da pesquisa muitos professores reclamam da “quantidade excessiva de trabalho extraclasse e dos baixos salários”. Reclamam que “a juventude está cada vez mais ‘sem limites’ e que os pais esperam que a escola assuma todo o papel de educadora”. O alto índice de estresse na saúde do professor é realidade, motivo pela qual a escolha da profissão docente tem sido preterida.

Outro componente que chama a atenção no itinerário da pesquisa e se apresenta como fonte geradora de doença é a “**violência moral**”. É uma forma extrema de estresse social no trabalho praticada não necessariamente pelos chefes da relação. Grupos de coordenação, muitas vezes, corporificam o poder e também intimidam professores. Esquece-se que são trabalhadores vulneráveis no sistema, empregador de sujeitos, determinado pelo modelo político e econômico regido pelo dinheiro e leis do mercado. Não entendem que também são suscetíveis a demissão e /ou problemas e colocam-se como que em trincheiras diferentes, acirrando as rivalidades.

Esta forma de agressão apresenta como características principais a desigualdade de poder e a repetição dos atos contra as mesmas vítimas num período prolongado de tempo. É comum nesses casos a depreciação do professor e o esvaziamento do conteúdo do seu trabalho, difamando-o através de comentários sexistas, racistas e/ou preconceituosos, criticando-o de forma pública ou velada, atacando a esfera privada, com agressões verbais ou sutis, morais e/ou psicológicas.

Nem sempre a violência moral é escancarada. Na maioria das vezes é sutil e encoberta com palavras que disfarçam as verdadeiras intenções. Métodos de apresentar argumentos frágeis direcionados a educadores, que encubram a realidade, são comuns principalmente nas escolas particulares, onde o medo da demissão assombra os professores.

Obtive depoimento de determinada educadora que relata o seu dilema numa escola particular. A professora Bárbara também trabalha no ensino público e conta que:

“Hoje, quem tem desafeto com minha pessoa, mudaram suas condutas e passaram a utilizar outros mecanismos depreciativos. Como parei de coordenar projetos ousados, que mexiam em concepções políticas e visões de mundo, não puderam

continuar me estigmatizando através deste viés e adotaram outra postura de depreciação em relação ao meu trabalho na sala de aula. Pretendem fragilizar a alma, atingindo o cerne do educador que é o seu trabalho cotidiano, junto ao aluno. Tentam me desestabilizar, e apresentam argumentos que buscam inferiorizar a minha prática escolar. Falam que eu não ‘fecho’ com a proposta da escola que ‘eu não me enquadro no grupo’. Em parte, elas têm razão”.

Quando indaguei a respeito de quem eram as ‘pessoas’ referidas, a professora respondeu que era o “grupo que compunha a coordenação da escola respaldada e empoderada pela direção de ensino”.

Esta forma de violência tem sido praticada contra o professor, também pelos alunos que, muitas vezes, o rotulam, o estigmatizam e criam falsas histórias interferindo negativamente em seu trabalho. Em determinadas situações muitos alunos boicotam as aulas e se unem num conjunto de forças que imobilizam o professor. Nas escolas particulares esta prática apresenta-se mais difícil de conciliar na medida em que os discentes pagam uma mensalidade e, com isto, tornam-se clientes que compram o serviço. Não raras vezes a culpa recai no trabalhador e ocorre a demissão do professor por “não ter tido condições de lidar com problemas na sala de aula”, deixando-os aflorar.

A internet, o Orkut, MSN, Facebook, salas de bate-papo e afins transformam-se em poderosos instrumentos nas mãos dos alunos no sentido de construírem redes sociais de cunho pejorativo e depreciatório da condição docente.

Não podemos negar a importância da internet como instrumento didático-pedagógico que encurta distâncias e facilita a comunicação entre jovens e adultos. Neste momento do trabalho o olhar está direcionado para esses canais de comunicação que, embora de grande valor para o processo educativo, tem sido usado, muitas vezes, com o intuito de depreciar a figura docente, gerando situações que o desumanizam.

Não é tarefa fácil lidar com todos os dilemas próprios da docência. Muitos especialistas estão estudando os fatores que abalam física e emocionalmente os professores e os casos que se manifestam, decorrentes da profissão, atribuem à síndrome o nome “Burnout”. Trata-se de uma doença derivada do impacto dos fatores estressantes do trabalho do professor. O termo vem sendo utilizado nas entidades para expressar o estresse laboral crônico, integrado por atitudes e sentimentos negativos. É o resultado de esgotamento, decepção e perda do interesse pela atividade de trabalho que surge nos profissionais que

trabalham em contato direto com pessoas em prestação de serviço, como consequência desse contato diário no seu trabalho.

No contexto educacional o termo refere-se aos professores que desacreditam do próprio trabalho ou que não tem mais esperanças de melhorias da sua situação. Esta síndrome é fator causal de mortalidade e debilidade na saúde mental e bem-estar dos trabalhadores. Os sintomas mais comuns são: cansaço, ganho ou perda de peso, dores de cabeça, dores musculares, bruxismo, má digestão, gastrites, prisão de ventre, diarreia, gases, pele envelhecida, olheiras, ansiedade, pânico, dentre outras.

O tema chama a atenção de pesquisadores preocupados com o problema que assola o humano do professor. Trabalhos estão sendo desenvolvidos no sentido de estudar as causas que violentam e levam ao adoecimento do educador. A dissertação de mestrado de Ana Lúcia Gonçalves Marcelino, datada de julho de 2011 realizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, trata do Adoecimento Docente: Narrativas Voluntárias em Busca do “Que viver”. Tal trabalho objetiva conhecer as correlações entre o contexto de trabalho e o adoecimento dos humanos, neste exercício. Segundo Marcelino, o estudo ousa na expectativa de dar voz e vez às experiências vividas dos (a)do(e)centes. Denuncia o encurtamento de vidas, percepções agudas e sofrimentos crônicos e propõe pensar a docência numa perspectiva pedagógica da saúde.

Os fatores causadores do mal-estar estão ligados aos recursos materiais e condições de trabalho, violência nas instituições escolares, esgotamento e acúmulo de exigências sobre o professor. No caso da escola pública há carência de instrumental pedagógico e, na maior parte das vezes, até as condições de higiene são preocupantes.

A **violência, nas instituições escolares**, pode ser entendida pelas agressões latentes (simbólicas) ou mesmo as manifestações (físicas, psíquicas e sociais) dentro e fora da sala de aula.

As agressões físicas e psíquicas, praticadas por alunos contra professores, têm se acentuado consideravelmente nos últimos anos, provocando um temor e um sentimento de vulnerabilidade frente à ideia de “impunidade” que predomina nas escolas. Muitos culpabilizam o Estatuto da Criança e do Adolescente pelos atos de agressão provocados por alunos. Exemplo do referido foi expresso pela professora Tânia, numa escola pública:

“Os alunos fazem o que querem e acham que nada vai acontecer com

eles. E, eles têm razão, o ECA protege. Depois não sabem porque tem tanta criminalidade no país. Passam a mão por cima deles, se sentem respaldados e não tem respeito com o professor”.

Penso que este é um problema que merece atenção da sociedade e, conseqüentemente, precisa ser pensado abrindo espaço para um estudo detalhado do dilema da violência que vem abalando a estrutura do trabalho do professor nas escolas privadas e públicas. A urgência do tema faz-se frente ao crescente número das diferentes formas de agressão que vem fragilizando, ainda mais, a categoria docente.

As seguintes falas expressam situações que desestabilizam professoras que trabalham nas redes pública e privado de ensino:

- “Se exige demais do professor, sendo quase impossível atender tudo o que é pedido pelos estabelecimentos de ensino. Se leva muito trabalho para casa. São muitos os alunos e muitas tarefas, algumas não tendo nada a ver com a docência. O desgaste físico e mental é constante e empregos em diferentes locais acentuam o problema” (Cátia).

- “A família praticamente tem abandonado as suas funções socializadoras e de dar limites aos filhos, atribuindo a escola mais encargos o que torna complicado e difícil à tarefa do educar” (Ângela).

- “Há um desencanto pessoal e coletivo que emana de não se entender o valor da profissão docente. O esgotamento é uma clara conseqüência do mal-estar docente, que leva ao desanimado, ao desencanto e a desesperança” (Cíntia).

Os problemas expressos nas falas dos professores mostram o peso que a profissão docente carrega. Muitos dos dilemas são inerentes a cada instituição de ensino, mas a grande maioria está além do espaço restrito da escola e estão incrustados no próprio sistema educacional do Brasil como um todo. São situações concretas apontadas pelos professores como marcantes no processo de desumanização do sujeito educador. Decorre daí, em grande parte, o desencanto e a desesperança dos professores, ocasionando o mal-estar docente.

Observo algo que é relativamente novo no trabalho do professor e próprio do tempo de acirradas inovações tecnológicas. Crescem as **exigências do trabalho escolar fora do horário que compõe a carga horária remunerada**. O computador e a informatização por mais que contribuam com a prática docente, facilitando o serviço, a máquina, também, tem sobrecarregado o professor na medida em que há uma solicitação crescente, por parte das escolas - o trabalho feito em casa.

Os resultados avaliativos, poucos anos atrás, eram encaminhados pelos professores às secretarias dos estabelecimentos de ensino. Neste ambiente escolar havia profissionais específicos para o trabalho que processava o material informativo (boletins) referenciando a caminhada escolar do aluno. Atualmente, reduz-se a ‘mão-de-obra’ nas salas das secretarias ficando o trabalho a cargo do professor que passa ter a tarefa de digitar informações específicas – notas, pareceres, menções, objetivos, faltas e outros – correspondentes à avaliação. Chama a atenção o fato de que esta prática é realizada no domicílio do docente, sendo um trabalho não remunerado. Contudo, é uma conduta que vem recaindo, principalmente, sobre os professores das escolas particulares.

A professora Liana, explicitou o problema:

“A minha escola exige que as faltas, presenças e os planejamentos diários sejam feitos e encaminhados para escola, via internet. Este trabalho é feito no cotidiano. Só que, não a horário e nem remuneração para fazer na própria escola. Precisamos chegar em casa e ainda dispor de tempo para sentar na frente do computador e realizar o trabalho solicitado pela escola. Quando chego à noite, cansada, ainda tenho que encontrar tempo para trabalhar gratuitamente”.

Este dilema, enfrentado por professores da rede privada, já despertou a atenção e as forças de luta do sindicato do ensino (SINPRO). Movimentos para chamar a atenção da sociedade começaram a ocorrer, mobilizando a categoria para reagir frente às determinações das entidades do ensino de caráter particular. Exemplo do que falo, traduz-se na greve do dia 02 de outubro de 2011, organizada pelo SINPRO. A mesma, convocava os educadores no sentido de não realizarem, na data referida, nenhuma atividade docente. Foi deflagrada simbolicamente num domingo, chamando a atenção para o trabalho efetuado na casa e no dia de descanso do professor. Mesmo sendo um assunto em voga no momento atual, já tinha evidenciado e focado a atenção no início da pesquisa de tese.

Muitos estabelecimentos de ensino solicitam que o professor tenha e-mail específico para a escola. Não haveria nada de mais se estes não estivessem à disposição da comunidade escolar como elos de comunicação com pais e corpo diretivo. Em muitas escolas a possibilidade de acesso é limitada frente ao tempo disponível para esse trabalho, condicionando o professor acessar em suas casas e-mails que nada tem a ver com suas relações particulares de vida.

O professor que não abre sua caixa de mensagens cotidianamente, se desatualiza e é cobrada a falta deste fazer. O detalhe é que a escola, na maioria dos casos, não disponibiliza horário de trabalho remunerado para assuntos que lhe dizem respeito. Torna-se mais um ‘a fazer’ para o professor. Segundo a docente Regina, trata-se da “doação” do professor à escola.

Pude observar que esta exigência é maior entre os professores da escola particular. Quanto aos docentes do ensino público apresentam maior resistência em acatar esse canal de comunicação. Talvez isto se atribua a certa liberdade e segurança que o serviço público ofereça aos professores do Estado, possibilitando a rebeldia.

O professor da escola particular acaba, em sua maioria, acatando silenciosamente as determinações para não se expor e manter o emprego que lhe proporciona o sustento material. Ter computador em casa tornou-se quase como uma obrigação necessária para fins de trabalho ‘não’ pago.

São controlados nas escolas os horários, telefonemas, tarefa como entrega de materiais, chamadas e listas de conceitos, relatórios, menções, notas e outros. Todos os detalhes e exigências sobrecarregam a cabeça do professor provocando um estresse laboral ocasionando um desgaste mental e emocional, comprometendo a vida do professor além da sala de aula.

Durante o itinerário da pesquisa observei comentários colhidos dispersos e ao acaso, que chamaram a atenção. Tais colocações manifestavam situações desenroladas nas escolas públicas e privadas, e que são geradoras de estresse. São falas expressas e relacionadas ao cotidiano do trabalho docente como:

- “Precisamos correr para conseguir um equipamento para a aula”;
- “Tem que marcar data antecipada dos aparelhos”;
- “É preciso controlar a entrada e saída de alunos”;
- “Levo um tempo para fazer a chamada”;

- “É preciso preencher um monte de folhas e fazer outros materiais exigidos pela coordenação”;
- “Os alunos não podem fazer barulho. Se gritam, a culpa é do professor”;
- “Agora inventaram que temos que chavear as portas quando saímos da sala, para evitar roubo nas coisas dos alunos”;
- “Se os alunos brigam na aula é porque o professor não teve o controle da turma”;
- “É preciso ter o máximo de cuidado para não estragar os aparelhos eletrônicos, morro de medo disto”;
- “Não podemos esquecer de fechar as salas e janelas, desligar luzes e ventiladores”;
- “Precisamos estar atento ao ventilador para que os alunos não estraguem, atirando objetos nos mesmos, e ainda temos o compromisso de desligá-lo”.

A professora Andresa, da escola particular, expressou seu descontentamento frente às exigências impostas pela necessidade do silêncio, tido como sinal de trabalho eficiente do professor:

- “Quando fazemos trabalho de grupo ou círculos temos que ter o cuidado para que os alunos não arrastem as classes e não façam barulho. É um estresse e muito cansativo. É difícil movimentar classes com crianças ou adolescentes, preservando total silêncio. A coordenação chama a atenção e muitos colegas, sem sensibilidade, que ocupam as salas de baixo, também reclamam, alertando os coordenadores. Ficam de olho na gente como se estivéssemos sem controle da turma e sem manejo da aula. A responsabilidade é do professor. Falta coleguismo por parte de muitos que reclamam de poucos minutos de barulho. Isto desanima de fazermos trabalhos diferentes que alterem a estrutura da escola e que comprometa sua suposta harmonia. Constitui-se em um dos fatores que desestimulam os professores em inovar suas aulas e realizar trabalhos diferenciados e mais participativos, envolvendo dinamicamente os educandos”.

Todas são falas que fazem parte do cotidiano escolar, mas que a repetição destas situações estressantes compromete a saúde do professor ao longo do tempo

de trabalho. As exigências das instituições não se esgotam no mencionado e vão além. O excesso de trabalho burocrático docente reflete numa espécie de dispersão em relação ao que é essencial (no sentido da docência e do fazer pedagógico) perdendo-se tempo em pormenores sem conseguir se aprofundar em coisas mais importantes relacionadas ao trabalho de preparação didático - pedagógico.

É fora da escola que os problemas de saúde se manifestam, exigindo do corpo físico e psicológico um cuidado específico para não avançar para doenças mais graves como o câncer e doenças do coração. Muitas vezes, é no cotidiano de suas vidas particulares que o desencanto profissional interfere diretamente na constituição do 'Ser', comprometendo as relações sociais, amargurando a existência.

A escola, enquanto instituição, nega-se a abordar o assunto como algo relevante e urgente. O drama do professor e suas condições de trabalho são negligenciados pelas autoridades que controlam o ensino e os sistemas de Educação no Brasil. O 'silenciamento' dificulta a luta, reduzindo o problema ao exclusivismo do professor deixando de dar uma abordagem social e política ampla ao ensino e a educação no país.

Se todos os problemas pudessem ser resolvidos no espaço escolar facilitaria o trabalho docente. O dilema se apresenta na medida em que o trabalho acaba por se estender para além da sala de aula comprometendo horários supostamente livres ou particulares dos educadores. O que precisa ser enfatizado é que todas as exigências de trabalho fora da escola não são remuneradas e, em grande parte, são feitas nas horas consideradas de descanso e de lazer do professor, como as noites, feriados, sábados e domingos.

Muitos professores afirmam que repetir rotineiramente atividades, em casa e em aula, limita o tempo do educador. A professora Silvia que trabalha no ensino particular, argumentou:

- "Participo de seminários e encontros de professores sempre que posso conciliar tempo e a possibilidade de pagar por eles. Mas é bastante difícil, pois a escola exige que haja preparação das aulas que deverão ser dadas por outro professor que irá nos substituir. Somos nós que precisamos encontrar alguém que ira cobrir a nossa ausência na sala de aula. Às vezes os colegas cooperam e ajudam nas trocas de períodos, outras vezes, não dá. A escola não se compromete em colocar alguém para que possamos aprofundar nossos

conhecimentos”.

Trata-se de uma situação contraditória na medida em que o discurso apregoado pelos estabelecimentos de ensino relaciona-se a “qualidade de ensino e a necessidade de atualização do educador”. Como ajudar a construir uma outra escola que realmente seja humanizadora de sujeitos diante de tantos dilemas que limitam o processo do ‘aprender e do educar-se’?

A fala da educadora Marisa reforça o pensar:

-“O que humaniza o professor é poder trabalhar com dignidade e receber um salário adequado possibilitando o estudo e aperfeiçoamento constante. As trocas de experiência entre professores e alunos e o compromisso de ambos com a formação humaniza tanto o aluno como o professor”.

As dificuldades enfrentadas pelos professores, no sentido de estabelecer relações aprendentes fora dos muros da escola, acabam por obstaculizar outros fazeres. Pode observar que o fato de ter que mudar a rotina didática escolar, que realiza a algum tempo da mesma forma, ou ter que fazer de forma diferente, pode causar mal-estar entre os professores. Muitos resistem em alterar seu trabalho rebelando-se frente às propostas de mudança na prática escolar e alegam “cobranças”.

Shor, em diálogo com Freire, argumenta que muitos professores estão sempre preocupados em cumprir o programa e faz a seguinte referência àqueles que destoam do padrão estabelecido pelo sistema de ensino:

Os professores que se afastam desse procedimento temem ficar mal se seus alunos forem mal em testes padronizados ou nos cursos seguintes. Sua reputação poderia decair. Poderiam ser despedidos. A idéia de analisar uma quantidade pequena de material não-tradicional defronta com a preocupação com o currículo que angustia permanentemente o professor (Freire, Shor, 2003, p. 110).

Em relação à sala de aula das escolas pública e privada, Marlise e Carla afirmam que:

- “Gosto de lecionar sendo uma atividade desafiadora”;

- “Gosto de ter novos alunos, diversos entre si. Por um lado há mais motivação, mas também podem estressar mais, pois altera a rotina já estabelecida”.

Determinada fala mostra que a docência também realiza o sujeito professor e pode ser um espaço gratificante de trabalho:

- “Sou muito realizada profissionalmente, apesar de a sociedade ter um sentimento de pena do professor. Ganhamos mal e temos que enfrentar alguns alunos terroristas, mas temos alunos que são legais e que compensam o trabalho. Gosto do que faço e não me encontraria em outra profissão. Trabalho em escola pública e já trabalhei no ensino privado”. (Margo).

Obtive falas, que instigam o pensar, nos diferentes momentos e espaços que transitam professores das escolas pública e privada.

Muitos alunos correspondem às expectativas dos professores envolvendo-se nas propostas de trabalho realizadas em aula, outros discentes não se engajam nas dinâmicas, “atrapalhando com brincadeiras o andamento das aulas”. Frente a isto os docentes alegam que “ocorre à necessidade de dedicar-se mais tempo para alunos resistentes ao trabalho escolar, deixando de aprofundar o conteúdo”.

Em relação ao ensino colocam que “tem que preparar aulas planejadas em suas casas, com empenho”. Em aula, ao solicitar a participação dos alunos, “nem todos participam, desestabilizando o trabalho”. Frente ao desinteresse dos alunos os professores se desestimulam, e argumentam que “alguns alunos não querem nada com nada, não estão nem aí para as aulas e muitos só estão presentes fisicamente”.

Ao comentarem sobre a aprendizagem dizem que há “aqueles que querem aprender e que eles, quando tem dificuldades, os ajudam explicando detalhadamente o conteúdo”, mas que “se estressam quando o aluno é desatento, não sabe escutar e não consegue aprender nem com a ajuda proporcionada”. Revelam que “irritam-se com aqueles que não querem estudar e os que não colaboram, brincando e atrapalhando as aulas”.

As falas mencionadas são comuns no cotidiano da escola e expressadas em vários momentos como conselhos de classes, conversas informais nos corredores, sala do café e /ou outros ambientes em que a voz se faz ouvir entre colegas de trabalho. Falar torna-se uma espécie de ‘terapia de grupo’, onde o professor desabafa,

socializando seus encantos e desencantos a respeito da prática escolar.

Alguns educadores destacam que “no início do ano letivo se sentem estimulados pelos alunos e isto impulsiona o trabalho”, mas acrescentam fatos que, ao longo do ano, são fontes desanimadoras de fazeres.

As falas das professoras Beti e Rosane, do ensino público e privado, evidenciam dificuldades:

- “Alguns alunos não prestam a atenção e tenho que repetir o assunto várias vezes, é preciso explicar a dinâmica de trabalho muitas vezes. É um desgaste físico grande que cansa a garganta e compromete a voz. Chego em casa desgastada e cansada. Só tenho vontade de não fazer nada e ficar no silêncio sem barulho e sem grito de alunos na minha cabeça”.

- “Alguns alunos são agressivos em aula e testam o tempo todo medindo forças com o professor. Isto perturba o andamento das aulas e desestabiliza o professor. Muitas vezes vou para casa pensando como vou enfrentar os desaforos de determinados alunos nas próximas aulas. Vou com o problema, na cabeça, para casa e fico pensando no fato e me desgastando com assunto de trabalho. A direção da escola não sabe como agir com o problema da indisciplina. É mais fácil atribuir a culpa ao professor”.

Cabe lembrar os diferentes estilos de aprendizagem do aluno. Há pessoas que aprendem de forma visual, copiam em aula, fazem resumos e estudam através de anotações. Entretanto, há pessoas que são mais auditivas em termos de aprendizagem. Alguns, aparentemente são dispersos, olham para os lados, não escrevem quase nada, e se o fazem, são apenas rabiscos e desenhos, como códigos com os quais manejam o próprio estudo e a forma destoante do ‘estar em aula’. Alguns alunos chegam a irritar o docente e seus colegas por parecer que realmente “nem estão em sala de aula”, mas sabem responder quando lhes é perguntado. Muitas vezes, aprendem escutando colegas e “até conseguem êxitos nas falas orais”.

O docente que desconsidera as diversas formas de aprender acaba por rotular o aluno como “o dispersivo”, “o que incomoda,” “o que questiona e provoca” e “cria problemas”. Estes alunos, em grande parte, sabem responder em voz alta questões relacionadas ao conteúdo, demonstrando aprendizagem, mas ao forçá-los a escrever, não

correspondem da mesma forma.

Estes dilemas desafiam o trabalho docente pela complexidade que o sentido subjetivo do aprender apresenta ao educador. Muitos professores limitam-se aos padrões de avaliação que desconhecem ou não reconhecem potencialidades fora dos moldes tradicionais do ensino. São situações diversas que se apresentam no cotidiano escolar fragilizando o humano do educador. Contudo, são infinitas as possibilidades que a educação apresenta no caminho crítico e criativo do saber no processo do educar-se.

Pude observar que o docente, com anos de trabalho a ponto de se aposentar, sente que tem “pouca a colaborar com o magistério” e que já está vivendo outro momento de sua vida. Retratam, através de suas falas, um abandono à causa educacional antes do fim de suas carreiras.

Muitos trabalhadores do ensino não vislumbram desafios a enfrentar e manifestam “falta de estímulos” para continuar a lecionar. Alguns, inclusive, argumentam que tem muito “pouco a contribuir frente às inovações do mundo atual” como se o tempo corresse rápido demais para eles acompanharem. Registre a seguinte informação, pertinente ao que expresso, dita pela professora Rosângela, do ensino público e privado:

“A escola já não é mais a mesma, os alunos mudaram, estão indisciplinados, não querem mais estudar. Na escola particular quem manda é o dinheiro e no Estado é tudo precário e o salário não compensa o esforço” (Rosângela).

Os sentimentos expressos instigam o pensar, pois refletem saudosismo e afeto pelo tempo que se foi, desencanto pelo tempo presente e expectativas futuras de melhora de vida fora dos muros da escola.

A professora Sônia há um ano da aposentadoria na escola privada, proferiu as seguintes palavras:

- “Já estou me aposentando. Sinto que eu já estou fora do universo da escola. Gosto do que eu faço e vou guardar boas recordações deste tempo de trabalho, mas não tenho mais nada a fazer na escola. Quero fazer outras coisas que não tem nada a ver com o magistério. Quero viver de outra maneira, sem grito de aluno e incomodação na minha cabeça. Chega. Hoje, ser professor é muito difícil, diferente de alguns anos a traz. Deixo a

‘bomba’ para os professores que estão iniciando”.

No momento em que foi captada essa fala a professora sorriu expressando um misto de carinho e afeto pela história construída envolvendo os muros da escola, mas também demonstrava alívio pela tarefa cumprida. Seu olhar sinalizava outros horizontes de vida em que a educação escolar não fazia mais parte. Seus sonhos e projetos estavam sinalizando além da sala de aula.

O convívio entre seres humanos gera conflitos que, muitas vezes, desestabilizam. Não é fácil a relação com o outro que age e pensa diferente. No caso do magistério o professor convive, na maioria das vezes, com sujeitos de outra faixa etária. São jovens de diferentes idades que sofrem influência própria de seu tempo de vida. O docente inflexível pode se estressar mais que aquele que se vê e age de forma flexível, adaptando-se melhor a cada novo desafio, entendendo os dilemas pertinentes do ‘ser’ jovem e crescer no ‘processo do educar-se’.

A educadora Cátia, da escola pública e privada, abordou as gratificações proporcionadas pelo magistério, mesmo diante dos dilemas da profissão:

- “A troca de experiências entre professor e alunos é muito gratificante e humanizadora na nossa profissão. Penso que é a única profissão que mais convive com as diferentes gerações. Isto é bom, apesar de todas as dificuldades implicadas no nosso trabalho, como desrespeito, que se traduzem nos baixos salários, posturas de pais, alunos e inclusive das direções de escolas”.

Quanto ao encontrar caminhos ou soluções para os dilemas do trabalho os professores manifestam a “necessidade de realizar encontros com colegas para expor seus projetos pedagógicos” ao invés de “intermináveis reuniões nem sempre produtivas”. Afirmam que “se perde muito tempo com questões que não estão relacionadas à sala de aula”. Também dizem “tomar cada vez mais cuidado para não expor em demasia suas ideias, ao tentarem ser abertos e democráticos”.

O cuidado com a fala se evidencia muito mais na escola particular. Muitos escondem suas ideias e o seu pensar para não atrair a atenção para si. Temem a “rotulação” e uma suposta “perseguição”, por parte da direção e setores, se contrariarem o

discurso dominante. Muitos se calam no grande grupo e acabam expressando o que realmente pensam em momentos informais.

A professora Silvia explicitou a importância da fala, que eu chamo de ‘informal’, ao ser indagado pela sua participação na escola:

“A troca de ideias é extremamente importante, mas infelizmente ela está ocorrendo nos corredores, nos elevadores, nos cafezinhos e em algumas reuniões que possibilitam isto. Falta espaço e tempo para o debate aberto e democrático”.

O olhar observador percebe que os limites e obstáculos vivenciados pelo corpo docente são discutidos, principalmente, nos momentos informais de troca, ou seja, naquelas situações em que os representantes do poder ou o próprio poder da instituição não está na escuta. Muitas vezes, são falas proferidas fora da escola e viabilizadas pelo telefone, MSN, e-mail e/ou outros canais de informação. São espaços de possibilidade da ‘fala’ onde a voz não se cala, ao contrário, expõe e efervesce as ideias. São momentos ricos de trocas que estimulam a reflexão.

Algumas pessoas são menos suscetíveis a comentários gerais, enquanto que outros são influenciáveis, refletindo na autoestima e auto-imagem. O que os outros dizem de nós, o que ouvimos e acreditamos ouvir, o que achamos que pensam e dizem de nós e realmente o que pensamos de nós mesmos, muitas vezes, nos influencia e intimida. Isto possibilita colocar o ser humano em constante mudança entre o interno e o externo, no sentido de uma autoavaliação e, conseqüentemente, num processo de educação permanente que se processa em diferentes espaços.

O educador, na sua existência como andarilho no tempo, vai se educando nos espaços que transita, compondo o seu ‘Ser’ ‘na e além’ da escola e um dos desafios do educador, hoje, diz respeito à necessidade de entendimento do que seja a própria educação. Um problema grave é o atrelamento da educação à escola. Falou em educação se entende ‘escola’ associada ao professor na sala de aula, com alunos, a fim de dar conta da ‘tarefa de educar’. Educação não é sinônimo de escola. A redução da educação à escolarização constitui em seu aprisionamento à formalização e a burocracia escolar. A escola é um dos espaços educativos importantes, mas não o único dos sujeitos aprendentes.

Além do trabalho pedagógico os professores são sujeitos de suas vidas particulares permeadas de vontades, sonhos e dificuldades que traduzem o ‘viver e sua

educabilidade' e afirmam gostar de realizar outras atividades como "ir ao cinema", "curtir a casa e a prole". Evidenciam que "a família é a coisa mais importante na vida" e expressam o "cuidado com os filhos" como algo que esta no topo das suas prioridades. Alguns manifestaram a vontade de "praticar exercícios físicos e salientaram a necessidade da caminhada como forma de buscar a qualidade de vida". Mas a grande maioria alegou "falta de tempo para o esporte", no sentido de "dar conta do trabalho ligado à escola e as atribuições necessárias com os filhos". Para os professores, grande parte do orçamento doméstico é "dedicado à educação escolar dos próprios filhos", consumindo parte da renda familiar. Consideram que neste momento da vida "são eles que precisam da educação escolar e de atenção".

Tais falas resumem-se na colocação da professora Marília:

- "Gostaria de fazer exercícios físicos. Até iniciei numa academia de musculação, mas é difícil conciliar tudo. Tem o cansaço e quando chego em casa preciso dar conta das coisas do dia-a-dia, dos filhos e depois quero relaxar para iniciar o tranco no próximo dia".

Os limites e possibilidades dos professores, apresentados em forma de depoimentos e de falas espontâneas, nos diversos espaços educativos, são reflexos do momento histórico conjuntural em que vivemos caracterizados por transformações que afetam as diferentes dimensões da existência humana.

A necessidade da reeducação do professor constitui para Freire condição para a realimentação da prática pedagógica e política, de modo a torná-lo um educador crítico e reflexivo, capaz de dar conta dos dilemas humanos. Em outras palavras, significa reconhecer-se educador que 'se educa' na sua prática docente, inerente a concretude da vida, como processo de relações que são tecidas na sociedade. Para Freire, é vivendo a história como possibilidade que experimentamos plenamente a capacidade de escolher, de decidir e de romper.

Para Freire (2003) um dos papéis políticos fundamentais do educador é contribuir com a força da especificidade de sua atuação pedagógica para transformar a escola. Daí a preocupação de Freire com a formação da consciência crítica e reflexiva do educador para que ele possa ter uma prática mediadora dirigente e organizativa, perpassada por valores humanos.

Recuar, desencantar, quase desistir, mas insistir, descobrir e reconhecer o potencial e a capacidade de produzir o novo são possibilidades inédito-viáveis no sentido da criação humana. O caminho da descoberta, do conhecimento, do ensinar e do aprender assume o desafio de enfrentar os medos, as expectativas, as frustrações, as alegrias, os saberes e não-saberes e os dilemas inerentes a produção das condições materiais de sobrevivência.

Pensar e agir de forma diferente ao sempre feito exige o rompimento com aquilo que é habitual. A superação do desempenho de papéis já previstos e a construção de alternativas possíveis são capazes de gerar novos sentidos subjetivos na educação, nos diversos espaços em que a relação, entre os sujeitos, movimenta o processo do 'educar'.

A luta pela transformação social, a credibilidade na educação, como força transformadora, a vivência de práticas pedagógicas diferente são algumas ousadias docentes. As possibilidades inédito-viáveis permeiam o espaço escolar no sentido de buscar caminhos alternativos que possam fortalecer a esperança e enfrentar os conflitos teóricos e práticos do 'Ser' humano professor-educador.

4.4. CONFLITOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA DO FAZER PEDAGÓGICO /EDUCATIVO DO 'SER' PROFESSOR - EDUCADOR

O item do capítulo **objetiva abordar e pensar a respeito dos conflitos inerentes ao processo pedagógico e os limites, dificuldades e possibilidades da articulação teoria-prática no trabalho do professor - educador.**

Muito se fala nos dias de hoje, a respeito da importância do ensino na vida das pessoas. Frente a isso, apresentam-se perspectivas para a escola. Uma que é atualmente dominante é o enfoque neoliberal no qual a fonte de interesse é a formação de capital humano para o mercado. Esta perspectiva vincula a educação ao desenvolvimento econômico onde os indivíduos escolarizados e qualificados 'garantem' o crescimento da

economia. Com isso, cresce a preocupação com o mercado de trabalho, em detrimento da justiça social. Assim como no mercado tudo precisa funcionar perfeitamente conforme a determinação do modelo visando a ‘qualidade total’, a escola muitas vezes, torna-se subserviente, dirigindo programas com o intuito de fornecer uma força de trabalho flexível e adaptável. Este contingente escolarizado deve ser capaz de aprender e reaprender as competências requeridas para serem empregadas do capital.

É a ideologia neoliberal que fundamenta grande parte do discurso a respeito da educação, levando o conjunto inerente ao processo educativo a pensar e operar pela lógica da estruturação capitalista. Neste sentido, o neoliberalismo coloca a educação escolar à disposição e a vê como um dos aparelhos subservientes visando à manutenção e reprodução do sistema. Esta perspectiva se mantém, na medida em que produz no imaginário coletivo a ideia de que a escola é ‘garantia’ para o futuro e o mercado consegue responder às demandas individuais dos escolarizados, proporcionando emprego aos letrados e conseqüentemente um aumento geral da riqueza, beneficiando a todos. Disso resulta o discurso “investir em educação” no sentido de reconhecer o “valor econômico do saber”.

O sistema escolar, ao alinhar-se ao modelo econômico dominante, faz com que a escola estabeleça estratégias competitivas de tal modo que o mercado passa a ser definidor das políticas educacionais, influenciando programas e a organização interna do trabalho pedagógico. Essa lógica empresarial gera mecanismos de controle que utilizam instrumentos padronizados como forma de pressão à adoção da ‘qualidade total na educação’, com forte intenção de guiar a escola e o seu fazer de acordo com os esquemas de organização do processo de trabalho e da necessidade do mercado. Contudo, a qualidade propagada pelo mercado e inserida no sistema de ensino, trata-se de algo maquiado pelo invólucro da aparência que cativa e seduz, mas que apresenta uma durabilidade efêmera para satisfação imediata, (de)formando sujeitos conforme a necessidade do atual estágio do capital.

Assim, a escola, através do seu trabalho cotidiano, orientada por um projeto que se fundamenta na lógica da qualidade total, está comprometida implícita ou explicitamente, com a reprodução e inculcação ideológica dos valores ditados pelo mercado.

Outra perspectiva defende uma educação democrática e crítica direcionada no sentido da luta por transformações sociais. Entende a qualidade da educação como um direito social nos quais os educandos se reconhecem como sujeitos da história capazes de interferir na realidade. Assume como premissa a pessoa como um ser dotado de inteligência, vontade e dignidade, considerando como um todo que busca unidade em sua

pluridimensionalidade. Fundamenta seus valores na vida, na justiça, na solidariedade, na partilha, na participação, no amor, no respeito e na verdade. A perspectiva defende que a pessoa humana tem capacidade de ler os acontecimentos e as causas que os produzem, trazendo à tona questões sociais, culturais, políticas e econômicas que fazem o momento histórico. Considera os homens e as mulheres seres com potencialidades de construir/desconstruir/reconstruir o mundo e manter viva a memória através da história. Esta compreensão requer uma prática educativa que problematize o âmbito político da educação ao evidenciar a significância social da democratização do conhecimento como um patrimônio construído em prol do povo.

Para Freire (2000) a prática educativa libertadora, valoriza o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha e o papel das emoções e dos sentimentos, reconhecendo o sentido ético da presença humana no mundo, buscando a compreensão da história como possibilidade, jamais como determinação.

A escola hoje convive com essas perspectivas em seu espaço educativo. São panoramas que se apresentam, se deparam, se mesclam e se contrapõem no ambiente escolar e são perspectivas que estabelecem relações de forças (embora desiguais) nas instituições de ensino. São estes valores conflitivos liberais e transformadores que passam a fundamentar situações vivenciadas na escola.

O espírito capitalista está presente na retórica do ensino, embora nem sempre pronunciada com a consciência de quem as proferi, evidenciando-se através de expressões ditas no cotidiano escolar como:

- **Déficit** de atenção;
- O **ritmo** do aluno é lento;
- O aluno não está **produzindo** conforme o restante da turma;
- **Clientela** / o aluno é um cliente;
- O aluno está, ou não, dentro do **padrão**;
- Precisamos **treinar** nossos alunos para o vestibular;
- O aluno é um **produto**;
- O trabalho do aluno não é de **qualidade**;
- O **marketing** é necessário para divulgar a escola;
- É preciso **premiar** o bom aluno;
- É baixo/alto o **rendimento** do aluno;

- Nossa escola optou pelo **modelo da empresa**;
- O chão da **fábrica** (em referência a escola);
- O horizonte do aluno é o **mercado de trabalho**.

Estas expressões são comuns no cenário da escola para que se tenha uma “boa educação”. Termos do vocabulário econômico são incorporados à retórica escolar para justificar, diagnosticar e avaliar atitudes e posturas dos alunos. Muitos destes termos acabam por servir de rótulos que estigmatizam crianças e adolescentes que, muitas vezes, ao se sentirem inferiorizados por destoarem dos demais colegas, adotam posturas de indisciplina, rebelando-se ou acomodando-se, se tornando apáticos e pouco criativos, deixando de explorar seu potencial.

Em uma das escolas particulares que pude estender o olhar para pesquisa, a coordenação orientou os professores para que trocassem no caderno de chamada o termo ‘avaliação’ para ‘acompanhamento do rendimento escolar’. Os professores receberam tiras de papel com as palavras impressas, para que fossem coladas no lugar em que estava escrito ‘avaliação’. Aparentemente, o fato se apresenta como algo sem grande significância. Contudo, um olhar mais crítico percebe que a mudança reflete a interferência do vocabulário economicista na esfera da escola.

O termo ‘avaliação’ é uma das palavras mais importantes na área da educação. Ela expressa o acompanhamento da vida escolar do aluno ao longo do processo ensino-aprendizagem. Não se trata de contabilizar erros e acertos no cotidiano do aluno, mas sim fazer um acompanhamento, através do olhar cuidadoso, observando e diagnosticando o caminhar do discente. Este fazer ocorre ao longo do ano letivo avaliando a transformação da informação, como algo externo ao sujeito, em conhecimento como modificação intelectual interna dos discentes, considerando os diferentes aspectos humanos do ‘ser’ aluno.

Perceber possíveis erros faz parte do trabalho do professor, mas estes não podem ser encarados como algo negativo na escola. Através dos erros também se aprende. Como seres incompletos erros e acertos, são partes do processo de aprendizagem e de desenvolvimento da espécie humana. É papel do professor, diagnosticar ‘erros’, avaliar as condições em que ele ocorre e encontrar caminhos para que o aluno reflita e supere os problemas, avançando na consciência do ‘fazer’ onde todos são aprendentes nas relações e trocas que ocorrem no espaço escolar.

A substituição da palavra ‘avaliação’ demonstra a interferência dos valores do mercado no cotidiano da escola, escamoteando uma palavra extremamente importante da educação. Expressar ‘rendimento escolar’ é dar ênfase para uma avaliação quantitativa em que o aluno precisa ‘render’, demonstrando através de um valor numérico o quanto ‘aprendeu’. Lembrando que as ações nas bolsas de valores rendem no mercado de capitais. As poupanças ou quaisquer investimentos financeiros também apresentam este propósito, portanto, é possível a analogia. Quanto à escola, nesta linha de pensamento, acaba por adaptar-se às exigências do modelo.

A incorporação do vocabulário economicista não é neutra e nem, portanto ingênua desprovida de intenções e carrega um sentido potencializado pelos interesses políticos do sistema. Citando Wood (2003), é preciso superar a dicotomia entre o econômico e o político e uma compreensão materialista do mundo é então uma compreensão da atividade social e das relações sociais. É uma compreensão histórica que reconhece os produtos da interação social produzidas pelos seres humanos. É possível e viável ler e compreender a escola e o entrançamento do político-econômico no seu espaço.

As falas citadas se professam em um espaço que apregoa, também um outro discurso, cuja essência defende valores transformadores centrados na valorização e orientação dos seres humanos, no seu todo existencial, no respeito à individualidade e à história pessoal de cada um. Outras falas também são expressas no ambiente da escola tais como:

- Educação para a **solidariedade**;
- A escola é o centro inovador de **formação humana**;
- É preciso anunciar a **palavra libertadora**;
- Formar agentes de **transformação** que contribuam para uma **sociedade nova, justa, humana e solidária**;
- Tornar o **educando sujeito** da sua própria história;
- **Educação** como fonte de formação humana **integral**;
- Formar **cidadãos críticos**;
- Educação para a **cidadania**;
- Educar para a **mudança**;
- Educação para a **vida plena**.

Os valores éticos, morais e espirituais que se propõem como essenciais à formação humana, convivem dialeticamente com as ideias do liberalismo econômico, centradas na competência, concorrência e competição. Há um entrelaçamento de valores cujos ideais se fundem e confundem os sujeitos que acabam não conseguindo discernir e identificar a ‘fonte’ que da fundamentação ao projeto político - pedagógico da escola.

A opção por um modelo de educação inédito-viável, expressada por uma pedagogia libertadora, formadora de pessoas que sejam instigadoras da transformação, inseridas na busca de uma sociedade justa, convive com um outro discurso e uma outra prática que, inconscientemente, acabam por reproduzir o que temos na sociedade.

A educação é dependente, tanto em relação ao sistema político como ao econômico e cultural. Sendo assim, ela não é neutra e aponta em uma direção.

Freire, ao falar da diretividade na educação, argumenta que:

Existe uma diretividade na educação que nunca lhe permite ser neutra. Temos de dizer aos alunos como pensamos e por quê. Meu papel não é ficar em silêncio. Tenho de convencer meus alunos de meu sonho, mas não conquistá-los para meus planos pessoais. Mesmo que os alunos tenham o direito de ter sonhos maus, tenho ao direito de dizer que seus sonhos são maus, reacionários, capitalista ou autoritários (Freire, Shor, 2003, p. 187).

Quando o educador desconhece a essência do seu próprio discurso ideologizado, acaba veiculando a ideia de utilidade do sistema, alinhando-se aos interesses do modelo econômico. Desconhecer o caráter político da educação é ignorar os mecanismos e pressões que se exercem sobre ela, condicionando-a a reproduzir determinada estrutura social dominante.

O discurso de transformação, de solidariedade, de mudança e democracia, se entrelaça com o discurso que visa o mundo dos negócios, estabelecendo padrões de eficiência e produtividade nas práticas educacionais. Assim, como as empresas produzem para o mercado, também a escola, muitas vezes, acaba fazendo o mesmo. Ela produz num “mercado educacional”, tendo como referência o mercado de trabalho, altamente competitivo. Isto conduz a preocupação dominante da escola em ‘(de)formar’ alunos para servir ao modelo.

Frente a isso, muitos professores e alunos não constroem uma consciência de classe por desconhecerem o processo de produção, inclusive as relações e os

interesses econômicos que perpassam esse processo. **É como se existisse um vácuo, ou seja, um espaço imaginário sem recursos para a interpretação dos fenômenos, que limitam parcela considerável de professores compreenderem as metodologias educativas em sintonia com o discurso libertador, dificultando um fazer coerente com a teoria defendida. Com isto a educação permanece cooptada pelos interesses do capitalismo. É difícil perceber a carga ideológica que influencia os discursos, condicionando também as práticas.**

Muitas palestras proferidas nas escolas e direcionadas aos discentes, os temas estão ao entorno do mercado de trabalho e como o aluno deve fazer para se enquadrar a ele, e se tornar um “bom” empregado, ou “como se qualificar da melhor maneira, para competir lá fora e conquistar uma vaga que lhe garanta a empregabilidade”. “Aprender a empreender” é a lição corrente de grande parte dos palestrantes que falam aos grupos de alunos.

A dificuldade de reconhecer que o modelo não vai abarcar a todos, leva a escola a continuar formando, ou melhor, deformando os jovens para se enquadrar em um sistema que não lhe garantirá emprego com um salário digno, ao sair do espaço escolar. Mesmo assim, a escolaridade continua atrelada ao mercado, falando em mudança, transformação e formação integral.

Por mais que os projetos educativos sejam permeados de boas intenções; mesmo que o discurso da transformação faça parte da retórica proferida na escola, o que predomina é o discurso camuflado e as práticas neoliberais. São elas que agem no subjetivo dos sujeitos, através da forte inculcação ideológica que acaba por fortalecer os valores apregoados pelo capitalismo.

Em um dos encontros da AEC-RS, ocorrido em 2008, em que fiz observações participativas, obtive declarações, oriundas da síntese de grupos de trabalho. Quando indagados a respeito dos conflitos que assolam a escola e os limites percebidos na prática educativa e no cotidiano escolar, os grupos de educadores apresentaram as seguintes conclusões:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- “Falta clareza do papel da escola. Muitas vezes, o Projeto Pedagógico da Escola não é vivenciado na prática pedagógica”.- “Falta comprometimento entre prática – teoria”. |
|--|

- “O Projeto Político aponta uma direção e a prática, geralmente, caminha em outra. A escola fica muito preocupada na formação para o vestibular e em satisfazer o cliente. A escola particular apresenta dificuldade em colocar em prática o projeto a que se propõe”.

- “A maior preocupação da escola, muitas vezes, não é a formação do educando, mas a satisfação dos pais. O medo de perder alunos limita colocar em prática o projeto pedagógico”.

Para Freire (2003) “o sistema escolar foi criado por forças políticas cujo centro de poder está distante da sala de aula” e mesmo reconhecendo a dificuldade da mudança, afirma que “mudar é difícil, mas é possível”. Para ele é aí que o esforço de trabalhar num projeto crítico de formação de educadores tem a sua validade prática, e argumenta que “o educador não pode ficar no puro treino técnico-profissional”. Entretanto, isto não significa o não reconhecimento e a importância da capacitação técnico-científico dos educandos, cujos conhecimentos são necessários ao exercício de sua cidadania. Frente aos dilemas da educação, podemos compreender porque a educação libertadora é tão difícil de ser entendida pelos professores, de forma que a mesma, passe a se evidenciar na prática.

A educação se dá numa sociedade de classe conflitiva, movimentada por pressões e impregnadas de poder ideológico, exercendo uma influência na convivência social, que é reproduzida no meio escolar. Por isso a educação faz-se partindo de uma opção política explícita ou camuflada. Freire (2003) ao reconhecer a politicidade da educação, sugere que o professor indague-se a respeito do seu fazer: Que tipo de política estou fazendo em classe? Estou sendo um professor a favor de quem? O autor argumenta que ao se perguntar a favor de quem está educando, o professor também deve perguntar-se contra quem está educando.

As questões de classe e seus interesses permeiam o ambiente escolar, manifestando-se através do discurso e do embate de fazeres adotados no seio da escola. Isto provoca um confronto de posições que limita uma prática coerente com o projeto educativo libertador. Assim, se perde a clareza do caminho a seguir relegando a proposta transformadora a um plano que torna obscura suas reais intenções.

O ideário que os alunos trazem para a escola, os interesses dos pais de famílias e as próprias concepções de professores e direções, no âmbito escolar, sofrem uma maior ou menor influência dos meios ideológicos que os condicionam, segundo os interesses

de quem defende o poder político e econômico, a nível nacional e internacional, atrelando a escola a interesses específicos, viciando as práticas da própria instituição educativa. Os meios de comunicação, enquanto tal, (de)formam a opinião, criando ‘verdades sacramentadas’ que povoam a mentalidade de grande parte das pessoas. Estas ideias se transformam em um obstáculo na escola limitando a decodificação das falsas noções arraigadas no imaginário dos alunos, pois as mesmas são reforçadas na família e nas próprias instituições de ensino.

Frente a isto os discentes acabam reagindo, quando se deparam com um novo conjunto crítico de ideias políticas, que faça um contraponto às suas concepções. Muitos acham que isto não é função da escola, pois segundo eles a mesma só deve se preocupar com o ‘conteúdo’ tradicional do ensino. Estas formas de pensar são respaldadas pelos setores pedagógicos, que muitas vezes, não possuem instrumentos de embasamento teórico-crítico para entender a essência de um projeto libertador. Tais aspectos exigem do professor-educador transformador um constante aprender-reaprender diante das difíceis e diferentes situações limitadas que se apresentam no campo do saber.

Freire aborda os caminhos da educação e aponta a impossibilidade da sua neutralidade:

Da educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável (Freire, 2000, p. 58).

Freire, também, afirma que o educador transformador precisa fazer sua opção, aprofundar-se na política e na pedagogia de oposição. A dificuldade apresenta-se em conciliar a teoria que compõe a opção de educação inédito-viável com a prática libertadora em um meio que resiste a posturas que indaguem e que rompam com o senso comum. Os alunos acostumados aos métodos que se consolidaram no ensino, que foram aprovados e testados ao longo dos anos, muitas vezes reagem às metodologias criativas, abertas ao diálogo, considerando-as como perda de tempo.

Freire fala das dificuldades da prática transformadora, frente à resistência juvenil, e acrescenta que:

Eles estão tão acostumados a obedecer a ordens que não sabem como ser responsáveis pela própria formação. Não aprenderam como organizar sua própria leitura da realidade e dos livros, entendendo o que lêem criticamente. Por serem dependentes da autoridade para estruturar seu desenvolvimento, automaticamente pensam que a educação libertadora ou

dialógica não é rigorosa, por exigir deles que participem da própria formação (Freire, Shor, 2003, p. 97).

Isto provoca uma pressão sobre o educador, cuja força ideária do sistema o vê como pouco rigoroso, radical, ilusionário e duvidoso na medida em que provoca embate de posições. O educador transformador concebe seu trabalho partindo de um projeto libertador, que busca decodificar, junto a seus alunos, o aspecto ingênuo do senso comum, considerando o conhecimento como instrumento de intervenção social, enquanto o aluno carrega expectativas para “vencer na vida” num mundo extremamente competitivo.

A ousadia, como possibilidade inédito-viável dos educadores em avançarem em métodos pouco convencionais, coerentes com práticas democráticas e transformadoras, exige do educador uma força interior e um espírito de luta que o impulse a uma caminhada que destoe das tendências de reprodução dos velhos esquemas metodológicos.

Freire afirma que a resistência do educador é necessária frente ao poder e afirma que:

É preciso que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (Freire, 2000, p. 81).

A coerência, que propicia a articulação entre o discurso e a prática no processo educativo, expõe o educador a situações que testam limites e o compromisso viável, com o projeto de educação a que se propõe.

Para Shor (2003) no momento que você começa a fazer oposição, se revela, se expõe pelo ‘sonho’ que você quer e contra o ‘sonho’ sustentado pelas autoridades e seus seguidores. Isto implica num desafio viável para o educador que necessita de ousadia capaz de enfrentar pressões que tensiona as relações no espaço da escola, limitando o fazer escolar.

Freire (2000) argumenta que o educador transformador pode até perder materialmente alguma coisa por ter sido coerente em sua prática com suas convicções e afirma que, nem sempre é fácil de ser assumida, a busca da coerência educa a vontade, faculdade fundamental para o nosso mover-nos no mundo. Com a vontade enfraquecida é difícil decidir e sem decisão não optamos entre uma coisa e outra, não rompemos.

Neste processo existe o risco do educador perder sua autoridade ao propor um ensino sem sintonia com o modelo vigente, o qual é determinado pela classe dominante. Este problema aumenta principalmente se ele se encontra isolado, mergulhado em um ambiente pouco consciente e que não lhe dá suporte para a realização de um fazer inovador; se o mesmo está inserido em um contexto educacional cujos avanços políticos e pedagógicos pouco saíram do papel. Esta situação faz com que o professor – educador viva constantemente num processo de tensão permanente, o que o torna vulnerável no sistema escolar.

Shor em diálogo com Freire, no livro ‘Medo e Ousadia’, expõe que:

O desgaste do professor e a resistência dos alunos fazem com que muitos professores se perguntem por que estão na educação...Os que estão abertos à transformação sentem um apelo utópico, mas também sentem medo. São afastados da convicção de que a educação deveria libertar. Viram as costas porque compreendem os riscos da política de oposição. Temem ser apontados como radicais, como pessoas que causam confusões (Shor, 2003, p. 69).

Shor acrescenta que o medo da punição só pode ser uma porta aberta para os outros medos que bloqueiam o caminho da transformação. O medo ronda constantemente o trabalho do professor, principalmente os docentes dos espaços privados de ensino que tem no fator econômico o principal instrumento de pressão e coerção do tipo de trabalho a ser exercido.

O medo imobiliza e engessa os sonhos e as utopias que justificam a nossa razão de ‘Ser’ como educador. O medo ultrapassa as fronteiras pessoais. Ele está na escola, nas relações com os alunos, com os colegas, com as famílias, na vida como um todo. Medo abstrato e medo material permeiam a vida humana. Freire (2003) fala que a compreensão do medo não é uma coisa que diminui, mas que ajuda a se reconhecer enquanto humano. Esse reconhecimento chama atenção no sentido de estabelecer limites quando o medo diz o que deve ou não ser feito. Acrescenta que é preciso estabelecer limites ao medo, entendendo-o criticamente.

O medo sempre existiu no cotidiano dos educadores de maneira geral, tanto no âmbito da escola como na sua vivência na sociedade. Sentir medo de arriscar, entregar-se aos novos desafios de fazer algo diferente do que sempre fez são temores que rondam o trabalho docente e a vida fora do espaço da escola. A sociedade brasileira, em sua maioria, vive no reino das necessidades, na luta pelas condições materiais de existência numa

espécie de guerra onde a violência e a exclusão imperam em grande parte do planeta. Assim, o medo vai além da prática político - pedagógica. Contudo, é preciso reconhecer nos medos a força da esperança, mantendo-a viva mesmo quando a realidade nos apresenta diversidades. Referenciando Freire, se lemos nossa realidade, testamos as circunstâncias atuais de nossa política, traçamos intervenções dentro desses limites. Como enfrentar os medos na escola?

Geralmente, a escola privada impõe regras condizentes com os interesses econômicos de mercado procurando agradar o cliente/aluno. Assim, todos os recursos estão disponíveis para atender e atrair “clientela”. Exige-se do professor sintonia com a proposta mercantil.

As escolas estaduais apresentam uma precariedade de recursos e uma gama de situações-limite que obstaculizam um trabalho diferenciado, apresentando ao professor um conjunto de dificuldades pedagógicas que fragilizam o trabalho docente. Os medos, na maioria das vezes, se configuram de outras maneiras, manifestando-se inclusive como temor de lidar com o próprio aluno desumanizado e seus conflitos inerentes à sua vida, geralmente, de pobreza. Estes conflitos se escancaram dentro dos muros da escola, fazendo emergir um contexto de tensionamento e de ‘indisciplina escolar’ que se manifesta constantemente como problema no cotidiano da escola pública.

As realidades que se apresentam e se deparam no espaço do saber ‘forma e deforma’ os sujeitos discentes, sendo possível visualizarem as posições de classe que irão se delinear na fase adulta dos sujeitos. Olhando para a escola pública e para a escola privada é possível entender como o sistema educacional reproduz os interesses de classe.

É geralmente das escolas privadas que sai o contingente que ocupa os melhores cargos no sistema, enquanto que o aluno oriundo do ensino público, em grande parte, vê-se renegado aos trabalhos mais subalternos que o modelo também necessita para seu funcionamento. Mesmo diante desse quadro nem a escola e nem o ensino universitário são garantia de empregabilidade para todos os escolarizados e diplomados, gerando um espectro de desempregados.

Para Freire (2003), aqueles que se propõem a assumir a educação libertadora precisam ocupar as escolas com políticas também libertadoras, mas chama a atenção para os obstáculos impostos que impõem limites. Aqueles que obscurecem a realidade através da ideologia dominante, disseminando, multiplicando e reproduzindo a ideologia dominante, estão nadando a favor da corrente. Nadar contra a corrente significa correr riscos e

assumir riscos. Significa também, esperar constantemente por uma punição. A punição que Freire fala pode ser a perda do emprego frente à demissão.

Muitos professores, imbuídos de boas intenções, acabam desistindo frente ao medo e à pressão que sofrem do sistema dominante, levando-os a engajarem-se no padrão sendo cooptados pelo mesmo, dado as dificuldades que se apresentam. O interessante é que isto ocorre mesmo naquelas instituições que apregoam uma educação transformadora, cujos projetos avançaram em suas intenções.

Grande parte dos sujeitos que compõe a escola, salienta a importância do “compreender a realidade social, política, econômica e cultural do Brasil e do mundo”, com o objetivo de “despertar a consciência crítica do educando, criando condições e propostas para um compromisso de vida e decisão sobre que papel desempenhar na sociedade”. Este discurso faz parte da retórica dos estabelecimentos de ensino e é proferido por parcela significativa de educadores (professores - setores - coordenadores - orientadores - diretores).

Muito da intencionalidade político-pedagógica se propõe a ser percebida como processo, no qual as questões oriundas da relação ensino/aprendizagem possam ter um caráter dinâmico, social e transformador, o que demonstra avanços em concepções teóricas. Contudo, se na teoria dos projetos educativos a escola já avançou no sentido de se reconhecer como um espaço de possibilidade de construção e socialização do conhecimento, visando a formação de sujeitos individuais e coletivos que atuem nos meios social, político - econômico, na prática, continua distanciada deste intento tanto apregoados no universo escolar.

Embora existam na escola, movimentos no sentido de “despertar o senso crítico dos alunos” e que não pode ser ignorado, o que ainda predomina é a educação tradicional e tecnicista, baseada numa concepção conservadora da cultura herdada e “conhecimento a ser repassado” pelos professores na forma de um conjunto de “fatos e informações” selecionados do estoque cultural mais amplo da humanidade, para serem “transmitidos” às novas gerações. Nessa perspectiva, o contexto escolar é apresentado como neutro e inquestionável. São saberes, em parte, descontextualizados, passados disciplinarmente ao aluno passivo, na lógica da educação bancária reprodutivista. Essa metodologia não é assumida como tal. Encobre-se com discursos de “melhoria do ensino” e de duvidosa proposta de “críticidade e criatividade”.

Mesmo que tenhamos evidenciado mudanças significativas na área da educação, nas últimas décadas, no sentido de avançar em concepções e práticas,

ouso afirmar que nos últimos anos vem ocorrendo um forte movimento de retorno, da escola, aos métodos tradicionais do ensino. Percebe-se o avanço, principalmente, nas escolas privadas, impulsionadas pela necessidade de brigar por fatias do mercado que lhes garanta a sobrevivência. Assim, rivalizam-se entre elas no campo econômico, esquecendo-se inclusive de seus projetos educativos que, em muitas vezes, as aproximam teoricamente. O foco do interesse central não é a formação humana, mas a necessidade da competição acirrada na procura por aprovação de alunos nas universidades públicas, conferindo-lhes status e, conseqüentemente, o enquadramento do sujeito no mundo do trabalho, gerido pelas regras do capital.

A escola vive em seu bojo, contradições, na medida em que o discurso ‘transformador’ convive com o discurso ideológico ‘liberal’, distanciando-se da realidade social criada por este sistema. Neste sentido, mesmo falando em transformação, muitas vezes se coloca como uma ilha desvinculada do real, onde a essência da vida sofrida e angustiante dos homens e mulheres do povo, pouco faz parte do espaço da educação. O que predominam são noções distorcidas dos fenômenos sociais, impedindo que o conhecimento seja construído com o intuito de estabelecer relações entre as diferentes dimensões da realidade, preenchendo lacunas e desocultando o que o olhar normalizador encobre e não revela.

A educação, a serviço do lucro, tende a impedir a construção de um conhecimento capaz de interpretar o meio social. Assim, o saber se transforma em um conjunto de ideias abstratas e alienantes que acabam por impedir o pensar reflexivo e crítico, caminho importante para uma reação ao processo de exploração e dominação.

O que é vigente no ensino escolar, são áreas do conhecimento estanques, em blocos, sem relação umas com as outras, onde as mesmas dificilmente dialogam entre si, mascarando os mecanismos geradores da pobreza. Com isso, limita-se uma visão da totalidade, compartimentando o conhecer e mantendo uma leitura reducionista do real, reforçando e reproduzindo falsas ideias de que as disparidades sociais são frutos do acaso.

A história contada e trabalhada nas salas de aula é, quase sempre, fragmentada e o que predomina são exaltações dos falsos heróis, geralmente brancos e masculinos, pouco se abordando as reais lutas dos povos, ou seja, dos negros, dos índios, das mulheres e dos sem-terra. A instituição escolar, frente à história, procura fazer-se de desentendida, camuflando os mecanismos geradores da pobreza, mantendo em seu bojo uma interpretação ideologizada, picotada e linear dos acontecimentos.

Falar em problemas sociais tais como a miséria, o desemprego, e injustiças é fácil e constantemente faz parte do discurso da escola, que aborda estes temas assumindo o ‘compromisso’ de trabalhar ‘criticamente’ os mesmos. O que se verifica na prática, é uma dificuldade de ver na história o que produziu e produz as desigualdades. Ir até a raiz dos fenômenos incomoda e se choca com as concepções que estão arraigadas ao pensamento conservador, de grande parte, das pessoas que compõem a escola. Mexer nas principais causas que produzem a miséria no mundo gera conflitos que a escola prefere evitar e fechar os olhos para não se comprometer frente ao sistema capitalista dominante que a mantém atrelada. A estrutura da escola limita a prática de métodos transformadores.

Quanto à comunidade escolar, parcela significativa é conservadora em suas ações e concepções. É difícil sustentar pontos de vista que destoam daqueles que são predominantes no seio escolar. Predominantemente, as ousadas metodológicas transformadoras, são vistas como “criadoras de problemas” que incomodam o bom funcionamento da instituição. Tudo isso é relevante para entender o porquê a escola acaba, muitas vezes, trabalhando em prol de uma educação que não liberta, mas que aliena, na medida em que serve ao modelo sistêmico do capitalismo.

Horton, ao falar da dificuldade de se assumir uma postura diferenciada num meio condicionado para a reprodução, afirma que:

[...] as pessoas que se dizem neutras e nos chamam de propagandistas porque não somos neutros, também não são neutras. São apenas ignorantes. Não sabem que são defensores do *status quo*. Não sabem que essa é sua tarefa. Não sabem que a instituição é dedicada a perpetuar um sistema e elas estão servindo a uma instituição. Apesar disso, essas pessoas têm influência (Freire, Horton, 2003, p. 182).

É possível perceber as colocações de Horton no espaço escolar, no qual grupos significativos incluindo direção, pais, coordenadores e até professores e alunos com forte influência no ambiente da escola, agem no sentido de se manterem como guardiões do sistema, reagindo frente às dinâmicas que possam ameaçar a estabilidade daquilo que é considerado aceito pelo pensamento dominante.

Para Freire (2000) é importante afirmar que “os que negam a pedagogicidade, afogada e anulada, segundo eles, no político, também são políticos. Só, obviamente, que em opção diferente da que apregoa a transformação”.

Na prática, o que predomina é uma rejeição a temas problematizadores e que instigam o pensamento e a reflexão. Falar do índio como figura folclórica é fácil para a escola, pois este é ‘pacífico, acomodado, coitado’. Falar na pobreza chega ser ‘nobre’, porque na aparência e aos olhos menos críticos, a escola se apresenta cumprindo seu papel e ela própria finge que assume o seu compromisso de trabalhar com as questões sociais, desenvolvendo, em seu bojo, campanhas assistencialistas.

O discurso da ‘paz’ é proferido pelos sujeitos que compõem a escola, projetando-a na imagem da ‘pomba branca’, na paz que nega o conflito, a paz do silêncio. Falar em paz enquanto justiça social gera desconforto, levando muitos educadores a não se aprofundarem no assunto, mantendo-os na superficialidade dos fenômenos sociais, deixando de evidenciar a permanente relação entre os acontecimentos que assolam o mundo no qual se descortina a história em movimento e as vivências próprias dos seres humanos nesta transitoriedade. Nega-se, neste sentido, a história como possibilidade.

Os problemas de moradia, do desemprego, do favelamento e da violência são vistos como “obra do destino ou da própria pessoa que não se esforçou para ter uma vida melhor”. Tais problemas são lidos como opções e escolhas pessoais, próprias do sujeito, e são analisados de forma compactada no presente, desvinculando-os de causas históricas.

Tocar na ‘questão da terra’ chega a ser um sacrilégio para a escola, pois mexem nas noções de propriedade, arraigadas pelo pensamento reacionário. Qualquer expressão de militância e luta dos movimentos sociais ainda é encarada, por grande parte da comunidade escolar, como “desestabilizador da ordem”. Quando ações ocorrem neste sentido, mecanismos reguladores são acionados para frear o pensamento e a prática inédita, que possam alterar a harmonia da escola.

O difícil para o fazer escolar é abordar as causas geradoras dos problemas sociais, cujas raízes encontram-se no passado, que reforça as formas existentes, permeado de dominação e exploração da condição humana. Assuntos polêmicos e de grande relevância para a história do Brasil, muitas vezes, são escamoteados e ignorados pelo corpo escolar. Ao serem analisadas as causas dos problemas acaba-se mexendo em concepções que provocam confrontos de pensamentos, gerando tensionamentos que a escola prefere evitar, permanecendo na aparência dos fenômenos. Contudo, ignorar a luta dos povos contra os mecanismos de opressão da classe dominante é desconhecer um continente da educação

chamada história. Recorrer ao passado é a chave para se entender o presente e projetar um futuro, como possibilidade histórica, em sintonia com a humanização do humano.

O dilema da escola apresenta-se também em relação às famílias que procuram as instituições de ensino. Grande parte, dos pais e mães, desconhece ou não leva em conta o teor do projeto político-pedagógico do estabelecimento de ensino que ‘escolhem’ para ajudar a educar seus filhos. Muitos justificam suas escolhas argumentando:

- “Segurança que a escola oferece”;
- “Localizar-se próxima ao local de moradia das famílias”;
- “Por ter um ensino forte”;
- “Por ter um bom espaço físico”;
- “Por ter boa aprovação no vestibular”.

É necessário ressaltar que nas famílias de menor poder aquisitivo, a escolha pela escola pública é feita predominantemente frente à questão econômica que condiciona condutas, em face da necessidade da educação escolar dos filhos.

Manifesta-se também, como discurso corrente, o peso do número de “aprovações que o colégio obtém no vestibular” das diferentes universidades. Neste sentido o ingresso de alunos nas universidades federais é classificado como “padrão de qualidade para aquelas instituições de ensino” que conseguem fazer com que um número considerável de alunos ingresse no ensino superior público. Camufla-se, com isto, a verdade na qual o sistema de ensino universitário é excludente, veiculando a ideia que, somente os mais ‘inteligentes e aptos’ conseguem ingressar nos cursos de graduação. Este pensamento alinha-se principalmente àqueles pais e mães de melhor poder aquisitivo, cujos filhos estão na escola particular.

Já as famílias de menor poder aquisitivo, colocam seus filhos na escola pública em vista da precária situação financeira que não lhes permite ‘investir’ na educação privada. Mesmo sabendo da situação de desmonte da educação pública, esta é a condição única que se apresenta para as famílias de baixa renda que buscam a escolarização dos filhos.

Neste sentido, a educação que se processa na escola privada se configura como sinônimo de ‘qualidade de ensino’ e a educação da escola pública, como espaço precário do ‘educar e da produção do saber’. A noção dominante veiculada é que “só a

escola privada é capaz de garantir uma educação que potencializa a qualidade”. Desconsidera-se a ideia de que o público, como espaço de enfrentamento e luta política, pode se transformar em “bem” legitimamente público onde a educação realmente seja de qualidade em prol do coletivo humano.

Todas estas problemáticas limitam o fazer escolar e se constituem em obstáculos para colocar em prática uma educação inédito-viável libertadora-transformadora. A relação entre teoria e prática limita-se frente às condições do ensino permeada pela ideologia liberal que sustenta o ideário do capital.

A escola, ao postar-se como um ‘forte’ fechando-se em si mesmo, acaba por reforçar os mecanismos geradores e reprodutores das diferenças sociais, distanciando-se da prática, cujo intuito é o de ajudar a construir uma sociedade utopicamente almejada. Com isto, perde-se a essência do referencial fundamentado no humano com vista a buscar saída e possibilidades, em meio aos limites e obstáculos que a realidade, como um todo, impõe.

Freire (2000), ao falar do educador transformador, expressa que se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a opção do educador é progressista, se está a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não da negação, ele não tem outro caminho senão viver plenamente a opção pela transformação, diminuindo a distância entre teoria e prática.

Na prática, a fala de Freire encontra limites e obstáculos que se evidenciam no cotidiano dos professores que fazem a opção pela educação libertador-transformadora. O sistema escolar, em grande parte, engessa o trabalho docente através de modelos impositivos de currículos determinados. O modelo tradicional, dividido em disciplinas, tem como ponto de partida o conhecimento historicamente sistematizado, sendo o aluno o foco receptor da mensagem veiculada em forma de ensino. O professor detém o conhecimento a ser transferido ao aluno. De modo geral, a qualidade da aula está nas ‘formas de transmissão’ de que o professor se vale: quanto melhores são as formas de transmissão, melhor é a didática e melhor é o professor. Desse princípio se originam as ‘aulas-show’ que seduzem, momentaneamente, o aluno.

Muitos conteúdos estudados só têm validade dentro da própria disciplina. Na perspectiva cartesiano, fragmentária e estanque, as disciplinas se caracterizam como um sistema fechado em que não há trocas e interações com as diferentes esferas do

conhecimento, perdendo o sentido social. Assim, as práticas pedagógicas em sala de aula, desvinculadas do seu corpo histórico se deterioram e deixam de ter significados para os estudantes. Nesta linha de pensamento é possível constatar que muitos professores confundem ‘ensinar conteúdos com o ensinar a pensar’ e ‘capacidade de memorização com qualidade de ensino’.

A centralidade do processo está na transmissão do conteúdo historicamente sistematizado. Dificilmente se questiona o sentido social do conhecimento e se discute a validade do conhecimento a ser transmitido. Se o “conteúdo for bem trabalhado” e o aluno se apropriar dele de forma satisfatória então o “trabalho do professor é bom”. É lícito questionar se é desejável que os alunos se dediquem a dominar conteúdos inúteis, desvinculados da realidade. Quando os conteúdos perdem a raiz sócio-cultural, se deslocam da sociedade, de certa forma, perdem o sentido.

Saberes desvinculados das urgências materiais, dos problemas sociais, são saberes que se pretendem neutros e imparciais. Desse modo, os saberes ligados ao mundo do trabalho, às lutas sociais, às culturas de determinados grupos ou classe sociais ficam marcados pelo estigma do erro e da ignorância por serem históricos e mutáveis. É encoberta pela cultura dominante que reclama para si o monopólio da verdade quase como que sagrados. Encontra-se aí parte da dificuldade maior para se mexer nos conteúdos programáticos propostos pelos livros didáticos para as escolas. São considerados conteúdos verdadeiros e consagrados por muitos professores. Contudo, a prática tradicional não leva em consideração que o currículo não é um conjunto de conhecimentos necessariamente válidos. É um conjunto de conhecimentos socialmente válidos. A validade de um conteúdo está no sentido que ele passa a ter para a sociedade.

Como produção cultural e simbólica, os conhecimentos estão vinculados à realidade histórica em que foram produzidos ou concebidos. Separar o conhecimento de sua realidade histórica e das condições que o produziram, é como negar a historicidade do conhecimento. Este fica reduzido a conteúdo didático e se torna fim em si mesmo, desvinculado da cultura e da história que o produziu.

A atribuição de sentido a um conhecimento é uma construção sócio-cultural. É difícil que o estudante dê sentido a um conhecimento quando ele não identifica a finalidade do mesmo na sociedade. Muitas vezes, ele detém uma informação, mas não sabe a que contexto pertence aquela informação. É no conjunto de relações que constituem o conhecimento que tecem o sentido social do mesmo.

É importante enraizar o conteúdo geográfico - sócio - histórico e cultural naquilo que é trabalhado em sala de aula. Isto possibilitará que o estudante se aproprie do conhecimento como instrumento de compreensão da realidade e como mediação de inserção social. Isto dá os instrumentos que propiciam significar conhecimentos abstratos, desvinculados do cotidiano e do horizonte próximo do aluno.

A educação libertadora é um estímulo à crítica que vai além das cercas da escola. Assim, em análise, ao procurar entender e criticar as escolas e seus métodos é oportuno compreender e criticar o modo de produção que visa a mercantilização que modelou o sistema de ensino no Brasil. Entender os mecanismos sistemáticos da educação e do ensino possibilita atuar, enquanto educadores libertadores, dentro do espaço da escola conquistando instrumentos que sejam importantes na luta pela transformação do todo social.

Romper, ter ousadia para buscar uma outra educação inédito-viável que reconheça o potencial transformador da escola, como espaço histórico de vida que é educador, é um dos caminhos para aprender a lidar com as contradições inerentes ao viver humano. A opção por um projeto político – pedagógico, centrado na educação libertadora / transformadora, é uma possibilidade para o educador que sonha e que faz do seu sonho um projeto de vida junto aos seus alunos. Com isto, em conjunto, busca decifrar os códigos, imagens, linguagens, simbologias e expressões que permeiam os diferentes âmbitos que compõem a sociedade, a fim de entender os mecanismos formadores - humanizadores e/ou deformadores - desumanizadores que se apresentam no mundo social, abrindo brechas no cotidiano da escola, com momentos para pensar, analisar e refletir a respeito da sociedade.

Vencer os obstáculos, ou seja, superar as dificuldades que limitam um outro fazer, torna a caminhada árdua, frente aos empecilhos construídos pelo poder que domina a sociedade, mas ao mesmo tempo propicia a possibilidade viável de uma educação inédita que seja formadora de sujeitos históricos, atuantes e conscientes das problemáticas que envolvem o viver do povo. Assim, os educandos vão se constituindo como alguém que, ao percorrer caminhos, se assumem como importantes na luta pela transformação da sociedade real, decodificando e enfrentando os valores capitalistas que são (de)formadores dos sujeitos no processo do “educar”. É possível encontrar caminhos inéditos e viáveis que possibilitem contrapor o modelo político-econômico.

5. O INÉDITO-VIÁVEL DO ‘SER’ PROFESSOR-EDUCADOR NO PROCESSO DO ‘EDUCAR’

Vivemos num mundo em constante mudança onde a tecnologia avança célere. Isto em si não é negativo, mas todo o novo conhecimento e as inovações tecnológicas precisam ser problematizados diante das mutações do sistema e apropriação privada do saber e de toda informação oriunda dele.

Tematizar, atualmente, o conhecimento e a práxis transformadora na educação, requer a compreensão do neoliberalismo e de sua ideologia que dá sustentação ao processo produtivo sob a lógica da globalização, considerando suas repercussões no processo educacional. Como um dos espaços do saber, a escola não permanece imune à lógica da eficiência e da competição apregoada pelo modelo que dita as regras do mercado. No espaço educacional, a educação, concebida como um bem que pode ser comprado, vendido ou consumido no mercado é também entendida como propriedade do indivíduo, justificando assim a competição e influenciando objetivos e a própria organização do trabalho escolar.

A reflexão em torno da informação e do conhecimento vem sendo recorrente diante da substituição da educação como um direito de todos pela compreensão da mesma como mercadoria. A necessidade de repensar a prática educativa se amplia frente ao momento histórico de aceleração das mudanças que ocorrem neste início de século.

Assim, o capítulo que apresento tem como objetivo **pensar as possibilidades da educação inédita e viável, na construção de um projeto pedagógico centrado no ‘Ser’, considerado a inconclusão do humano e as possibilidades históricas de transformação da situação vigente. Assim, aponto a necessidade da consideração dos limites estabelecidos pelo contexto educacional, atrelado ao sistema de ensino, como parte inerente do modelo econômico-político neoliberal.**

Para Saviani (2002), a educação, que tenderia, sobre a base do desenvolvimento tecnológico propiciado pela microeletrônica, à universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais, é colocada, inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista. Assim, a escola também se encontra sob a influência do capital.

Diante das alterações que se descortinam no cenário social, político e econômico das sociedades, com fortes repercussões no âmbito cultural, a reflexão no âmbito da escola e da educação em geral emergem como desafios aos educadores e às políticas educacionais a serem pensadas, tendo em vista a luta pelo fortalecimento das práticas intencionalmente transformadoras frente às possibilidades históricas, referenciadas na obra de Paulo Freire. A compreensão do mundo requer um processo educativo que problematize a natureza política da educação ao realizar a sua função social de democratização do conhecimento.

A construção do saber, empenhado com o processo crítico de análise e compreensão das relações ‘seres humanos/mundo’, são desafios para a assunção do comprometimento dos educadores frente ao contexto histórico e suas possibilidades ‘inédito-viáveis’ de transformação.

O comprometimento não é um ato passivo e relaciona-se com a busca pelo conhecimento, inédito crítico da realidade, propiciando instrumentos capazes de decodificar as diferentes faces do sistema. Isto implica não só a consciência dessa realidade, mas também a capacidade do próprio sujeito em transformá-la.

A conscientização é conceito fundante da educação que caracteriza a obra de Freire. Ela pode ser percebida na teoria de Freire como a concretização do inédito-viável, com o qual o ser humano supera uma condição de impedimento, estabelecido por uma determinada situação de opressão e exploração, para realização de sua humanização. Esta é concebida como tarefa histórica necessária ao desenvolvimento de uma resistência crítica à lógica hegemônica excludente do capital.

O compromisso com a transformação está associado ao comprometimento com o conhecimento da realidade na medida em que o sujeito vai se tornando consciente dos mecanismos que engendram a sociedade, gerando a miséria. Estes mecanismos são a força motriz do capitalismo, que lucra as custas da fome, que mata e que atrofia gerações no mundo.

Um projeto político-pedagógico libertador inédito-viável supõe o engajamento e a participação coletiva dos professores-educadores comprometidos com uma prática que tenha como objetivo a transformação social. Para isso, a leitura crítica da realidade depende da conscientização, da leitura de mundo do educador e do projeto de sociedade que a instituição escolar pretende ajudar a construir. Para tanto, é importante a articulação entre a teoria do projeto educativo e a prática cotidiana da escola.

Entender o sistema possibilita compreender os limites da educação, e consequentemente da escola, em colocar em prática uma educação realmente crítica e radical, capaz de interpretar os fenômenos, expondo demasiadamente pontos nevrálgicos do capital, desocultando seu funcionamento e escancarando suas contradições. Contudo, as práticas políticas e econômicas, que permeiam o processo educativo, podem confrontar-se nos espaços que são educativos dos sujeitos, e no caso referido na tese, no contexto escolar e no fazer inédito e viável, do professor-educador, diante das contradições que perpassam o modelo, abrindo brechas para as possibilidades históricas da transformação.

5.1. CONSIDERAÇÕES ECONÔMICAS E POLÍTICAS DA PRÁTICA DO ‘EDUCAR’

Fazer a leitura do mundo é significativo para que se possa intervir nos diferentes espaços em que o capital codificador se faz presente. O entendimento do modelo e o desenvolvimento constante dos avanços tecnológicos não é algo fácil diante das mudanças vertiginosas que se processam no cenário mundial, alterando estilos de vida e as relações na esfera do trabalho.

O presente item pretende **fazer considerações a respeito do atual contexto econômico e político brasileiro e sua relação com o mundo amplo**, delineando alguns problemas que envolvem o viver humano. Contudo, não esgota os inúmeros dilemas que perpassam a existência dos sujeitos nos diferentes espaços de educabilidade.

Para compreender a correlação de forças é viável contextualizar a realidade mundial onde estão inseridas as pessoas num tensionamento de interesses que,

muitas vezes, escamoteiam o próprio sentido da vida. O fazer educativo, inédito-viável, cria possibilidades que oportunizam o ‘pensar’ a respeito da imposição dos valores capitalistas.

Os mercados globais promovem a aproximação e ligação entre as sociedades. Não se pode negar que o processo tecnológico tem gerado avanços, possibilitando interação entre pessoas e povos, mas ao mesmo tempo ocorre uma brutal concentração de renda, acompanhando uma exclusão social que só tem a crescer com a continuidade do modelo, marginalizando o labutar humano.

É marca do sistema econômico e político, centrado no capital, a precarização das relações de trabalho. A máquina que deveria livrar o humano do trabalho árduo, o expulsa do emprego e o joga à margem do processo produtivo. A tecnologia transforma-se em instrumento de lucro e de dominação por parte das grandes potências.

As multinacionais se espalham pelo mundo deslocando-se de um lugar para o outro, conforme interesses mercantis específicos. Instalam-se onde é mais atrativo possibilitando o aumento do lucro. Quando percebem que seus interesses estão comprometidos, elas vão embora, deixando uma massa de desempregados e um meio-ambiente degradado.

É muito comum, hoje, uma multinacional ter sua sede num país geralmente rico e ter suas fábricas em países mais pobres, onde a mão-de-obra e os impostos são mais baixos. Os maiores lucros destas operações ficam na sede das empresas, tornando este país mais rico ainda. A automatização e a robotização, dos meios de produção, criam condições para que as empresas tenham maior produtividade com um menor número de empregados. Assim, não é difícil verificar o que acontece nas fábricas onde mais tecnologia significa desemprego em massa na medida em que substitui centenas de operários. A utilização de tecnologia avançada aumenta o lucro das empresas, mantendo a mão-de-obra barata.

Frigotto aborda a questão de como o trabalho é visto pelos diferentes olhares nublados pelos interesses do capital:

O trabalho é compreendido não como única fonte de produção do valor e que permite, portanto, nas relações de produção capitalistas, a expropriação, a mais-valia, mas como uma atividade que cria riqueza indistintamente para todos os homens. Por isso, é pelo trabalho que os patrões chegam a acumular riqueza, portanto, é pelo trabalho árduo, disciplinado, que os trabalhadores podem ascender socialmente, dependendo

de seu esforço, tornando-se padrões. (Gomes et al., 2004, p.15 -16).

A gênese do capital é gerar lucro. Para isso, utiliza-se de todos os meios possíveis para alcançar seu objetivo, disseminando seus valores. Portanto, o desemprego, a pobreza e a degradação ambiental, também, são consequências dessa política de valorização e geração de lucros do capital.

A globalização e a informatização não diminuíram os problemas apresentados no mundo do trabalho e o capital, na busca do lucro fácil, não se responsabiliza pelos problemas causados à população. A exploração do trabalho infantil, como nos países da América, Ásia e da África, continua acontecendo também de forma globalizada. As crianças e os jovens são as grandes vítimas desse mercado barato de mão-de-obra, gerado pelo capital. Os países que compram mercadorias procedentes do trabalho da criança se tornam coniventes e estimulam a prática da exploração. Transformam os países empobrecidos em grandes fontes de lucros, descomprometendo-se por condutas excludentes e predatórias em que predomina o mundo dos negócios em detrimento do ser humano e da vida.

Pensou-se que a globalização serviria para aproximar os países, proporcionando igualdade, melhoria na qualidade de vida e mais justiça social. O esperado não aconteceu e um dos reflexos do processo em curso é a exclusão social dos bens necessários à existência digna. O grande impacto é percebido na desregulamentação da força de trabalho, no achatamento de salários e no aumento do desemprego, que, ao invés de trazer melhores condições aos povos, traz uma maior desigualdade entre os mesmos.

Um problema corrente é a discriminação das mulheres e dos negros no mundo do capital, pois recebem salários inferiores aos dos homens e mulheres brancos. A ofensa aos direitos humanos se acentua no mundo globalizado, beneficiando o capital internacional. O dinheiro, extraído da mais-valia e da exploração dos recursos naturais é volátil e se movimenta em velocidade espantosa, desestruturando países, multiplicando o desemprego, marginalizando bilhões de pessoas, deteriorando o meio-ambiente, aniquilando espécies vivas e condenando regiões potencialmente prósperas ao abandono.

Frigotto, ao falar da globalização dos mercados, afirma que:

A mundialização do capital, especialmente o especulativo financeiro, efetiva-se mediante a crescente privatização da ciência e da tecnologia e o desmonte da esfera pública e dos direitos dos trabalhadores. Por isso, a insistência na desregulamentação, na descentralização autoritária e na privatização (Frigotto, 2000, p.22).

O atual contexto sócio-econômico é reforçado por intensos processos de mudança econômica no mundo, caracterizando-se pelo crescimento do setor financeiro e pela implementação de sofisticados processos tecnológicos nas empresas. Estes processos estão marcados por forte concentração de renda, ao mesmo tempo em que se intensificam as diferenças e contradições sociais. Não apenas os que já são pobres ficam mais pobres, como mais gente empobrece. Assim, dá-se o fenômeno de apartação social, criando um fosso intransponível entre o mundo dos ricos e dos pobres, fazendo prevalecer o misticismo da cultura que culpa os pobres pela sua pobreza. É neles que recai a culpa pelo próprio fracasso.

Hoje em dia o trabalho relaciona-se diretamente com o emprego. A palavra trabalho, neste sentido, significa uma troca onde alguém oferece sua força de trabalho e outro alguém faz um pagamento. Este trabalho, que faz parte das trocas comerciais, é próprio do sistema capitalista. Trabalho visto como emprego é importante para a humanidade atual, mas é apenas uma criação da cultura de hoje, podendo ser extinto ou edificado de outra maneira. No entanto, o trabalho em sentido mais amplo, faz parte da própria vida do ser humano, pois está relacionado com a capacidade que tem as pessoas de criarem algo sem a necessidade do lucro.

O modo capitalista não é o único caminho que existe para o trabalho. É possível contrapor-se ao receituário neoliberal que apregoa a ideologia que dita regras de sobrevivência. A concepção dominante de desenvolvimento, fundada na ética do capital, pode ser contestada. Entender o funcionamento do modo de produção capitalista evidencia o emprego como parte do projeto de busca do lucro. A ruptura dos vínculos sociais, representada pela estigmatização, discriminação, isolamento, traduzido pela condição de “apartheid social”, confere a essa realidade uma falsa conotação de fatalismo a ser contraposta. A fatalidade expressa a ideologia da submissão a ser superada, pois pressupõe destinos previamente traçados sem espaços para a liberdade, um dos componentes centrais da constitutividade humana.

Co-existem no espaço terrestre contradições que evidenciam as profundas diferenças sociais. Os empobrecidos são os que mais sofrem, tendo seus direitos básicos violados. O capitalismo impõe modelos que condicionam o sujeito e o impele a adotar um estilo de vida conforme os interesses deste sistema, aprofundando ainda mais as diferenças de classes. A influência da cultura norte-americana / ocidental penetra em grande

parte do planeta, conduzindo a um processo de aculturação nublando a riqueza da cultura local.

Cada povo possui sua forma de organização política e social. Muitas culturas provocam estranheza aos olhos do estilo ocidental. Por mais que destoem as concepções de vida é prudente à reflexão no sentido do respeito ao outro que é diferente, cabendo a cada povo ser dono do seu destino e de sua história. A ele cabe o direito de administrar os recursos naturais de seu território de forma sustentável. Contudo, a desigualdade das economias e o grau de desenvolvimento das grandes potências são de uma diferença tão grande, que acaba cooptando os povos mais frágeis num processo de aculturação de caráter imperialista.

Em escala mundial, potências ricas criam formas de dominação imperialistas impondo condições às nações pobres e emergentes que permanecem atreladas ao domínio políticos das nações poderosas. Para as nações empoderadas convém a manutenção da dependência. Estes países estabelecem regras, ditando caminhos que os mantém na subserviência que interessa ao grande capital. Assim, o mercado entra no tecido social como um ácido destruidor gerando a exclusão social, a violência e as disparidades entre povos, etnias e sexo. As relações humanas vão sendo mercantilizadas onde grande parte das esferas da vida social, política e econômica encontra-se sob a égide de um mercado em que os Estados Nacionais vão perdendo parte de seu poder decisório.

O desenvolvimento proposto pelo modelo neoliberal exige um tipo de progresso onde as condições e estilos de vida estão centrados no consumismo alimentados pela cultura do pensar que tudo pode se esgotar e que isto nada tem haver 'comigo', enquanto indivíduo, numa lógica 'moderna' que dita uma evolução universal na direção do capitalismo. A hegemonia do neoliberalismo impõe o critério de eficiência a todas as esferas da vida humana. A disseminação da cultura consumista e o progresso tecnológico são apresentados como o único caminho possível para o avanço da humanidade.

Atualmente, ocorre uma desigualdade aterradora de consumo, não apenas entre países, mas dentro de cada país. Interessa ao sistema capitalista que os indivíduos consumam muito, ou seja, que criem um verdadeiro hábito do consumo. Existem pessoas que possuem e compram todas as mercadorias que desejam e/ou consomem compulsivamente, e outras estão morrendo de fome, sem o mínimo para a reposição de suas forças. O estilo do 'bem estar' dita um alto padrão de consumo para a população 'integrada' no

mercado, ou seja, aquela que tem o dinheiro para comprar as mercadorias que são introjetadas nos sujeitos como necessário tê-las, garantindo status social. São produtos que enaltece o indivíduo que se empodera de sentimentos exaltadores do ego ao portar determinada grife que carrega um valor material embutido na marca. As mercadorias representam prestígio social a quem as compra, impregnando valores capitalistas no subjetivo dos sujeitos que não conseguem ler o mundo fora da ótica do capital. É esta leitura que domina o pensar em prejuízo dos valores que humanizam a vida. Associa-se qualidade de vida ao consumo e acumulação de capital.

Este desequilíbrio social está acompanhado pela insensibilidade diante do problema. Beira o cinismo frente ao sofrimento de tantos e revela uma profunda crise ética que atinge o mundo de hoje, transfigurando-se em feições desumanas. Esta globalização gera dependência, cerceia a soberania dos povos e prioriza a competitividade ao invés da solidariedade. Tudo tem um preço, inclusive a dignidade.

Galeano aborda as exigências do mercado na economia mundial e na fabricação dos hábitos de consumo:

“A economia mundial exige mercados de consumo em constante expansão para dar saída à sua produção crescente e para que não despenquem suas taxas de lucro, mas, ao mesmo tempo, exige braços e matéria-prima a preços irrisórios para baratear os custos da produção. O mesmo sistema que precisa vender cada vez mais, precisa também pagar cada vez menos” (Galeano, 2000, p. 27).

Hoje, grande parte da produção industrial é composta de produtos supérfluos que instigam o consumo. A indústria do consumo lança diariamente no mercado produtos que são consumidos, sem real utilidade. Muitos, inclusive, acarretam danos à saúde. A propaganda age no imaginário das pessoas criando necessidades que são incorporadas ao cotidiano das famílias. Grande parte do poder publicitário age no inconsciente das pessoas veiculando informações que conduzem as condutas das pessoas. A indústria do consumo sabe muito bem utilizar este veículo de difusão de ideias, colocando-o ao seu dispor. Mesmo a população de baixo poder aquisitivo é cooptada pelo consumismo, canalizando parcela de sua renda precária para a aquisição de bens dispensáveis à vida humana.

Neste contexto, a educação apresenta-se como um dos caminhos a ser trilhado para desvendar mensagens subliminares veiculadas no teor dos comerciais de televisão, do rádio, dos jornais, das revistas e da internet.

No mundo do consumo o que mais é produzido é o que vulgarmente chamamos de 'lixo', transformando o planeta numa grande lixeira. Assim, a terra está sendo devastada pelo atual projeto de civilização. O modelo econômico mundial, construído sobre pilares do individualismo e do consumismo exacerbado, fundamentado nos postulados teóricos da economia liberal, se sustenta em ideias construídas num tempo histórico determinado em que a consciência da preservação da natureza era quase nula. Sua propagação, ao longo dos tempos, vem acarretando a exaustão dos recursos naturais, formando um círculo vicioso em que são crescentes os custos econômicos, sociais e ambientais.

A perversidade do modelo se concretiza, a exemplo, na extração do ouro e da prata na América, destruindo culturas e aniquilando territórios. A cobiça desenfreada do petróleo gera violência e discriminação entre povos. A indústria madeireira consome florestas, eliminando matrizes da flora e fauna. A corrida pelo diamante na África escraviza os povos, dissemina a discórdia e destrói o meio-ambiente. Animais são mortos no culto à moda que é exibida nas torres de opulência dos shopping centers. Depredam-se os recursos naturais e põe-se em risco a sobrevivência da humanidade. Privatiza-se a terra e agora tentam privatizar a água, a biodiversidade, as plantas, os animais. A propriedade tem mais valor que a vida. Tudo se transforma em mercadoria de apropriação privada e em grandes negócios lucrativos.

O padrão dominante de produção e consumo de mercadorias está causando um desastre ambiental e uma massiva redução de recursos. A apropriação dos recursos naturais e os benefícios do desenvolvimento, decorrente do uso destas riquezas, não estão sendo usufruídos de forma justa entre os povos do planeta. Grande parte das riquezas se transforma em mercadoria onde ilhas de opulência são construídas de apropriação privada. Neste contexto se mercantiliza, também, o 'saber'.

Em nome da ciência e do conhecimento, cartéis do capitalismo tentam dominar o saber e monopolizar flora, fauna e recursos mineralógicos dos diferentes países. São enormes os avanços na área do conhecimento que se configura, muitas vezes, como instrumento de poder, dominação e fonte de lucro. O mercado se aproveita dos 'bens públicos' mundiais, atualmente disponíveis, como o conhecimento pertencente ao domínio público ou as informações e pesquisas financiadas por verbas públicas, mas não contribuem diretamente para sua promoção e defesa.

Num mundo em que a ciência permanece como prerrogativa dos países ricos, as empresas transnacionais e as grandes instituições financeiras patenteiam tudo o que podem, do genoma humano às plantas tropicais, exercendo um verdadeiro sequestro sobre o bem comum da humanidade. Contudo, toda produção científica só tem utilidade social se contribuir para tornar a existência na terra mais prazerosa e segura no sentido de enfrentar os dilemas que o viver impõe. O conhecimento só é válido, na prática, quando comprovada sua segurança para todas as espécies vivas do planeta. O conhecimento que surgir em qualquer parte da terra só tem significância se for socializado em benefício de todos os povos.

É pertinente refletir coletivamente sobre a defesa e o financiamento dos 'bens públicos mundiais', sem os quais a humanidade se verá reduzida a interesses corporativos, condicionando o acesso aos dados públicos e o direito a sua informação a um pagamento e a uma autorização privada e arbitrária. No momento em que os operadores privados tentam ampliar seu domínio de apropriação científica e de controle do conhecimento, é urgente reavivar, fortalecer e proteger a noção de 'domínio público' contra a voracidade dos interesses particulares.

A globalização e a universalização de valores e de determinadas políticas impositivas, tem gerado uma padronização num determinado nível, mas ao mesmo tempo instiga e estimula a reação do coletivo, abrindo brechas de embates, buscando reafirmar identidades adormecidas como contraponto de uma cultura global imposta. A luta contra a aculturação, parte da união de forças conjuntas que preserve a diversidade natural e cultural dos diferentes povos que habitam a Terra, confrontando-se com os valores defendidos pelo capitalismo.

A educação pode contribuir com a edificação de um saber crítico que estimule a consciência de proteção dos bens coletivos. A escola é um dos espaços para ajudar a despertar nas pessoas o costume de adotar padrões de consumo conscientes que respeitem a capacidade regenerativa da terra, dando trégua para os sistemas ecológicos, permitindo seu restabelecimento. A educação inédito-viável estimula o consumo sustentável e instiga o sentido do 'saber' se o produto utilizado satisfaz as normas sociais e ambientais de segurança.

As pessoas possuem o direito de obter informações claras sobre assuntos e decisões diretamente ligadas a elas. São conquistas do coletivo humano que viram fruto da pressão social confrontando-se aos interesses do mercado. No caso da utilização de produtos geneticamente modificados, o consumidor necessita ser informado que está

consumindo produtos transgênicos. Cabe às autoridades impor exigências às indústrias, comunicando aos consumidores a presença das substâncias utilizadas em seus produtos.

Educar para um consumo consciente é um dos grandes desafios políticos que se apresenta hoje no âmbito da educação. Se os consumidores decidissem consumir de uma maneira livre, autônoma e justa, os produtores teriam que rever sua produção predatória, repensando a economia. Quando satisfazemos necessidades básicas, consumindo o que é suficiente, estamos em sintonia com o que é importante para vida e o que foi produzido com o objetivo de auxiliar o ser humano na labuta do dia-a-dia. Portanto, não se trata de diabolizar as melhorias que o mundo tecnológico oferece e nem ser contra as novas tecnologias, repudiando mercadorias e produtos oriundos destas inovações. De nada adianta esta oposição. O que importa é que o povo possa decidir o que lhe convém. Uma sociedade organizada politicamente pode criar instrumentos decodificadores para perceber que o capitalismo é ótimo para produzir riquezas, mas é péssimo para distribuí-la.

A correlação de forças entre sociedade organizada e interesses do mercado é significativa na defesa do bem público. Estas posturas educativas de atenção e supervisão, ao que faz parte do nosso cotidiano, é fruto de conquistas de uma sociedade que nasce com a conscientização das pessoas assumindo-se como sujeitos de sua própria história.

Durante o itinerário da pesquisa, que fundamenta a tese, percebi preocupação dos educadores com as questões que assolam o mundo. Afirmam que “é preciso realizar um trabalho pedagógico em sintonia com os dilemas do mundo atual”. Entretanto, problematizo a questão referente ao domínio dos professores a respeito da complexidade que as relações de dominação e os jogos de poder se apresentam ao mundo contemporâneo.

As falas dos educadores de escolas pública e privada, expressas em determinado encontro promovido pela AEC-RS no ano de 2008, demonstram tal preocupação:

- É preciso que a educação esteja de acordo com os acontecimentos que ocorrem no mundo. Os diferentes trabalhos precisam abordar a realidade social (Rosa).

- A educação é um campo importante para fazer o aluno pensar a respeito do mundo em que vive (Bela).

- É da escola o papel de fazer com que o aluno entenda o seu mundo e a realidade em que ele vive (Jacira).

- Cabe a escola a tarefa de ensinar o aluno a entender o meio que vive e fazer suas próprias leituras da realidade, compreendendo os mecanismos que produzem as diferenças sociais (Kátia).

É discurso corrente a retórica que defende um trabalho escolar em sintonia com a realidade histórica. Dificilmente encontraremos um professor que não concorde com esta ideia. Contudo, é possível verificar que muitos professores, embora detentores de boa vontade e intenções, carecem de substância teórica que lhe dê embasamento para um trabalho pedagógico de consistência e que problematize o real, abrindo espaço para o debate que possa romper com o senso comum.

Mesmo assim, se evidência o esforço e a prática de muitos professores no desenvolvimento de trabalhos coerentes com as necessidades do tempo presente. São experiências significativas que abrem brechas para o discente pensar a respeito do mundo em que vive, fazendo sua própria leitura a partir de materiais diversos e criando subsídios teóricos que possam servir de contraponto ao pensamento dominante.

Considerando os ensinamentos de Freire, expressos em seus livros, os saberes necessários à prática educativa - de modo organicamente articulados - contribuem na conscientização dos sujeitos através do 'processo do aprender'. Nele se deflagram práticas pedagógicas cuja essência configura-se como resistência à fabricação da universalidade dos valores do mercado, na luta pela consolidação dos valores universais centrados na vida dos seres humanos, na perspectiva de sua humanização.

Analisar as possibilidades viáveis de rever as ações humanas, tendo em vista resgatar valores que promovam o bem estar coletivo, estabelece um contraponto à valorização do mundo privado e às vantagens individuais. Neste sentido, a via da educação é um espaço fértil para ajudar as novas gerações a construir valores e a se guiar por uma ética que seja um referencial, definindo atitudes reflexivas dos sujeitos em relação ao que faz, como faz e para o que faz.

Ao questionar a respeito das necessidades e possibilidades da educação obtive das professoras, do ensino público e privado, as seguintes argumentações:

- "Penso que um dos maiores desafios, ou talvez deveres do educador,

dentro do espaço escolar é buscar estabelecer, discutir, ou refletir sobre as relações pessoais, com o mundo, com o meio ambiente. Em que se baseiam estas relações e em que deve basear-se? Depende basicamente destes critérios relacionais o mundo adulto, onde o respeito, a ética, a consciência, a capacidade de análise são valores que tornarão possível uma convivência harmônica e pacífica” (Marisa).

- “Assumir com responsabilidade, dignidade e eficiência o papel que cada um tem. Buscar a transformação para crescer e ser mais, acreditar e tornar o mundo melhor. Começando por onde estamos, agindo e não só criticando o mundo. Tornar nosso ambiente de trabalho mais humano, favorecendo os nossos alunos, mostrando, indicando caminhos e construindo sonhos com eles. Mostrar que é difícil entender a realidade, mas que todos temos capacidade e força e esta força está dentro de cada um. A classe desfavorecida (classe baixa ou pobreza) tem condições de ‘competir’ e crescer sim. Ter vida digna e condições mais favoráveis através da educação, pela formação e pela conscientização” (Loiva).

O professor-educador transformador possui um papel fundamental no delineamento de um ‘educar’ capaz de decodificar as articulações políticas e econômicas do sistema, decifrando o discurso sedutor por ele criado, suscitado uma consciência crítica e humana. Isto implica na definição de uma prática pedagógica inédito-viável, que sirva como horizonte, para a edificação de um saber que dentro ou fora da escola seja coerente com os princípios éticos que sustentam a vida em sua totalidade. Sensibilizar as gerações presentes/futuras, que herdarão a tarefa de zelar pela segurança da terra, trabalha a possibilidade viável da ‘proteção’, ajudando a recuperar a harmonia da biodiversidade.

Pensar sobre valores implica referir-se ao ‘agir’ que se agrega igualmente à ética, apresentando horizontes para a direção política dos seres humanos que vivem em sociedades. Assim, na idolatria do deus-mercado, referenciado pelos formadores de opinião, é possível uma correlação de forças que estimule o ‘pensar’ sobre uma nova estratégia de desenvolvimento, construindo uma ética social, econômica e natural que se contraponha a escalada da globalização conduzida por mãos de ferro pelos interesses do capital especulativo. A possibilidade de encontrar brechas no sistema de ensino, buscando fomentar valores ineditamente éticos, é viável para se contrapor à ‘ética’ e aos ‘anti-valores’

do capitalismo lucrativo. Quanto à escola, é um espaço por excelência na formação de valores voltados para a preservação do planeta terra.

Gramsci ao falar de uma escola autenticamente formativa, afirma que:

[...] uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter (...) uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constanja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se dentro de uma bitola, (...) uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade (Gramsci apud Mochcovitch, 2001, p. 57).

É a escola que detém em suas mãos as gerações que estarão ativas em alguns anos, guiando o trem da história. Se estas gerações não se conscientizarem que o humano não é o centro do universo e não pode se colocar como superior às demais espécies vivas, darão continuidade ao processo de extermínio dos recursos naturais. Assim, a acumulação de bens materiais, a modernização, o progresso tecnológico as custas da destruição da natureza e do empobrecimento dos povos, é conteúdo viável a ser refletido e debatido nos espaços educativos. É possível entender que as diferenças não podem pesar como desigualdades e nelas reside o encanto do planeta, convivendo lado a lado espécies frágeis e resistentes. Cada comunidade tem o direito de traçar seus projetos econômicos, utilizando seus recursos naturais em seu pleno potencial, preservando e tendo o cuidado com as matrizes fornecedoras de matérias-primas de forma segura e ecologicamente responsável.

Tudo no universo está relacionado através de uma interdependência da natureza física e humana a ser preservado para que exista um equilíbrio dos fenômenos e para que o planeta possa manter-se em condições habitáveis, não comprometendo as gerações que virão. A beleza da terra encontra-se na diversidade que ela apresenta aos nossos olhos. 'É na dança das árvores que balança com o vento, nas flores que embelezam as matas e os jardins, nas cores dos pássaros que alçam seus vôos e nas diferentes feições humanas que vemos e vivemos o esplendor de Deus'.

Quem não relê a história corre o risco de começar tudo sempre novamente, sem aprender com o que já foi vivido por outras pessoas. A historicidade é significativa para buscarmos respostas para os questionamentos do presente em construção. A formação de líderes de todas as idades, que conheçam a história e ajude a apontar direções na construção de um mundo mais justo e sustentável, é importante na edificação de uma consciência planetária. Essas lideranças precisam nascer emergidas do povo e comprometidos

com a causa da vida humana e da natureza. Para isso, é importante a opção política que se contraponha à depredação lucrativa, criando uma responsabilidade universal, que compartilha o dom da vida e se fundamente no cuidado, como critério comum para a educação dos sujeitos. Assim, damos passos marcantes para a edificação de uma sociedade global democrática e humana na essência. Quanto à escola, é um espaço propício para a prática da educação libertadora, despertando lideranças que construam saberes irrigados pelo sentido solidário do ‘Ser Mais’ diante do inacabamento do humano.

5.2. A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO INACABAMENTO DO HUMANO

O presente item do capítulo objetiva fazer considerações que instiguem ‘o pensar’ e ‘o projetar’ a prática educativa, sobre o prisma de uma metodologia que seja a expressão de uma educação inédito-viável libertadora. A proposta é **apresentar o ‘Ser’ professor-educador como um aprendiz constante, frente ao inacabamento do humano, reconhecendo a educação como um espaço crítico e criativo, impregnado de possibilidades no processo do ‘educar-se’, objetivando o entendimento da lógica desumanizante do capital a fim de se contrapor ao modelo produtor das desigualdades.**

O objetivo não se constitui em prática fácil na medida em que todos os mecanismos são colocados, estrategicamente, no sentido da assimilação passiva dos ditames neoliberais que penetram no espaço escolar em forma de leis e, também, pela difusão do próprio senso comum, perpassado na sociedade e alimentado pelos alunos, decorrente de suas histórias de vida e expectativas familiares da função construída e atribuída ao ensino.

A ideia da supervalorização da educação escolar como caminho mais adequado para o êxito profissional, permeia o pensamento dominante que aponta a mesma como senha de acesso ao futuro. A educação é vista como meio que “abre as portas para um futuro promissor” que permitirá condições de ascensão social. A escola, ao chamar atenção do aluno para a necessidade da disputa no mundo competitivo, difunde a ideologia reprodutivista do capitalismo. O discurso da concorrência, ou seja, o discurso do mercado de trabalho semeia sentimentos impregnados da centralização do ‘Eu’, treinando as pessoas para o embate

nos diferentes espaços ocupados pelo capital.

Assim, a escola, procurando atender aos fortes apelos do mundo mercantil, vai se adaptando aos programas de ensino, preocupando-se com sua aplicabilidade, sem a consciência necessária para um 'fazer diferente' que possibilite a compreensão da realidade material, tão importante para se projetar alternativas de educação e, conseqüentemente, de vida que possam dar um outro rumo à história, valorizando o trabalho humano. Neste contexto o aluno, geralmente oriundo das famílias de melhor poder aquisitivo, forma-se com a ideia de conquistar o diploma com o objetivo de “apropriação do conhecimento para disputar vagas de trabalho” e “adquirir bens materiais que lhe proporcione uma boa condição de vida”. O ‘Eu’ ocupa o centro das aspirações dos sujeitos em detrimento do sentimento que nutre as intenções que beneficiam o coletivo. Entretanto, as crianças e jovens empobrecidos desmistificam, na vivência da própria realidade, as promessas enganosas do ensino mercantil.

Encontro em Arroyo argumento adequada acerca dos efeitos da prática colonialista do sistema escolar brasileiro:

O discurso das elites promete à infância popular que a escolarização lhes trará inexoravelmente o progresso, o emprego, uma vida melhor, etc. Entretanto, apenas voltando seu olhar infantil e juvenil para seu entorno familiar e social, perceberão que seu(s) irmão(ãs) e primo(as) que, com tanto sacrifício chegaram a uma formatura, não progrediram tanto quanto a escola lhes prometia. Estão no subemprego, na sobrevivência a qualquer custo, ainda que escolarizados (Arroyo, 2000, p. 239).

Madeira faz uma análise a respeito do desempenho escolar das crianças menos favorecidas no Brasil e da insensibilidade do modelo, ao reproduzir o discurso da escolarização, em reconhecer publicamente que os entraves são internos ao próprio sistema.

[...] em geral o fraco desempenho de nossas crianças está, evidentemente, associado às características da clientela amplamente majoritária da escola básica, que são as crianças oriundas das camadas populares, com condições concretas de vida e problemas sócio-culturais que interferem no desempenho escolar. Entretanto, os maiores entraves para melhorar o fluxo educacional dessas crianças, são internos ao próprio sistema, e decorrem de uma série de procedimentos pedagógicos extremamente autoritários, marcados por ‘desvios culturais’, que acabam por reforçar as já desvantajosas dificuldades sociais (Madeira, 1996, p. 50).

Grande parte dos professores não consegue contrapor o ideário predominante na sociedade. Eles próprios são sujeitos ‘em formação’ no sistema. Contrapor

não é fácil, visto que a escola se constitui em instituição inserida no modelo. Contudo, evidenciam-se movimentos de educadores que trabalham em prol da visão crítica da história, do pensamento centrado no coletivo e da sustentação da vida. São práticas que mostram a possibilidade do diferente, alterando as condições dominantes de educação e ensino.

Manifestações neste sentido foram apresentadas, como síntese de grupos, num dos encontros promovidos pela AEC-RS no ano de 2007:

- “Sabemos que não é fácil fazer trabalhos que mexam em concepções dos alunos, pais e até de colegas educadores, mas temos que tentar e ir avançando mesmo num meio adverso ao trabalho na linha da educação transformadora”.

- “É papel da escola, principalmente da escola católica, que defende a educação Libertadora de Cristo, propor o diferente em suas instituições no sentido de educar os alunos numa perspectiva humana”.

- “Se nossas escolas não colocarem em prática a educação transformadora deixará de cumprir com sua missão que é a da educação Libertadora de Cristo”.

As falas expressas mostram a intenção dos educadores de colocar em prática a educação defendida por Freire, entretanto, a prática evidencia os obstáculos e os limites que o próprio contexto mercantil impõe.

Nosella (2000) salienta que a grande tentação para os educadores que debatem a relação trabalho e educação é recuar, ao invés de aprofundar sua resistência e luta, pois isto demanda, a nível educacional, pedagogias criativas, não-autoritárias e concretas. O pensamento burguês reage frente a tentativas transformadoras, inibindo práticas ousadas. Assim a escola continua ‘formando’ aluno, criando a ilusão de que o sistema abrigará todos que se esforçarem e que tirem boas notas no sistema de ensino.

Relevando o pensamento de Nosella observei, no itinerário da coleta de dados, que a grande maioria dos educadores, envolvidos na pesquisa, acredita teoricamente, nas possibilidades da escola, mesmo defrontando-se com suas limitações. Os professores consideram a escola como um “espaço significativo na formação dos discentes” e vislumbram uma “instituição melhor” mesmo diante do “quadro pessimista” que vigora no âmbito do ensino escolar. Contudo, enfatizam os limites das escolas pública e privada. Em função de seu caráter mercantil, o problema é marcante no ensino particular.

Na busca do aluno cliente, para manter a concorrência entre elas e sobreviver no sistema de ensino, determinado pelo modelo político e econômico, as escolas particulares deixam para último plano seus projetos educativos, permanecendo na teoria dos referenciais teóricos. Quanto aos pais, grande parte, ao procurar uma escola particular, mostra pouca preocupação com o projeto político-pedagógico e sua vertente educativa. A importância central são as condições de ensino como instrumento que propicie o aprendizado utilitarista para conseguir competir no vestibular e, posteriormente na vida profissional.

Como parte de sujeitos inseridos num contexto histórico, em que predomina a ideologia que defende os interesses individualistas, pensar no conhecimento como instrumento que precisa estar em prol do bem coletivo, torna difícil contrapor a mentalidade do 'Eu', arraigada no imaginário, que permeia o senso comum dominante.

Frente ao contexto 'educador' de sujeitos centrados no próprio 'Eu', as instituições de ensino vão (de)formando indivíduos com perfil que interessa ao sistema competitivo, nos espaços de trabalho de moldes capitalistas. Assim, o trabalhador, ao disputar vagas no sistema, buscando a sobrevivência, vai perdendo a sensibilidade necessária para compreender o significado do espírito de união e luta contra as formas mantenedoras do modelo, fragilizando a consciência da classe trabalhadora tão importante para o aglutinamento de forças na defesa de seus interesses. Contudo, no contexto atual, é viável a educação criar instrumentos capazes de interpretar e se articular com o mundo do trabalho, buscando seu entendimento e encontrando brechas no que é instituído, visando romper com a estrutura escolar que ampara o capital.

Mesmo diante das dificuldades, no âmbito da educação, é impossível arquitetar uma sociedade diferente sem que se pense na escola como um espaço significativo para ajudar a alavancar alterações sociais. Freire (2002) argumenta que as condições materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossas tarefas históricas de mudar o mundo, mas salienta que os obstáculos não se eternizam.

Brandão, ao referir-se à educação, saliente que:

[...] considera a educação, como uma entre outras práticas sociais, cujo efeito sobre as pessoas, cria condições necessárias para a realização de transformações indispensáveis. Nada se faz entre os homens sem a consciência e o trabalho dos homens, e tudo que tem o poder de alterar a qualidade da consciência e do trabalho, tem o poder de participar de sua práxis e de ser parte dela. No entanto, quando a educação é imaginada – agora pelo utopista social – como único ou principal instrumento de qualquer tipo de transformação de estruturas políticas, econômicas ou culturais, sem

que haja a lembrança de que ela própria é determinada por estas estruturas, estamos diante de um pequeno acesso 'utopismo pedagógico' (Brandão, 2001, p.82).

Os desafios na educação contemporânea, tendo em vista as mudanças sociais, as dinâmicas de relações políticas, econômicas e culturais, a expansão com a quebra de fronteiras da capacidade de comunicação entre os povos e o avanço da tecnologia, também colocam possibilidades de reflexão e de intervenção social, a partir de novas práticas educativas que vislumbrem a participação consciente de homens e mulheres na realidade, objetivando a permanente humanização. Neste sentido, a educação é um instrumento que pode se apropriar das condições materiais construídas no capitalismo e convertê-las em instrumentos que busquem a superação das estruturas criadas pelo próprio modelo. Nada está pronto, acabado e determinado a ser como é. A história, enquanto construção humana é movimento que se descortina como possibilidade frente ao seu inacabamento.

Para Freire (2002), o processo educativo deve atuar na direção de fazer com que os seres humanos despertem criticamente para o desvelamento da sua realidade e possam transformá-la a partir de sua práxis. Considerando os ensinamentos de Freire, a educação e a construção do saber são ferramentas importantes na formação do humano com a consciência do mundo e de si como ser inacabado num permanente movimento de busca em face de sua inconclusão.

Freire, ao falar da incompletude do ser humano, nos aponta a possibilidade de buscarmos, enquanto educadores, maneiras que possibilitem a recriação do ser:

Acho que uma das melhores maneiras para a gente trabalhar como seres humanos é não só saber que somos seres incompletos, mas também assumir esta incompletude. Existe pouca diferença entre saber intelectualmente que estamos incompletos e assumir a natureza de ser incompleto. Não somos completos. Temos que nos inserir em um processo permanente de busca. Sem isso, morreríamos em vida. O que significa que manter a curiosidade é absolutamente indispensável para que continuemos a ser ou a vir a ser (Freire, Horton, 2003, p. 43).

O conhecimento, numa perspectiva transformadora, só tem sentido para além da vida individual de cada um, onde a aprendizagem esteja em prol de um ensino a favor do coletivo. Um saber inédito-viável, socializado, que seja capaz de se estender a todos que compõem a sociedade, beneficiando e atendendo as necessidades que brotam do viver que se funda **num processo permanente de educabilidade diante do inacabamento do 'Ser'**.

Neste processo, que implica o 'educar' e o 'aprender', o próprio professor-educador está inserido no movimento da busca do "Ser Mais", apregoado por Freire. Assim, o professor/educador ao ensinar, aprende e ao educar, se educa, se construindo-desconstruindo-reconstruindo, num processo constante e inerente ao viver humano.

A educação perde oportunidades de interação com o mundo ao permanecer fechada no terreno restrito da pedagogia. Ao se abrir para a realidade, que se descortina fora dos seus muros, a escola torna-se atuante, conectada com o presente em movimento. Aí reside o conteúdo fundamental que possibilita irrigar os programas de ensino, sem perder a conexão com o que foi historicamente construído pela humanidade, como ferramentas analíticas do 'hoje' em construção. Seu papel é significativo para que ocorram alterações sociais.

Frigotto afirma que os processos educacionais têm o mercado e o capital como medida de tudo, em função do privilégio de poucos, mas acrescenta que:

A história vem mostrando que eles podem constituir-se em instrumento de crítica em relação a essas relações sociais e, também, promotores de uma nova sociedade que afirme o ser humano como medida de todas as coisas e os bens do mundo como bens de uso de todos os seres humanos (Gentili, Frigotto, 2002, p. 24).

A educação escolar em si não processa as mudanças, mas sem ela as transformações não acontecem. A escola é um espaço importante para que se estabeleça uma correlação de forças, enfrentando a concepção de mundo baseado na necessidade mercantil onde tudo possui um preço no mercado.

Trata-se, portanto, **de estabelecer um confronto entre as intenções educacionais do capital, que treina discentes que interessam aos seus quadros de trabalho servil, fazendo emergir neste meio viciante, uma educação que se oponha ao modelo. Tal educação tem como objetivo (trans)formar a pessoa, educando conscientemente o sujeito político que, ao agir, use também a palavra crítica como instrumento no processo de mudança, auxiliando a desconstruir o ideário do modelo econômico - político hegemônico, buscando contemplar uma alternativa educacional inédita e viável. Neste sentido, teoria e prática, instâncias fundadas no conhecimento da realidade, se unificam numa linha transformadora, objetivando uma melhor qualidade de vida para os seres humanos. Assim, a humanização se constitui na práxis que envolve o processo de historicidade. Este processo é permanente e inacabado, tendo em vista a**

natureza das possibilidades da história e da incompletude humana.

Gramsci fala que toda ação é o resultado de vontades diversas, com diversos graus de consciência, de homogeneidade, com todo o complexo de vontade coletiva e argumenta que:

Construir sobre uma determinada prática uma teoria que, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em curso, tornando a prática mais homogênea, mais coerente, mais eficiente em todos os seus elementos, isto é potenciando-a ao máximo; ou, dada uma certa posição teórica, organizar o elemento prático indispensável para pôr em funcionamento. A identificação de teoria e prática é um ato crítico, pelo qual a prática é demonstrada como racional e necessária ou a teoria como realística e racional (Gramsci, 1974, p. 87).

Uma teoria articulada a uma prática crítica e transformadora abre um espaço de possibilidades viáveis capazes de fazer frente a uma educação atrelada ao sistema do mercado, reconhecendo a realidade de organização do trabalho e as relações de produção como instrumental imprescindível para as mudanças.

Propor alternativas concretas implica a vinculação das iniciativas individuais ao trabalho coletivo de luta por condições favoráveis ao desenvolvimento de práticas inédito-viáveis, tendo em vista a valorização do educador como sujeito de sua formação diante da inconclusão e do inacabamento do aprender. Uma práxis que resulta da unidade dialética entre o pensar e o agir, não como algo mecânico, mas com a marca dos conflitos, avanços e recuos, do processo histórico engendrado por um saber crítico, criativo, significativo e decodificador.

5.3. O EDUCAR E O SABER POSSÍVEL - VIÁVEL DECODIFICADOR

Pensar a educação hoje, tendo como centro o ser humano, desafia os educadores a uma reflexão crítica que possibilite o entendimento dos mecanismos ideológicos mantenedoras do sistema. Educar não é mera transmissão de conhecimento ou repasse de conteúdos, mas é um processo crescente de conscientização, onde, ao viver os dilemas sociais

que o dia-a-dia nos impõe, ao tentar entender as forças invisíveis que movimentam o mundo, provocando ao mesmo tempo miséria para muitos e riqueza para poucos, poder e subserviência, o sujeito como ser histórico vai decodificando o real.

As mudanças vertiginosas que ocorrem na história, decorrentes das novas tecnologias, e a força do mercado financeiro vêm submetendo os seres humanos ao desemprego estrutural e a um processo de inoculação ideológica dificultando um olhar fora das leis do mercado. Com isto, o sistema capitalista apresenta modelos limitadores e deterministas, difíceis de contrapor, que vão ditando regras para o mundo do trabalho e também para a educação.

O determinismo histórico exerce forte influência na formação subjetiva das pessoas e condiciona a consciência e a prática dos sujeitos, mas este não é permanente. Sua falsidade determinante, por mais que condicione o campo do pensamento, (de)formando contingentes, passivos à sua aceitação, é praticável negar sua naturalidade contrapondo-se aos seus ditames. É possível fazer diferente, rompendo com aquilo que nos é imposto por 'valores' que comanda o mundo do capital. É significativo redecifrar a história tendo a teoria crítica como método, contestando verdades reveladas e absolutizadas como a única forma de enxergar os acontecimentos produzidos pela humanidade. Para ir além do aspecto funcional do modelo, é propício acreditar que nada está sacramentado, acabado e que a história está submetida à intervenção do povo.

O item do capítulo é um convite aos educadores para se inserirem na busca do conhecimento crítico – decodificador indispensável na luta pelos saberes políticos, necessários para se contrapor ao ideário dominante, e colocar em prática a educação possível inédita e viável de Freire.

Freire, ao falar da historicidade do conhecimento e da importância do pensar do educador, afirma que:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento tem historicidade (Freire, 2002, p. 31).

A história é construída e reconstruída pela luta concreta de homens e mulheres, a partir das condições históricas que encontram em seu tempo de vida. A direção nem sempre determina possibilidades de mudanças a favor do povo. Mas essas condições

sempre apontam para uma direção 'nova' e podem ser piores ou melhores, conforme o tempo em que elas se dão. Aí reside a **capacidade histórica permanente de transformação** do mundo, em função das necessidades humanas de sobrevivência, lutando contra a corrente da exploração, da discriminação, da dominação e da alienação.

O mundo em que vivemos segue um modelo autoritário e de apropriação da cultura. A política neoliberal limita a educação dos povos, colocando a escola a serviço da classe dominante. A imposição de padrões de ensino tem sido o mecanismo utilizado pelas grandes potências capitalistas para reproduzir e difundir seus interesses aos países pobres, manipulando-os através de 'métodos didáticos enlatados' para melhor exercer seu domínio. O princípio da 'reprodução' tem sido o motor dominante da educação no Brasil.

Encontro em Saviani uma argumentação que reforça o exposto:

A educação, que tenderia, sobre a base do desenvolvimento tecnológico propiciado pela microeletrônica, à universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais, é colocada, inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista (Lombardi, Saviani, Sanfelice, 2002, p. 22).

A educação, que predomina na escola, tem como objetivo transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes, estabelecendo um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Para Mészáros (2005) o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Esta afirmação não é claramente visível. Ao contrário é mascarada e imperceptível para muitos que não conseguem enxergar o que o olhar normalizador oculta.

A ideologia, sustentáculo do capital cimenta o seu conjunto de interesses que sutilmente se manifesta pelo vocabulário proferido no seio da escola. A retórica liberal vai sendo pronunciada sem a consciência de quem as proferiu encobrando a quem ela está a serviço. Termos como "qualidade, competência, rendimento, clientela, produtividade e outros" são utilizados com naturalidade e a ingenuidade de muitas pessoas que não possuem a noção das intenções do capital. É o discurso encantador do sistema que seduz corpos e mentes, tornando difícil romper com o consenso ideológico.

Frigotto (2004) referencia que é preciso pensar a especificidade da escola não a partir dela, mas das determinações fundamentais: as relações sociais de trabalho

e as relações sociais de produção. Enfatiza a necessidade de compreender que a produção do conhecimento, a formação da consciência crítica tem sua gênese nessas relações. Afirma que a concepção da relação trabalho e educação são hoje expostas de forma mais ardilosa e sutil e aparece como direito dentro de uma igualdade abstrata.

No ninho do capital, a educação é ela mesma uma mercadoria, 'naturalmente' aceita, onde para estudar e ir além do ensino médio, muitas vezes, é preciso 'comprar' um diploma universitário. O enfraquecimento do serviço público, paralelo ao crescimento do sistema privado, que ao ampliar o espaço de influência, transforma o ensino em mercadoria de luxo que poucos podem pagar. Ao mesmo tempo, é esta minoria que interessa ao funcionamento do sistema. É nela que o mercado seleciona 'mão-de-obra' 'competente' para a reprodução do capital subordinando a educação aos valores do individualismo e da competição. A massa sobrança torna-se mão-de-obra barata aproveitável ou descartável, conforme a necessidade do mercado. Neste sentido, um grande contingente de trabalhadores é jogado às margens do sistema produtivo.

Para Mészáros (2005) uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanto conformismo ou 'consenso' quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. O que Mészáros afirma é possível perceber concretamente através do ensino por 'competências' empregado nas escolas, ditados pelo programa educacional do governo, alinhado aos interesses internacionais do capital mundial. Neste sentido, a educação configura-se como um meio de interiorização das condições que legitimam o sistema, tornando-o algo natural, induzindo os sujeitos à aceitação passiva do modelo.

Freire, ao abordar as diferenças ideológicas entre os educadores libertadores e os tradicionais, afirma que:

O educador tradicional e o educador democrático têm ambos de ser competentes na habilidade de educar os estudantes quanto às qualificações que os empregos exigem. Mas o tradicional faz isso com uma ideologia que se preocupa com a preservação da ordem estabelecida. O educador libertador procurará ser eficiente na formação dos educandos científica e tecnicamente, mas tentará desvendar a ideologia nas próprias expectativas dos estudantes (Freire, Shor, 2003, p. 86).

O capital, ao mesmo tempo, que requer força de trabalho, absorve apenas a parte que necessita e que lhe convém, inculcando nos sujeitos os valores e culturas funcionais que permitem sua reprodução dentro da ordem desejada. Com isto vigora a ideia de

que o sistema abre possibilidades de trabalho a todos e que basta o esforço para ascender socialmente. Trata-se de instrumentos ideológicos perversos, que se enraízam no subjetivo dos sujeitos culpabilizando o indivíduo desempregado e/ou que não ascendeu socialmente como causador de seu fracasso e de sua própria incompetência e pobreza. Nubla o olhar que permite a leitura crítica para reconhecer que o sistema ao mesmo momento em que requer qualificação dos indivíduos e propaga esta ideia na escola, no local de trabalho, vai desqualificando o trabalhador, tornando-o alienado no processo de produção. Portanto, muitas pessoas permanecem à margem do sistema produtivo, pois este exige uma qualificação controlada pelo capital.

Mészáros (2005) afirma que a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Argumenta que as instituições formais de educação são uma parte importante do sistema global de internalização dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados à aceitação ativa da posição dos indivíduos na ordem social e de acordo com as tarefas reprodutivista que lhes foram atribuídas. Ele expressa que a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

Muitas vezes a própria população pobre, a mais prejudicada pelo sistema, não consegue entender as causas da sua desumanização e se culpabiliza pelas suas condição precária de vida. A ideologia nefasta convence o indivíduo que não ascendeu socialmente “foi porque não teve mérito para isto” já que a economia liberal abre espaço e permite que isto aconteça. O modelo se encarrega de difundir o conjunto perverso de ideias que domina o imaginário daqueles que não tem os instrumentos necessários para a decodificação do sistema. A ideologia individualista vai dominando mentes e condicionando corpos conforme a lógica do capital, criando um consenso que impede as pessoas de perceberem o escamoteamento dos direitos sociais, imprescindíveis para um viver em sociedade, onde todos possam usufruir os bens gerados pelo trabalho humano.

O senso comum trata de sacramentar e difundir ideias no meio social, sendo reproduzido, inclusive, na escola. É a visão de mundo propagada no seio da classe menos privilegiada e alimentada pelo discurso hegemônico dominante, mantendo lacunas que dificultam o entendimento do concreto. A própria classe desfavorecida acaba agindo no

sentido da manutenção da situação que só lhe prejudica o viver, reforçando interesses que nada tem a ver com a melhoria da qualidade de vida do povo, transforma-se em massa moldável subserviente ao sistema. Assim, o modelo inclui todos em seus tentáculos e ao mesmo tempo exclui grande parcela da população da riqueza gerada à custa do trabalho humano, apropriada 'legalmente' por ele.

Neste contexto, se ocultam os mecanismos geradores dos dilemas que afligem a realidade, nublando um olhar radical que permita o desvelamento maquinal necessário para a superação do problema. Frente a isto é possível entender porque as transformações radicais são tão difíceis de acontecer, cedendo lugar a reformas que se processam com a roupagem do 'novo', com o intuito da permanência dos interesses dos donos dos meios de produção.

A ideologia perversa coopta mentes e corpos, mantendo-os muitas vezes, em condições desumanas. Gramsci (1978) encontra a categoria explicativa da produção ideológica nas sociedades de classe na reflexão do conceito de hegemonia. Para o pensador, a hegemonia dá conta das relações travadas entre as classes sociais, e permite trabalhar os aspectos da direção cultural e política que envolve as classes fundamentais da sociedade, manifestando-se pela função coercitiva e pelo domínio da direção intelectual e moral, promovendo a adesão por meios ideológicos.

Sem rupturas nas relações sociais, sob a égide do sistema econômico e político que visa o lucro, não é fácil realizar mudanças profundas no campo do ensino. Contudo, **as mudanças se processam no âmago do modelo através das brechas e contradições que apresenta.** Lutar contra a servidão do sistema implica identificar limites e obstáculos, criando condições inédito-viáveis de avanços que possam alterar a ordem dominante, tendo como horizonte a transformação social ampla e emancipatória.

Entender não é simplesmente repetir fatos históricos, aplicar fórmulas matemáticas ou ser exímio conhecedor da gramática. A compreensão do mundo vai além dos programas tradicionais aplicados nas escolas. Numa **perspectiva transformadora a educação acha caminhos viáveis para construir uma metodologia inédita capaz de interpretar os fenômenos, rompendo com a alienação da escolaridade conteudista, estabelecendo relações amplas que possibilitem a compreensão do mundo.**

Mayo, ao referenciar a teoria de Freire sobre o educador, argumenta que:

A tarefa dos educadores é facilitar os meios pelos quais essa cultura é examinada criticamente pelos próprios aprendizes, de modo que o 'senso comum' é convertido em 'bom senso'. O processo de codificação/decodificação de Freire, o qual pode ser aplicado não apenas à educação alfabetizadora, mas também a todas as formas de conhecimento pertinentes a outros aspectos da vida social, pode constituir um veículo apropriado para a conversão do 'senso comum' em 'bom senso' (Mayo, 2004, p. 126).

A ideologia dominante ao explicar o real, constrói um conjunto de normas aparentemente coerentes para orientar a prática. Ela forma espaços em branco e se mantém pelo vazio que cria, limitando o pensar, impossibilitando um entendimento crítico dos fenômenos e condicionando a leitura dos acontecimentos apenas à aparência. Contudo, na correlação de forças uma outra ideologia é viável e possível.

Entender é desalienar-se, é apropriar-se dos instrumentos decodificadores e críticos, essenciais para ir além do que o olhar normalizador oculta, em prol do sistema. É encontrar uma pedagogia inédita - crítica com a capacidade de decifrar a língua do povo, suas crenças, anseios e expectativas, achando caminhos que possibilitem preencher as lacunas fabricadas pelo conjunto de ideias dominantes que nutrem o senso comum. Ao penetrar no cerne do sistema, entendendo o seu funcionamento, tornando-o exposto, apontando sua vulnerabilidade, o ser humano vai percebendo que é viável romper com a cadeia do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é uma construção humana e tudo é transitório, vislumbrando um espaço aberto de possibilidades inéditas.

É possível construir um pensamento educacional contra-hegemônico, antagônico ao que é determinante no Brasil e no mundo, combatendo a internalização e a consciência da subordinação das pessoas aos anti-valores mercantis, que violentam os seres humanos, mediante uma teoria que se converta em força material, avançando em uma práxis educativa libertadora. Neste sentido, compreende-se a prática humana enquanto inserção na realidade, apregoado por Freire, como possibilidade de intervenção no mundo, vislumbrando brechas que possam servir como espaço para um fazer inédito decodificador e transformador.

6. A PRÁTICA DO EDUCADOR COMO ESPAÇO DE POSSIBILIDADES DE UM FAZER TRANSFORMADOR INÉDITO -VIÁVEL

Pensar em formação inicial e continuada, em todos os níveis de ensino, é pensar em uma política global de **valorização do magistério**, que contemple igualmente **a formação do professor-educador e condições adequadas de trabalho** tais como salário digno, carreira de magistério com critérios justos e claros para o crescimento e evolução pessoal e profissional dos jovens estudantes e dos professores em exercício. A luta pela **valorização** do trabalhador da educação potencializa um projeto histórico apropriado pela categoria em articulação com os diferentes movimentos sociais, contrapondo-se ao modelo neoliberal criado para atender às exigências advindas da nova divisão internacional do trabalho. Assim, a prática do professor-educador se apresenta como possibilidade de um fazer transformador inédito-viável, articulado com as lutas sociais e engajado na busca por melhores condições de trabalho.

As condições que permitem a **formação do educador** desafiam a educação a criar possibilidades que conduzam o professor-educador a um sólido referencial teórico que, conseqüentemente, propicie um trabalho didático-pedagógico que qualifique a educação e a produção do conhecimento. A formação que dignifica o magistério abarca todos os níveis de escolaridade tendo como pressuposto a relação teoria/prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico como forma de garantir a potencialidade do trabalho educativo, buscando sempre o aprofundamento do saber e a qualificação do educador em sua atividade docente.

Não se trata de uma ‘qualificação’ utilitarista e efêmera nos moldes exigidos pelo mercado, mas sim uma capacitação contínua e permanente que permita ao

educador evidenciar as contradições do sistema e possa fazer do seu trabalho na escola um dos instrumentos de luta contra as formas de violência, geradas pelo modelo, que depreciam e marginalizam seres humanos. Um aprendizado que propicie desenvolvimento, de elevação da consciência, que permita sair do senso comum, explicitando a ideologia e suas significações, rompendo com práticas condicionantes e mecânicas através do exercício da reflexão crítica. Assim, cria-se o que Gramsci (1978) define como contra-ideologia edificando um mundo cultural, fruto de experiências orgânicas surgidas de consensos construídos num processo dialético a partir de um cimento teórico unificador que permita melhores condições de vida para todos. Com isso, não se fragmenta a educação das esferas do trabalho e da vida social, unindo e integrando a subjetividade teórica do conhecimento e da reflexão à ação prática do ‘educar’.

A viabilidade de condições, que ampliem os instrumentos do ‘fazer’ do professor, permite um trabalho pedagógico que reafirma, através de estudos e discussões, a aquisição da informação, produção e socialização do conhecimento. Este ‘fazer’ possibilita ao educador **qualificação para a docência**, com condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, capaz de relacionar teoria e prática, levando o estudante a uma lógica dialética num processo reflexivo da subjetividade. A edificação do senso de criticidade faz avançar descobertas, valorizando a autonomia dos sujeitos e a escola, como espaço de criação e de experiências significativas, propiciando a emancipação e realização dos ‘Seres Humanos’.

Uma qualificação político-pedagógica para que a **prática educativa viabilize o entendimento das relações de poder** que se processam no interior da escola e na relação escola/comunidade. Qualificação político-social que propicie a compreensão crítica, questionadora e instigadora da produção de projetos para a educação comprometidos com os interesses coletivos e ineditamente populares.

Na fala proferida por um número significativo de professores, percebe-se a vontade e a intenção explícita e implícita em colocar em prática uma educação que se contraponha aos interesses dominantes. Grande parte dos professores envolvidos na pesquisa salienta a “importância de uma educação crítica e de qualidade” como caminho para entender a realidade circundante. É significativo perceber o quanto esta educação faz parte dos sonhos e dos discursos proferidos na escola. Isto demonstra um sentimento que expressa bom senso e a vontade da mudança. Não é possível deixar de constatar na escola, os movimentos expressivos e importantes no horizonte que buscam a transformação. Mesmo

assim, o sistema educacional e a ideologia dominante limitam as possibilidades de se construir uma pedagogia inédito-viável comprometida e alimentada com a ideia de transformação do modelo que sustenta o mundo do capital e do mercado. Entretanto, um olhar crítico visualiza que na prática, há um embate de forças que, muitas vezes, se contrapõem no espaço da escola.

Na correlação de forças que se estabelece no espaço escolar, predomina a mentalidade que irriga e mantém a visão tradicional que fundamenta o ensino no Brasil em sintonia com as exigências do mundo capitalista. Assim, **muitos professores deixam de trabalhar no horizonte transformador pelas limitações e obstáculos que dificultam um outro fazer que possam alterar a ordem dominante.**

Uma educação inédita e **um saber instrumental viável** permitem a **decodificação do tensionamento de forças** nas esferas social, política e econômica do país e do mundo, criando condições de leitura e intervenção na realidade da qual a escola é parte, como uma das instituições onde a luta ‘manutenção-transformação’ se processa num **movimento conflitivo que não é fácil de visualizar e entender.**

Os professores sentem as **dificuldades de lidar e/ou irem contra o sistema de ensino** que determina os rumos da escola, limitando práticas ousadas. A tendência é um agir conforme os ditames dos programas de ensino oficial, embora se percebam muitos movimentos de resistências que apontam brechas possíveis para a edificação de uma educação inédita e viável.

Os obstáculos e **os limites mantêm, predominantemente, o educador em uma zona de conforto**, em que ele não se expõe e/ou expõe as ideias no espaço escolar receoso da atenção para si que o coloca em evidência. **Temem a desestabilização no meio em que trabalham**, gerando conflitos causadores de angústias e desentendimentos. Mesmo assim, **a escola é um espaço de possibilidades** de construção de um currículo escolar em sintonia com a realidade do povo. É possível encontrar educadores que, embora em minoria, desestabilizam a acomodação do modelo de ensino, abrindo espaço para gestação da educação viável apregoado por Freire.

É possível perceber **movimentos que rompem com as técnicas tradicionais de ensino**. São práticas que se embatem com modelos dominantes, encontrando **resistência de parte do corpo docente e também de alguns alunos** que consideram como pouco rigorosas as propostas pedagógicas que destoam das técnicas de trabalho direcionadas

para a reprodução do conhecimento, como provas, exercícios de respostas únicas, cópias do quadro e/ou matéria visando fórmulas a serem empregadas no vestibular. **O modelo tradicional de ensino ainda é muito forte e é ele que, de certa forma, conduz os processos diretivos dentro da escola.**

O professor Jorge, entrevistado, que trabalha na escola pública e particular, salienta que:

- “É preciso desenvolver no aluno o senso crítico e o interesse em debater e entender as mudanças ocorridas durante os anos. Se o professor está disposto a oferecer algo de qualidade terá, muitas vezes, que ignorar o contexto imposto pela escola. Muitas coisas simples de serem resolvidas ou aplicadas se tornam grandes barreiras frente à visão ou ideologia adotada pela instituição onde o professor trabalha”.

A consistente formação teórica irriga o ‘fenômeno educacional’ e seus fundamentos históricos-políticos-sociais e permite a apropriação e desalienação do processo de trabalho possibilitando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional. Isto viabiliza a compreensão da totalidade do trabalho docente, os problemas e limites que abarcam o magistério, propiciando as condições necessárias que auxiliem na luta contra as propostas ‘neotecnicistas’, ou seja, as novas propostas de educação neoliberal que conduzem à aplicação prática de modelos.

A relação teoria/prática, numa perspectiva transformadora, implica em assumir uma postura frente à produção do saber tomando a **categoria ‘trabalho’ como princípio educativo** na formação pessoal e profissional, com ênfase na pesquisa como meio de produção do conhecimento e intervenção social. Isto visa uma postura do educador em se colocar contra concepções educacionais obsoletas, dando ênfase à ideia de ‘totalidade’. Abarca as esferas sócio-históricas dos sujeitos aprendentes no processo do educar-se. **Rompe com o reducionismo da visão estreita da neutralidade da educação** como algo imaculado do mundo, estimulando a análise política do ensino e das lutas históricas no âmbito do trabalho. Assim, o processo do ‘educar’, na perspectiva popular, articula-se com os demais movimentos sociais e aprende com eles, se engajado no objetivo que visa melhores condições de vida e educação para todos.

Paludo (2011), ao falar da Educação Popular e a importância dos

movimentos sociais na sua edificação, afirma que:

Em uma sociedade de classes como se configura a nossa, trabalhar a concepção de Educação Popular na escola pública significa realizar um exercício permanente de contra-hegemonia. Nesse aspecto, é necessário valorar as experiências educativas que são dirigidas pelos próprios Movimentos Sociais. Delas emergem indicativos importantes para adentrar na construção de propostas que, efetivamente, caminhem da direção da construção de uma escola pública popular (Ribeiro, Ribeiro, 2011, p.33).

O trabalho, como princípio educativo, categoria significativa dentre os conceitos que Gramsci (2001) desenvolveu sobre a educação, está alicerçado na ideia de que o trabalho não pode ser obrigação de alguns. Poucos privilegiados não podem viver às custas da labuta de muitos que empobrecem. Através do trabalho o ‘Ser’ humaniza-se, portanto, todos necessitam desta prática frente à necessidade da existência. O processo educativo, edificado neste princípio, socializa desde a infância a ideia de que a prática de prover a subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos.

O compromisso político de Gramsci, no sentido da superação da sociedade capitalista e a construção de um outro modelo de sociedade, se evidencia no entendimento da centralidade da categoria trabalho. Ele não defende uma educação “desinteressada” que deva aguardar a superação da sociedade capitalista, mas a condição para sua real implementação, está condicionada à superação do modelo de sociedade que sobrevive à custa da exploração do trabalho humano.

A formação contínua possibilita o ‘pensar’ sobre a prática educativa e os novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Esta **se constitui em um processo de construção permanente do conhecimento que ocorre a partir da formação inicial que se dá na vivência pessoal ao longo das experiências de vida e nos espaços que possibilitam relações que propiciam o desenvolvimento e crescimento do educador em todas as dimensões que compõem o ‘Ser’.**

O ‘processo do aprender’ do professor-educador não se esgota nos espaços educativos oficiais, como os cursos de aperfeiçoamento e/ou universidades. Também se constitui em dinâmicas que irrigam a aprendizagem cotidiana como ‘pensar-repensar seu trabalho e as implicações dele na sua vida’ e o ‘fazer docente’ como possibilidade de encontrar caminhos que auxiliem na construção de uma pedagogia, de essência transformadora, tornando-as presente nos processos educativos permeados pela valorização

‘do humano’ na educação como um todo.

Bezerra Machado (2010) salienta que a emancipação plena de todos os sentidos e qualidades humanas é o que torna o homem e a mulher humanos. Afirma que a história que vivemos em nossas relações sociais, nas nossas relações de trabalho, que são relações particulares de ensino-aprendizagem, não estão isoladas das demais relações sociais em sua concretude histórica – ‘experienci-ação’.

A (trans)formação do ‘Ser’ educador articula condições que contemplam salários, carreira com valorização docente, recuperação da dignidade do trabalhador, política cultural de fortalecimento do magistério e a possibilidade da jornada única de trabalho, em uma escola, que permita a permanência do professor na instituição em que atua.

Criar condições dignas de trabalho, para os trabalhadores docentes, implica em ampliar as possibilidades de construção de seus conhecimentos, resguardando o direito ao aperfeiçoamento permanente dos professores nos níveis de pós-graduação ou em cursos de formação, visando não apenas o aprimoramento profissional, mas também abarcando o âmbito pessoal de valorização do sujeito e elevação de sua auto-estima. **A luta em prol de uma educação com qualidade social, está inserida igualmente na luta pela formação e valorização do educador, numa “experienci-ação de resistências, anúncios e fazeres” (Bezerra Machado, 2010) libertadores.**

Entretanto, esse projeto exige uma reestruturação administrativa e financeira para a execução de uma política nacional de reconhecimento da educação como um todo, que dignifique o educador brasileiro. Contudo, **a luta não se processa unicamente nas esferas de controle do poder. Ela também parte dos setores populares e da própria categoria docente que, ao estabelecer relações de forças, provoca o movimento que instiga o ‘pensar-repensar’ estratégias capazes de escancarar e por em xeque o modelo vigente de ensino. As brechas existem como possibilidades inéditas de resistência e de novos fazeres e práticas. A luta pela qualidade do ensino, do próprio trabalho educativo e da construção do saber, cria caminhos viáveis para a educação,** permitindo o enfrentamento da problemática na qual se encontra a escola no Brasil.

É importante articular práticas que se contraponham aos programas de aligeiramento da formação do educador, a redução de recursos, a utilização inadequada da educação à distância, a precarização do trabalho docente e que se resgatem para a educação,

propostas conscientes que assegurem o aprendizado do professor. O educador é parte do mundo e como tal também é responsável pela construção de uma educação para todos com qualidade social e com a possibilidade de intervenção na realidade.

A natureza do magistério solicita do trabalho docente conhecimento, curiosidade e criticidade que dêem sustentação aos processos de intervenção pedagógica. Neste caso, é necessária a compreensão do mundo que leve à prática e a prática que ajude na compreensão de que ‘o ensinar’ exige saber escutar e entender realidades com suas peculiaridades locais. Apresenta o desafio de buscar compreender o outro que pensa, vive e convive em meios, muitas vezes, adversos.

Assim, padrões de ensino não conseguem abarcar o trabalho educativo diante de diferentes estilos e meios de vida. Contudo, a **edificação sólida de um Projeto Político-Pedagógico rompe com a ideia da neutralidade do ensino e aponta o horizonte e o caminho a ser construído e trilhado, com liberdade e criatividade, alicerçado no cimento teórico das possibilidades da educação transformadora - libertadora inédita e viável, a ser colocada em prática no espaço da educação escolar.**

Disponibilizar o **diálogo** propicia a reflexão de quem ouve e de quem escuta, estimulando a liberdade de expressão, sem perder de vista a autoridade e o senso crítico do professor-educador. Permeada pelo respeito, **os sujeitos se educam no processo, considerando e trabalhando as dimensões afetivas, política, cognitiva e pedagógica dos ‘Seres aprendentes’.**

É na prática educativa e na **reflexão crítica sobre essa prática cotidiana que cada professor constrói seu desenvolvimento pessoal, enquanto educador.** É no cotidiano que as **possibilidades vão se materializando e traduzindo-se em ‘fazeres’ e movimentos aonde a educação vai acontecendo, no dia-a-dia, na construção de uma formação humanizadora ‘de nós e do outro’.** A cultura do cuidado se faz através de um currículo projetado e vivenciado em que a **crítica** é um saber indispensável à prática educativa libertadora.

Mais que uma categoria teórica, a **criticidade** é uma postura do sujeito frente ao mundo. Constitui-se num **modo de ‘Ser’ e ‘pensar’ em face da realidade e da vida** na relação com outros sujeitos. Enfim, a atitude crítica poderá anunciar-denunciar o projeto do qual o professor libertador não pode deixar de lutar.

A criticidade é uma capacidade inerente à pessoa e um tributo indispensável ao professor-educador. **Potencializa-se no processo do ‘saber e do conhecer’.**

É uma habilidade que se desenvolve ao longo da vida e que caracteriza a condição do sujeito como ‘Ser’ pensante que está na base da disciplina intelectual. Resulta da compreensão da vida, da história e da cultura, relacionando as categorias num movimento que perpassa a existência humana e sua historicidade, inscrevendo-se na natureza inconclusa do sujeito, na leitura e dinamicidade da sociedade e no caráter de infinitude do conhecimento. Pode-se dizer, usando palavras de Freire, que ela é a atitude fundamental edificada a partir da “nossa presença no mundo”. Por isso, **a criticidade é construída na relação com o outro e no processo do pensamento, considerando a reflexão, análise e interpretação dessas relações, relevando o espaço de inserção do sujeito e a prática humana no movimento histórico.**

A atitude crítica está associada às capacidades apontadas por Freire, nas Cartas Pedagógicas publicada no livro ‘Pedagogia da Indignação’, como possibilidade que contribui com a disciplina intelectual, para a **compreensão e explicação da realidade e a assunção de compromissos e escolhas.** Rompe com a ideia de neutralidade e assume sua dimensão política. Assim, a ‘crítica’ permeia o ‘fazer’ da educação escolar.

Escolhas de metodologias críticas e de recursos ineditamente transformadores contribuem como condição mediadora do educador que se materializa na docência-discência. Este fazer considera e valoriza os conteúdos escolares, mas não se limita ao exclusivismo informativo deles. Encara-os como instrumentos e meios possíveis de serem trabalhados na busca pelo conhecimento, como processo de transformação interna do sujeito, propiciado nos diferentes espaços reais da educação escolar. Para Freire (2000), o professor deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença.

Nesse sentido, **o conteúdo crítico, dimensionado politicamente, dá condições para interagir nos espaços sociais, propiciando a prática conflitiva do aprender – pensar – refletir – analisar – criticar, num jogo intelectual diverso como possibilidades de novas descobertas.** Os conteúdos são meios para articular ideias que possibilitem defender a construção de uma sociedade que proporcione melhores condições de vida para todos, rompendo com a lógica do capital que beneficia parcela da população criadora das desigualdades de classe.

No Brasil, o processo de crítica à política do conhecimento e à prática pedagógica tem em Freire subsídios para a discussão da concepção de ‘educação problematizadora’, elaborada com relação à matriz tradicional da educação, a qual Paulo

Freire denominou educação bancária. A educação problematizadora de Freire está concentrada no sujeito – existência – conhecimento. Portanto, **na relação do sujeito com o seu contexto, mediado pelo conhecimento e o conhecimento como resultado dessa mediação, nega os atos de doação, transferência e de recepção passiva.** Afirma o ‘saber’ como atitude de pessoas que se assumem com a possibilidade histórica, numa práxis de construção da visão humana e social emancipatória. Para Freire (2000), toda prática educativa libertadora valoriza o exercício da vontade, da decisão, da escolha, o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos e dos limites. Considera a importância da consciência e a compreensão da história como possibilidade e jamais como determinação e salienta o sentido ético da presença humana no mundo.

A perspectiva Freireana reconhece o **conhecimento a serviço da compreensão dos problemas que emergem no conjunto da vida humana.** Visualiza **professores e alunos como pessoas que se inserem na pedagogia problematizadora** pela concepção do ‘Ser’ - homem e mulher, e suas presença no mundo como humanos inconclusos e de relação. São sujeitos da educação, que **se educam uns aos outros** e são capazes de construir conhecimento novo, superando a ideia de meros passivos consumidores de informação.

Relacionar-se como sujeito em processo de ‘educar-se’ é **se reconhecer como ‘Ser’ de relação, histórico, situado, crítico, criativo e curioso, cujos projetos e conteúdos envolvidos na educação emergem como instrumentos, ‘da e para a’ análise da realidade política, econômica e social.** Sendo assim, o ato de conhecer tem implicações político - pedagógicas que instigam a criação e organização de situações de aprendizagem e de ensino que favoreçam a inserção de professores e estudantes em múltiplos e diferentes contextos sociais. Nesta perspectiva, é possível compreender a afirmação de Freire ao dizer que “o conhecimento não se transfere, conhecimento se discute. Implica curiosidade, sempre fazendo perguntas ao mundo” (Freire, 1988, p.48).

A professora Marisa argumenta a respeito da categoria ‘relação’, no processo do ‘educar’:

- “Um dos maiores desafios, ou talvez deveres do educador, dentro do espaço da escola, é buscar estabelecer ou discutir, ou refletir sobre as relações com o mundo e com o ambiente em que se baseiam estas relações. Depende destes critérios relacionais o

mundo adulto a ser construído. Onde o respeito, a ética, a consciência, a capacidade de análise, serão valores que tornarão possível uma convivência harmônica e pacífica” (Marisa).

A educação em Paulo Freire (2000), ao ser entendida como processo de **humanização do sujeito**, como forma de **inserção no mundo e de intervenção na realidade**, marca o currículo emancipatório, perspectiva onde está presente o princípio em que o autor afirma que “mudar é difícil, mas é possível”, num reconhecimento da capacidade reflexiva, decisória e participativa do ser humano na sua relação com a realidade. Para Freire (2000), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Neste sentido, ele inscreve a educação, não como o único, mas como um dos espaços importantes e significativos de luta pela transformação social.

Freire explicita o **papel político da educação** que se realiza como esforço permanente e como possibilidade de homens e mulheres irem, criticamente, percebendo-se na realidade social. Portanto, a pedagogia Freireana salienta a finalidade da educação para o desenvolvimento humano e social, como processo contínuo, que responde à natureza inconclusa do ‘Ser’, respeitando seus diferentes saberes e culturas. Para ele, tal princípio constitui-se em base para o currículo e para a prática pedagógica. Sua posição é em defesa da imprescindível dimensão da ética nos processos de intervenção e transformação da realidade. Afirma que cabe à humanidade lutar contra todas as formas de injustiças e enfeitiamento do mundo. O sentido maior do pensamento Freireano se encontra na afirmação de que os seres humanos, pela sua inconclusão e pelo fato de terem consciência disso, são seres de permanente movimento de busca, em direção a realização do ‘Ser Mais’.

A educação libertadora considera o **caráter histórico** dos seres humanos. Fundamenta-se em Freire o reconhecimento da história como tempo de possibilidade e, conseqüentemente, como processo de libertação, rejeitando qualquer entendimento da historicidade como algo determinado. Neste sentido, **a própria educação e a histórias dos educadores, como um todo, que envolvem os diferentes tempos da vida, se descortinam como possibilidades.** Desta maneira se a **história, numa visão crítica, é possibilidade no processo que demanda libertação, a educação transformadora é parte desse processo histórico que busca a essência libertadora.**

A perspectiva da pedagogia libertadora é tão permanente quanto o próprio processo educativo. É muito mais do que o ato do conhecimento que se instaura entre os atos de denúncia e de anúncio, movendo-se na própria dinâmica

histórica da realidade que ao se fazer / refazer, está sempre sendo. Vai além do ato do aprender e interpretar conteúdos pragmáticos, mas **permeia os programas escolares, trabalhando e tecendo a consciência crítica dos sujeitos como possibilidade inédito-viável de entendimento e decodificação do real.** Assim, **a consciência do professor-educador é tecida no seu trabalho orgânico, em sala de aula, junto aos seus alunos na dinâmica do aprender e nos espaços educativos onde o confronto de posições e ideias se abrem como de possibilidades.**

Por isso, a pedagogia humanizadora de Freire é utopicamente comprometida com a transformação do mundo e com a libertação dos seres humanos, indo contra toda a forma de dominação que gera a dependência e a opressão, expressão de uma sociedade de classes. Neste sentido, **a valorização e a afirmação da importância do trabalho do professor é parte do processo de humanização do educador.**

O reconhecimento da dimensão utópica no processo de construção de mundo, no qual os seres humanos possam realizar sua humanidade é, no entendimento de Freire, a criação histórica capaz de gerar uma sociedade democrática. Isso exige uma intervenção política e social, através de práticas educativas libertadoras, voltada para a transformação e, portanto, para a emancipação do humano em todas as dimensões do 'Ser'.

A vida em sociedade não é natural, é uma construção histórico-cultural. Configura-se a partir de processos políticos, na **luta cotidiana pelos direitos humanos**, nos consensos e nos dissensos, pela unidade e pela contrariedade, na ordem e na desordem, ou seja, em uma dinâmica da vida dialética. A educação libertadora - transformadora pressupõe ter como objetivo básico construir, através das práticas pedagógicas, instrumentos subjetivos inerentes aos sujeitos que possibilitem **reunir recursos para resolver situações complexas do cotidiano e da vida em sociedade**, permitindo a **interação e inserção política dos sujeitos nos espaços demarcadores de sociabilidade**

O educador, cujo trabalho busca a educação inédito-viável, acredita na inclusão social, tem uma **perspectiva política transformadora e uma prática coerente com a teoria e vice-versa.** Entende que **consciência da história é construída por homens e mulheres mediante a participação política.** Apresenta visão alternativa de leitura do mundo que enfatize uma lógica a favor da valorização da vida digna para todos com a qualidade que humaniza o humano, contrapondo-se a ideia individualista dominante do 'eu'. Assim, a educação transformadora interpela para uma **prática humanizadora**, onde o 'Ser' social seja concebido como sujeito de seus direitos. Empodera as pessoas para lutarem pela superação de

todos os fatores que gerem a desumanização daqueles que habitam a Casa Terra. . A educação que não contribui para uma melhor qualidade de vida tende a perder o sentido humano na sua essência.

Apropriar-se de princípios libertadores significa desenvolver a capacidade de **estabelecer relações entre os elementos constituintes da realidade**, considerando a história passada e recente, significando e ressignificando os conhecimentos no sentido de interpretação e aplicabilidade na vida. A escola sozinha não irá resolver os problemas da sociedade; mas conforme Freire, ela é importantíssima nesse processo. Para isso, o professor – educador transformador busca um saber capaz de **romper com a lógica linear e simplificadora da educação reprodutivista** de conteúdos prontos e acabados, estáticos no tempo e aprende, no dia-a-dia, a lidar com a diversidade de situações que se apresentam no cotidiano escolar. Neste sentido, é importante reconhecer as possibilidades ineditamente-viáveis e os limites da educação, permitindo com isso, **reunir recursos para interpretar e agir na realidade complexa, colocada pelas circunstâncias do tempo presente nos diversos espaços.**

Os espaços de ensino público e privado possuem suas peculiaridades locais e instigam a percepção das diferenças que expressam necessidades distintas. Contudo, estas **diferenças não podem ser encaradas como desigualdades, respaldadas pelo poder financeiro de quem pode ou não custear estudos, demarcando um ensino de melhor ou pior qualidade.** Assim, o rigor da responsabilidade ética - educativa, com o processo do ensino – aprendizagem permeia a educação possível, inédita e viável. **Lutar pela valorização do magistério perpassa a luta pelas condições de ensino nos diferentes âmbitos onde a educação crítica escolar acontece.**

O pedagogo russo Pistrack argumenta que é preciso mudar o jeito da escola, relevando suas práticas e organização no processo de construção da nova sociedade:

[...] para transformar a escola e para colocá-la a serviço da transformação social não basta alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação de cidadãos capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade (Pistrack, 2000, p. 08).

A educação do ser humano não se separa da produção do mundo e está implicada num mesmo processo. Ela não transcorre fora do descortinamento histórico,

mas se insere na globalidade do processo da organização social e da elaboração da cultura. Assim, as categorias educação – educar-se, aprendizagem – saber, cultura – vivência social inscrevem-se na historicidade da existência humana, cuja base é a produção material dessa existência.

Freire afirma que ensinar exige tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores no sentido de garantir as condições humanas de existência. Salienta que:

Se há algo que os educadores brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não um só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser (Freire, 2000, p.65).

Assim, relevando Freire, aprender não é saber como foi o mundo ou como deverá sê-lo. Essencialmente, é o esforço por reinventá-lo numa práxis que assuma e supere as condições objetivas da situação histórica em que se vive enfrentando o dilema desumanização - humanização. Neste sentido, a ideia fundada em Freire apresenta muitos desafios para a escola e conseqüentemente para o ‘Ser’ docente na busca pela valorização da educação, do exercício do magistério e pelas condições materiais de existência do professor-educador.

Ser docente na perspectiva da pedagogia Freireana da humanização, é ser gente e ter preocupação com gente – individual e social. É ser trabalhador em processo de aprendizado permanente que a partir da formação inicial na universidade e no chão da educação, na práxis com a profissão de professor, poderá contribuir para uma vida melhor através do trabalho em educação e para a construção de uma escola digna e permeada pelo sentido de transformação social na luta por um viver de valorização do humano. O pensamento Freireano remete à reflexão de ideias teóricas, à prática político-pedagógica e às necessidades da docência com vistas à materialização do direito à educação de qualidade na essência. Assim, a **educação libertadora alinha-se ao esforço de desmistificar e decodificar o saber ideologizado, tornando o aprendizado um instrumento de participação na práxis produtora do mundo. Esta educação não está pronta na**

consciência ou no agir dos grupos ou de um coletivo. Ela vai sendo gestada na dialética entre teoria - reflexão - prática- reflexão.

Não se pode esquecer que aquilo que se ensina, a maneira de ensinar e de avaliar estão sempre a serviço de um modelo teórico de educação e de sociedade. Rompem com estes fazeres os educadores que acreditam no diálogo, na opção por um conhecimento como possibilidade de libertação. Um saber que esteja disponível na busca por soluções para as questões problemaizadoras do mundo, eliminando a sectarização, o preconceito, o racismo, o sexismo, o ativismo, o espontaneísmo ou todas as outras formas que segregam e marginalizam seres humanos, jogando-os às margens da ‘moderna e avançada’ sociedade tecnológica globalizada.

A existência do professor-educador transformador, que acredita na possibilidade da edificação de um outro tipo de sociedade, construída por sujeitos que exercitem continuamente a reflexão e a crítica, reconhece a importância da educação na formação dos ‘Seres’. **É no ‘processo do educar-se’, como parte da luta pela construção de um novo tempo permeado por valores centrados na dignidade da vida, que se busca o humano na essência.**

O desafio para o professor-educador é encontrar as brechas que permitam superar os limites e contrapor a visão neoliberal e mercadológica do ensino, centrada no mecanicismo ‘chão da fábrica’ e ‘caminhar o caminho’ em busca dos espaços viáveis que descortinam as possibilidades de trabalho, no âmbito da educação autônoma e crítica, cujo conhecimento e o ‘educar-se’ estejam em prol da recriação do mundo e das suas condições materiais inéditas de existência em prol do ‘Ser’ que se humaniza no processo inconcluso e inacabado do aprender.

Mesmo reconhecendo os limites da escola e da prática pedagógica a práxis mostra que mudar é difícil, mas não impossível e há sempre brechas que acenam como possibilidades ineditamente-viáveis nos caminhos transitórios e históricos da educação.

...

Concluí a presente Tese no dia 15 de dezembro de 2011 e quatro dias após o término do trabalho, retorno a ela para relatar que fui demitida, na data referida, do Colégio Nossa Senhora da Glória, de ‘educação libertadora’, onde trabalhei como professora, durante vinte e quatro anos.

Nesta escola busquei uma prática coerente com o Projeto Político-Pedagógico Libertador e me posicionei, conflitantemente, frente aos dilemas que emperravam

o fazer transformador. Contudo, cheguei ao limite da luta frente às relações de força e poder que se estabelecem neste espaço. Vivenciei, na realidade, a teoria expressa na Tese.

A ‘opção da escola’ deixou de ser a minha opção como educadora. Sendo assim, conforme justificativa dada pela atual direção, não “fechava” com os moldes estabelecidos pela mesma, no presente momento. A resposta para o impasse foi a demissão como forma de silenciar a fala destoante e eliminar os obstáculos ao padrão estabelecido por tal estabelecimento. Junto comigo quatro colegas queridas também engrossaram o grupo dos demitidos. Coincidência?

Na mesma data citada, após um dia de muita tensão e desgaste emocional, ineditamente, fui a educadora escolhida, como paraninfa, da turma de Educação de Jovens e Adultos concluinte do curso de ensino fundamental, na Escola Estadual Dom Pedro I. Entre desencantos, me ‘re’encantei.

Estes espaços de ensino público e privado mostraram-me, no concreto, os obstáculos e limites da articulação teoria-prática, mas também as possibilidades da educação popular transformadora. Conforme afirma Freire, o caminho se faz caminhando. Prossegurei, deixando as marcas de minhas pegadas, tendo como horizonte o ‘educar’ inédito-viável.

...

Em virtude da transferência da data de defesa da Tese, por motivos diversos, retorno a ela em janeiro de 2012, para fazer algumas retificações de ordem estrutural, embora mantenha a íntegra das ideias expressadas no teor do texto. Mais uma vez, repenso teorias e práticas... Instigadoras da reflexão... Reafirmo, ao reconhecer na vivência, os limites e obstáculos da práxis... ‘na e além’ da escola... Contudo, como educadora, está sendo mais um aprendizado e, assim, me mantenho no constante movimento do ‘aprender’ na busca das possibilidades viáveis.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubens. *A Escola Com Que Sempre Sonhei Sem Imaginar Que Existisse*. Campinas: Papyrus, 2003.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1970.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho?* São Paulo: Cortez, 2003.

APPLE, Michel W. *Educando à Direita*. São Paulo: Cortez, 2006.

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre. Imagens e Auto-Imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARRUDA, Marcos e BOFF, Leonardo. *Globalização: Desafios Socioeconômicos, Éticos e Educativos*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBOSA, Márcia S. Silveira. *O Papel da Escola: Obstáculos e Desafios Para Uma Educação Transformadora*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

BOFF, Leonardo. *Que Brasil Queremos*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOGDAN, C. Robert e BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. *A Reprodução: Elementos para Uma Teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; *Em Campo Aberto*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *O Que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

Brasil. INEP. Censo Escolar. [http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/inep-divulga-dados-do-investimento-publico-em-educacao-de-](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/inep-divulga-dados-do-investimento-publico-em-educacao-de)

2000-a-2010?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2fhome - Acesso em 20 de janeiro de 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf

BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel, NOSELLA, Paolo. Educação e Cidadania: Quem Educa o Cidadão?. São Paulo: Cortez, 2000.

CATTANI, Antonio David. Trabalho e Autonomia. Petrópolis: Vozes, 2000.

BENJAMIN, César, CADART, Roseli S. . Projeto Popular e Escolas do Campo: Articulação Nacional Por Uma Escola Básica do Campo, 2001.

CHAUÍ, Marilena. O Discurso Competente: Crítica e Ideologia. In: *Cultura e Democracia*. São Paulo: Moderna, 1982.

_____. O Que é Ideologia? São Paulo: Brasiliense, 1984.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA AEC/PR, XVII. Cotidiano e Escola: Razões para Fazer e para Sonhar. Anais, Identidade e Missão da Escola Católica: Propostas e Desafios. Curitiba, 2001.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA AEC/RN, XVIII. Anais, Processos Pedagógicos Para Uma Ética Planetária. Natal, 2004.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA AEC/MG, XIX. Anais, A Práxis Impregnada de Amor: Por Uma Educação Católica Inédita e Viável. Belo Horizonte 2007.

DELORS, Jacques. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001298/129801por.pdf>

http://pt.wikipedia.org/wiki/Quatro_Pilares_da_Educa%C3%A7%C3%A3o

DEMO, Pedro. Saber Pensar. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. Aposta no Professor. Porto Alegre: Mediação, 2006.

ENGUITA, Mariano F. A Face Oculta da Escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Conscientização: Teorias e Práticas da Libertação – Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. Pedagogia do Oprimido, São Paulo: Paz e Terra, 1986.

_____. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. Política e Educação. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

_____. Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. Pedagogia da Indignação – Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Professora Sim, Tia Não – Cartas a Quem Ousa Ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 2007.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. Teoria e Prática em Educação Popular. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. Essa Escola Chamada Vida. São Paulo: Ática, 2000.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. O Caminho Se Faz Caminhando. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e Ousadia: São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, G. A Nova e a Velha Faces da Crise do Capital e o Labirinto dos Referenciais Teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). Teoria e Educação no Labirinto do Capital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a Crise do Capitalismo Real. São Paulo: Cortez, 2000.

GALEANO, Eduardo. De Pernas Pro Ar. Porto Alegre: L&PM, 2000.

GARCIA, Regina. A Educação Numa Plataforma de Economia Solidária. *Proposta*. Rio de Janeiro: FASE, n° 74, 1997.

GENTILI, Pablo. A Falsificação do Consenso. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Pedagogia da Exclusão. Petrópolis: Vozes, 2002.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. Educar na Esperança em Tempos de Desencanto. Petrópolis: Vozes, 2001.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. A Cidadania Negada. São Paulo: Cortez [Buenos Aires, Argentina] Clacso, 2002.

GENTILLI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da, Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMEZ, Carlos M.; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos et al. São Paulo: Cortez, 2004.

GRAMSCI, Antonio. Obras Escolhidas. Lisboa: Editorial Estampa, 1974. Vol 1.

_____. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. Cadernos do Cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Vol 1 e 2.

_____. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. São Paulo: Círculo do Livro, S/D.

GUARESCHI, Pedrinho. Sociologia Crítica: Alternativas de Mudança. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

_____. Psicologia Social Crítica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GUIMARÃES, Antonio Monteiro. Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

GUTIÉRREZ, Luiz Ignacio Gomes. El Desarrollo de la Educación en Cuba. Havana: 2001.

HAMMES, Érico João. Orientações e Normas para Trabalhos Científicos – Conforme ABNT 2011. Porto Alegre: PUC/RS, 2011.

JORNAL DA UNIVERSIDADE. Os Motivos pela Baixa Procura pelas Licenciaturas. Porto Alegre, UFRGS, 2011, nº 135.

JORNAL CORREIO DO POVO. Mulheres Dominam Atividade Docente. Porto Alegre, 03/03/2011.

JORNAL CORREIO DO POVO. Menos Docente na Educação Básica. Porto Alegre, 03/02/2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: A Nova Forma de Dualidade Estrutural que Objetiva as Novas Relações entre Educação e Trabalho. In.

LYOTARD, Jean-François. *A Condição Pós-moderna*. São Paulo: José Olympio, 2002.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermerval; SANFELICE, José Luis (orgs.). Capitalismo, Trabalho e Educação. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2002.

LOUREIRO, Amílcar Bruno Soares; CAMPOS, Sílvia Horst. Guia Para Elaboração e Apresentação de Trabalhos Científicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

LÖWY, Michael. Ideologias e Ciências Sociais. São Paulo: Cortez, 1988.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. Pesquisa em Educação – Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 2001.

MACHADO, A. B. Reflexões Sobre a Organização do Processo de Trabalho na Escola. Educação em Revista, nº9, Belo Horizonte, jul. 1989, p.27-37.

MACHADO, Carmen. L. B.; MARCELINO, Ana. L. G.; SILVEIRA, M. L. (Orgs.). Cartas Educativas: Uma Experiência-ção de Resistências, Anúncios e Fazeres. Porto Alegre: Itapuy, 2010.

MADEIRA, Felícia Reicher. Quem Mandou Nascer Mulher. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

MARCELINO, Ana Lúcia Gonçalves. Adoecimento Docente: Narrativas Voluntárias em Busca do “Que viver”. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

MARX, Karl. O Capital. São Paulo: Difel, 1982. Vol. 1 e 2.

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. A Ideologia Alemã. São Paulo: Moraes, 1984.

MAYO, Peter. Gramsci, Freire e a Educação de Adultos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MÉSZÁROS, István. A Educação Para Além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. Para Além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. Gramsci e a Escola. São Paulo: Ática, 2001.

MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. Meus Demônios. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil: 1997.

_____. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. São Paulo/Brasília, Cortez/UNESCO: 2000.

_____. A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil: 2000.

NOSELLA, Paolo. A Escola de Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PATTON, M. Q. Qualitative Evaluation. Beverly Hills: SAGE, 1980.

PERONI, Vera Maria V; BAZZO, Vera Lucia; PEGORARO, Ludimar. Dilemas da Educação Brasileira em Tempos de Globalização Neoliberal. UFRGS, 2006.

PERRENOUD, Ph. *Construir as Competências desde a Escola*, Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PERRENOUD, Ph. *Dez Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PISTRAK, M. M. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. A Pedagogia das Competências. São Paulo: Cortez, 2002.

REVISTA DA EDUCAÇÃO. Educação Libertadora. Brasília: AEC do Brasil, 1988.

RIBEIRO, Jorge A. Rosa; RIBEIRO, Marlene. I Seminário do Tramse - Trabalho, Movimentos Sociais e Educação: Redes de Pesquisa. Itapuy, 2011.

RIBEIRO, M. Trabalho e Educação no Movimento Camponês: Liberdade ou Emancipação?. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 14, p. 423-439, 2009.

Rio Grande do Sul. SEDUC. Edital Concurso Professores Magistério Público Estadual - 2012. Anexo 6. http://www.educacao.rs.gov.br/dados/conc_mag_edital_28122011_06.pdf

SÍNTESES DE REUNIÕES – AEC-RS. Análise de Conjuntura, Porto Alegre, 2007/2008.

SOARES, Rosemary Dore. Gramsci, o Estado e a Escola. Ijuí: Editora Uninui, 2000.

SOUZA, Ana Inês. Paulo Freire, Vida e Obra. São Paulo; Expressão Popular, 2001.

VASCONCELLOS, Celso. Construção do Conhecimento. São Paulo: Liberdade, 2000.

VIEIRA, Luiz de et al. Movimentos Sociais e Estado: Limites e Possibilidades. Porto Alegre: CAMP, 2001.

WOOD, Ellen Meiksins. Democracia Contra Capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2003.

Apêndices

Apêndice A

Professores participantes das entrevistas escritas que autorizaram a divulgação dos seus nomes:

- Gustavo V. Macieira;
- Lori Luft Veit;
- Marisa Motta Ravanello;
- Maria do Carmo Oliveira;
- Rosângela Centuário Pastorini;
- Rasa Maria Rosito.

Observações:

- Os professores citados trabalham nas redes pública e privada de ensino, em escolas de Porto Alegre. Sendo assim, omito o nome das tais escolas visando preservar os participantes da pesquisa.

- Todos os nomes, que aparecem no decorrer do texto de tese, são fictícios não correspondendo aos nomes legítimos dos participantes da pesquisa. Organizei um esquema próprio para minha orientação e análise de dados. Contudo, não clarifico e mantenho em sigilo, objetivando a preservação dos professores-educadores.

Apêndice B: APRESENTAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA

Não podemos imaginar com exatidão como estará o planeta daqui a trinta anos, mas já podemos supor que o que aguarda as crianças, os jovens e os educadores daqui a alguns anos será bastante diferente do que conhecemos hoje.

Neste mundo em constante transformação o papel da educação escolar e conseqüentemente do **professor-educador** é de suma importância frente aos desafios da contemporaneidade. Diante da possibilidade de encontrar caminhos que sejam **formadores**

dos sujeitos, desenvolvo o Trabalho de Tese na Área da Educação, a fim de estudar alguns elementos constitutivos envolvidos na **prática pedagógica do ‘Ser’ professor – educador**. Assim, **objetivo pesquisar o perfil sócio, econômico, político e cultural, os valores, os sonhos, a situação acadêmica, as bases teóricas e as concepções de educação que sustentam a práxis pedagógica dos docentes que trabalham nas salas de aulas da escola das redes particular e pública, ajudando a compor o universo da educação.**

Decodificando mensagens, analisando o silêncio e as falas curtas ou longas (oral/escrita) das respostas dadas, refletindo posicionamentos revelados pelos participantes da pesquisa, evidenciando detalhes implícitos na fala - fazeres que não se configuram de forma completa e/ ou acabada - procuro entender a prática pedagógica dos docentes. Busco levantar dados possíveis de interpretação e apontar a introdução da ideia de **transformação**, como **possibilidade inédito-viável no processo do ‘educar’**, sem deixar de reconhecer os **obstáculos** que a profissão docente impõe diante do contexto **(de) formador** do sistema capitalista.

Frente a estas questões desenvolvo o presente instrumento de pesquisa que exponho a seguir:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ALUNA / DOUTORANDA: MÁRCIA SILVANA SILVEIRA BARBOSA
PROFESSORA ORIENTADORA: CARMEN LUCIA B. MACHADO

1. Traços que Personificam o Sujeito Professor – Educador:

1.1 - Gênero:

1.2 - Área de atuação:

1.3 - Escola(s) que trabalha:

1.4 - Tempo de trabalho na(s) escola(s):

1.5 - Formação acadêmica:

2. O ‘Ser’ Sujeito da Prática Educativa - Pedagógica e a Visão Social.

2.1 – Quais são os obstáculos que percebes na prática educativa - pedagógica e no cotidiano escolar? Quais as dificuldades que encontras, hoje na escola, no exercício da prática docente?

2.2 – Quais são os fatores sociais, políticos e econômicos - internos e/ou externos a escola - que influenciam na prática educativa - pedagógica?

2.3 - Como você vê a escola e a educação hoje? Qual a finalidade de ambas na vida dos sujeitos?

2.4 - Para você, como o professor é visto pela sociedade?

2.5 - O que a sociedade espera do professor e da educação escolar?

3. O Professor-educador com os Olhos para Si: Teorias que Alimentam a Prática Pedagógica.

3.1 - Qual é o horizonte que alimenta sua prática pedagógica (Teorias / Concepções / Visão de Educação)? Quais são os valores que estão implicados nessa prática?

3.2 - Dentre os livros e autores lidos quais são os que exercem influência na sua prática pedagógica?

3.3 - Dentre as revistas e/ou jornais que circulam no país quais são lidos por você? Qual a sua

opinião a respeito destes meios de comunicação? Para você, estes são instrumentos (de informação / formação) educativos que podem ser utilizados como material didático - pedagógico? Justifique sua resposta.

3.4 - Com que frequência você participa de encontros de educadores, seminários e/ou congressos referentes à sua área de atuação (ou não)? Cite os eventos que você participou nos últimos anos (2006-2007-2008-2009). Estes eventos diversos contribuem na sua prática pedagógica?

4. O Sujeito Professor – Educador para Além da Sala de Aula.

4.1 - Na relação profissional / pessoal quais são os sentimentos que afloram e sensibilizam o sujeito educador? Para responder esta questão procure levar em conta os sentimentos que são inerentes ao 'ser humano' professor – educador, considerando os âmbitos pessoal e profissional do “Ser” docente: Sonhos, desejos, esperanças, encantos, desencantos, decepções, dificuldades, limitações, frustrações, medos, anseios, temores e outros. Cite experiências enriquecedoras e/ou enfraquecedoras do “Ser”. Comente livremente sua resposta.

4.2 - Na prática docente, no cotidiano do espaço da escola e no contexto que engloba o universo da educação, o que humaniza e o que desumaniza o “Ser” sujeito professor-educador?

4.3 - Além do trabalho docente que outras atividades você realiza no meio em que vive (trabalho doméstico, hobby, cursos diversos, trabalho voluntário e outros)?

4.4 - A condição da maternidade ou paternidade influencia de alguma maneira no desenvolvimento do trabalho docente? A prática docente influencia na constituição familiar do “Ser” professor – educador?

5. A Prática do Educador como Espaço de Possibilidades de um Fazer Transformador Inédito-Viável.

5.1 - Em sua opinião, o que é importante na prática pedagógica transformadora? Frente ao contexto social, político, econômico e cultural que a realidade local e mundial nos impõe, o que é possível fazer enquanto educadores no espaço da escola?

5.2 - Quais os desafios a serem assumidos pelo professor diante do contexto atual (obstáculos) em que a escola está inserida? Como lidar com o sistema de ensino que vigora na escola?

OBS: As questões apresentadas no presente instrumento são pontos de referência para a busca do entendimento do problema da pesquisa. As mesmas podem ser respondidas com liberdade de expressão, sendo que o conteúdo das respostas será utilizado exclusivamente como dado de

análise e reflexão para o desenvolvimento da Tese “**O ‘Ser’ Professor – Educador Frente aos Mecanismos (De) Formadores**”, desenvolvida por **Márcia Silvana Silveira Barbosa** na **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Os sujeitos participantes terão suas identidades totalmente preservadas, sendo seus nomes alterados por identificações fictícias. No entanto, será mencionado no texto da Tese o nome do estabelecimento de ensino, espaço importante da pesquisa. Obrigada pela participação.

Márcia Silvana Silveira Barbosa

_____ # _____

Eu, _____, autorizo Márcia Silvana Silveira Barbosa, utilizar o presente material no trabalho de Tese de Doutorado desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Professor (a): _____ Disciplina: _____

Escola(s): _____ Data: ____/____/____.

Anexos

Anexo 1 – Quadro de Remuneração e Níveis – SEDUC /RS.

Anexo 2 – Folder Proposta da AEC /RS.

Anexo 3 – Lista de Escolas Partícipes da AEC.

Anexo 4 – Sínteses de Encontros de Professores da AEC.

Anexo 5 – Exemplares de Contra Cheques de Professores.

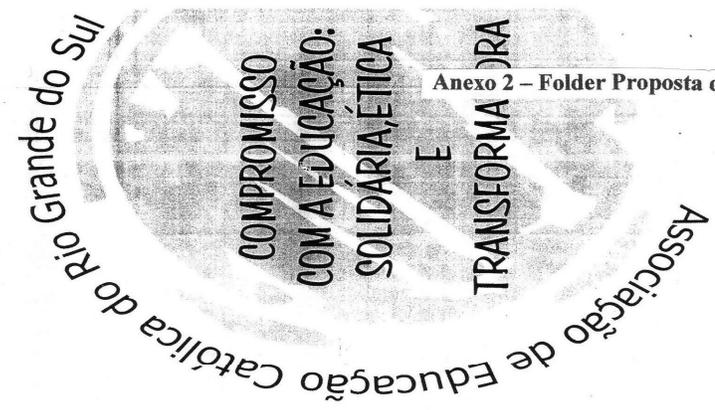
Anexo 6 – Investimento Público em Educação 2000-2010.

Anexo 7 – Tabelas do Censo Escolar – INEP – 2011. 19 de janeiro de 2012.

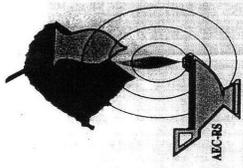
Anexo I

TABELA DA REMUNERAÇÃO E NÍVEIS

TABELA DE VENCIMENTO			
Habilitação	Nível 1 - Ensino Médio	INÍCIO DE CARREIRA	395,54
		FIM DE CARREIRA	593,31
	Nível 2 - Ensino Médio + estudos adicionais	INÍCIO DE CARREIRA	454,87
		FIM DE CARREIRA	682,30
	Nível 3 - Grau Superior/Habilitação Específica Licenciatura Curta	INÍCIO DE CARREIRA	514,20
		FIM DE CARREIRA	771,30
	Nível 4 - Grau superior/Habilitação Específica Licenciatura Curta + estudos adicionais	INÍCIO DE CARREIRA	593,31
		FIM DE CARREIRA	889,90
	Nível 5- Grau Superior Habilitação Específica Licenciatura Plena	INÍCIO DE CARREIRA	731,72
		FIM DE CARREIRA	1.097,62
	Nível 6 - Pós Graduação/Habilitação Específica Doutorado/Mestrado	INÍCIO DE CARREIRA	791,08
		FIM DE CARREIRA	1.186,62
Observação: A remuneração apresentada são em 20 horas semanais.			
Parcela Autônoma		38,91	
Unidocência		197,77	
Classe Especial		197,77	
Triênios			até 50% do vencimento básico do professor
Gratificações de Função			Percentual varia de acordo com a função
Gratificação de Permanência			35% do vencimento básico do professor
Auxílio Alimentação		139,26	
Auxílio Transporte			equivalente a 2 passagens municipais por dia útil



Anexo 2 – Folder Proposta da AEC /RS.



AEC - RS



PUBLICAÇÕES

AEC/DO BRASIL:

Revista de Educação da AEC do Brasil
 Cadernos da AEC do Brasil
 Livros em Co-Edição (AEC/Loyola)
 Coleção: Fazer e Transformar
 Coleção: Pensar rumos

AEC/RS:

Boletim Trimestral
 Subsídios e Encartes
 Co-Produções

ASSINATURA DA REVISTA DE EDUCAÇÃO

Solicite diretamente à AEC do Brasil.
 E-mail: assinatura@aecbrasil.org.br. Site: www.aecbrasil.org.br
 Telefone: 61- 326.2992

ou envie seu pedido para AEC/RS.
 Rua Marechal Floriano Peixoto, 487 Centro-Porto Alegre/RS.
 CEP- 90020-061. Fone/Fax: 51- 3225.1837/ 3221.3471
 E-mail: aec-rs@matrix.com.br

Atenção: a partir de 1º de outubro o e-mail será: gera@aecrs.org.br

CONTATOS:

AEC/RS Associação de Educação Católica do Rio Grande do Sul
 Rua Marechal Floriano Peixoto, 487 (centro)
 CEP-90020-061 Porto Alegre/RS
 Fone /Fax: (51) 3225.1837 3221.3471
aec-rs@matrix.com.br
 Atenção a partir de 1º de outubro o e-mail será: gera@aecrs.org.br
 Site: www.aecrs.org.br

QUEM SOMOS

Associação de Educação Católica do Rio Grande do Sul, entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, com finalidade educacional, social e cultural, numa dimensão ecumênica.

Temos claramente duas dimensões estruturais:

- congregamos Escolas Católicas e Educadores;
- animamos a Pastoral de Educação no Estado como Setor de Educação do Regional Sul3 da CNBB.

QUEMOS SER

COMO ASSOCIAÇÃO:

- instância crítica na realidade educacional vigente;
- elemento de articulação nos sistemas educacionais;
- lugar de encontro e reflexão sobre os rumos da educação;
- espaço de humanização, de formação e atualização;
- serviço de assessoria às escolas, às províncias religiosas e aos educadores em geral.

COMO SETOR DE PASTORAL DA EDUCAÇÃO:

- presença de Igreja nos sistemas educacionais;
- força dinamizadora da pastoral de educação nas dioceses;
- elemento de articulação com os organismos eclesiais.
- fermento na concretização da Pastoral Escolar.

TRAJETÓRIA

Fundada em 20 de maio de 1961, por um grupo de educadores que acreditavam que uma Associação de Educação que congregasse as escolas católicas e nelas, educadores religiosos e leigos das diversas congregações religiosas, tornaria possível a missão: ser presença de Igreja no campo da educação.

Esteve sediada, durante 22 anos (1961-1983), no Colégio Nossa Senhora do Rosário e, por 18 anos (1983-2001), no Instituto Nossa Senhora da Piedade.

Em 08 de agosto de 2001, inaugurou solenemente a sua sede própria, na rua Marechal Floriano Peixoto, 487 - Centro. Porto Alegre/RS.

A AEC/RS é associada à AEC do Brasil, fundada em 1945, a qual está presente em todos os Estados e através dela à Confederação Interamericana de Educação Católica (CIEC) e, por esta, à Organização Internacional de Educação Católica (OIEC).

RUMOS:

A AEC/RS assume a educação evangélico-libertadora que se caracteriza como a que:

- desencadeia uma ação em que educador e educando são sujeitos do processo educativo;
- busca construir, por seus conteúdos e métodos, a sociedade livre, justa e solidária com que sonhamos;
- anuncia, explicitamente, o Cristo, numa dimensão de Eclesialidade.

PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS:

- ampla participação das bases, de pensar, planejar e desenvolver apostando no trabalho coletivo, crítico e criativo;
- pleno desenvolvimento do ser humano, como sujeito de sua construção, como pessoa, cidadão e trabalhador;
- planejamento participativo como capacidade de perceber problemas e encontrar soluções viáveis;
- dinâmica da ação-reflexão-ação como esforço permanente
- busca permanente da verdade;
- abertura ao pluralismo para compreendê-lo dialeticamente.

ORGANIZAÇÃO:

A AEC/RS é dinamizada por uma Equipe Executiva de forma participativa, através e a partir dos **Setores de Assessoria:** Pedagógica, Educação Popular, Pastoral Escolar, Pastoral da Educação, Setor de Articulação, **Setor Administrativo e o Conselho Consultivo**, formado pelos Coordenadores de Educação das Províncias Religiosas e Coordenadores de Pastoral de Educação das Dioceses.

ATIVIDADES:

- promove seminários, cursos e encontros visando a formação continuada dos educadores de todas as redes de ensino;
- coordena e anima a Pastoral da Educação do Regional Sul 3 da CNBB;
- acompanha, administra e assessora projetos de Educação Popular, Educação Formal, Ensino Religioso e Pastoral Escolar;
- publica quatro números anuais do boletim AEC/RS;
- articula-se com entidades congêneres na promoção de uma educação de qualidade e com organizações da Sociedade Civil, na luta pela dignidade e cidadania para todos;
- participa de e na promoção de eventos em todos níveis.

COMO ASSOCIAR-SE

A AEC/RS é constituída por estabelecimentos de Ensino de Educação básica e de educadores individualmente: As escolas se associam mediante formulário próprio; Os educadores mediante ficha cadastral e atestado de inserção em atividade educacional, social, cultural e religiosa.

CONVITE

Você, educador(a), está convidado(a) a associar-se à AEC/RS e, como sócio(a) a receber o Boletim Trimestral, todas informações sobre as atividades da Instituição e a integrar-se à equipe de algum dos setores acima mencionados. Venha, veja, sinta e ajude a refletir e a construir a educação.

Nome - escola - Cidade / AEC-RS

Anexo 3 - Lista de Escolas participantes da AEC.

- (Cid) Teresinha M^a Fachinello - S. São José - Roca Sales
- Elvair Ester S. Neumann - 12^a CEE - Juazeira
- Carla Regina Markus - Colégio Madre Bálbora - Lajeado
- Agnes F. Schrietz Schlatter - Col. Nossa Senhora da Glória - POA
- Antônio José Fernandes Fuchs - (Escolas de Maria Imaculada)
- JOSÉ GUILHERME VIDALI GOTTARDO - Col. Stella Maris - Uiamão
- Neusa Falcade (FSCJ) - col. D. Hermeto - Três de Maio
- Jane Pereira - Colégio São Luís.
- Carmen Rosa - Escola Conceição - Taquari
- Lóiva Elisabete Steigleder - Escola Fund. Sagrado c. Jesus NH
- Gladis Mariane Schokel Thoms - Colégio - Sta. Catarina - N.H.
- Líria Maria Christ Birck - Escola Dom Luís Guanella - POA
- Valdeir da Silva Moaúcio - Escola Perpetuo Socorro S. Gabriel
- Carla Denise Maia da Costa - Escola M^a Imaculada - PA
- Sumia Esperança Viceli - Escola Maria Imaculada - PA. Religiosa de Maria Imaculada
- M^a Antonia Piccinini Sta Teresinha - Santa Corda
- Andreana C. Haas Reicherz - Col. N. Sr^a Lourdes - POA
- Aline Camargo - Escola Sagrada Boaça de Jesus - São Leopoldo
- Maria Leonilda Wenzel - Colégio da Imaculada - Camões.
- Flávia Leticia Franco - Colégio de Imaculada - Camões -
- R. Badiane Cavalari - Escola Nossa Senhora do Brasil - POA.

ENCONTRO DE PROFESSORES / AEC-RS
DESEMBRO - 2007

VIDA ↔ EDUCAÇÃO

- A favor de quem educamos?
- Como educamos?
- Contra quem educamos?
(Paulo Freire)

OPÇÃO ↔ HORIZONTE

@ Como conciliar a prática educativa com a opção política dos projetos pedagógicos???

- *Quais são os limites do “Ser” professor (a)?*
- *Quais são as possibilidades do “Ser” professor (a)?*

ENCONTRO DE PROFESSORES - DEZEMBRO 2007 AEC/RS

- * Quais são os limites de ser professor(a)
 - > Respeito e reconhecimento à profissão
 - > A formação não acompanha a rapidez das mudanças.
 - > Dificuldade de encontrar o aluno -
 - > A desestruturação familiar "bate" na sala de aula

* Quais são as possibilidades do
"Ser professor(a)"?

- > Uma importante referência de relações
- > Promove o espaço de convivência.
- > Abrir horizontes e cultivar utopias.

Proposta:

Tema: Vida

O que?

- > 1. Criar instrumentos para serem críticos
- > 2. Cultivar o respeito pela vida como um todo
- > 3. Relações humanas.
- > 4. Trabalhar a vida da Terra

Como?

- > Através de Seminários
- > Situações concretas da vida real
- > ~~Volta a~~ ^{trabalhar} ~~o~~ ^{com} outras realidades ^{af} ^{de} ^{crianças} ^{em} ^{situações} ^{de} ^{extrema} ^{pobreza}

Andreana - Col. N. Sra Lourdes

Mina } Escola Sagrado Coração de Jesus - S.L.
Ives }

Leonilda } Colégio da Imaculada - Canoas -
Lilian }

Limites de ser professor: pressão dos pais; falta de unidade entre o corpo docente; super valorização de algumas disciplinas; falta de comprometimento; postura dos alunos em relação aos professores; recursos didáticos; tempo para formação.

Quais são as possibilidades de ser professor: de safio (mesmo diante das realidades atuais o professor ainda pode despertar no aluno, uma consciência crítica); transformações (acreditar na educação como um agente transformador).

ENCONTRO DE PROFESSORES: AEC/RS
DESEMBRO - 2007

• Propostas de Trabalho / Projetos educativos que visem práticas concretas na construção da justiça social na busca de segurança para todos.

- Clarezza dos problemas que envolvem a realidade escolar
- Fortalecimento das Redes de Apoio (enxameamento a órgãos competentes, com clarezza de papéis) ... "a escola assume a responsabilidade de enxamear problemas que nós não conseguimos alcançar aos órgãos competentes."
- * Propostas de Trabalho
- Enquêter acerca dos principais problemas da realidade local.
- Refletir com os alunos seu próprio problema, tentando entender fenômenos como: desestruturação/reconfiguração da instituição Família.
- Projetos de Inclusão
- Conhecimentos básicos sobre a legislação.

Nomes e Escolas:

M^{rs} ELIZABETE DOS S. BENEULLI — COLÉGIO MARIA AUXILIADORA — CANOAS

DIONE GORETI F. GAUTO — COLÉGIO MARISTA IMONÉ VETTORELLO — dione.gauto@yahoo.com.br.

Maria Hildegard Klein Baum — Colégio São José. São Leopoldo

Mary Munari — 27ª Coordenadoria Regional de Educação — Canoas

Maura Cruz Müller — Colégio São João Dorcas — POA

ENCONTRO DE PROFESSORES AEC
DEZEMBRO / 2008

EDUCAÇÃO LIBERTADORA: PRÁXIS

PENSAR: Para que e para quem educamos? O que está no centro da prática educativa do "SER" professor?

- Conflitos: - Sistema Público
 - Conflicto com algo inovador
 - Autoritarismo (resquícios de Ditadura)
 - Acomodações
 - Autoridade
 - Cego doativo
- Divergência / conflito de ideias / leituras da realidade.
- Conunismo

• Medos:

- Falência das expectativas
- Insegurança / Violência
- "Concorrência" com as tecnologias (formais)
-

• Possibilidades:

- Contante atualização
- Criatividade / Inovação
- Construções de alternativas
- Trabalho em equipe

• Propostas de Trabalho / Projetos educativos que visem práticas concretas na construção da justiça social na busca de segurança

para todos.

- Construção coletiva de combinados (regras)
- Projetos Sociais
- Trabalhos (transdisciplinares) interdisciplinares.
- Esclarecimento do ECA
- Trabalho dos conceitos: luta, agressividade, violência, paz, tolerância

Nomes e Escolas:

Elza - Escola Mãe Admirável

Dione - Colégio Marista Roque, n.º 10, D.º 1

ENCONTRO DE PROFESSORES - AEC/K
DEZEMBRO/2008

EDUCAÇÃO LIBERTADORA: PRÁXIS

PENSAR: Para que e para quem educamos? O que está no centro da prática educativa do "SER" professor?

- Conflitos: a falta de clareza do papel de escola
 - muitas vezes o Projeto Pedagógico da escola não é vivenciado na prática pedagógica.
- Medos: - as mudanças muito rápidas...
- Possibilidades: - não "desencantar"
 - sempre buscar mais

• Propostas de Trabalho / Projetos educativos que visem práticas concretas na construção da justiça social na busca de segurança para todos.

- Despertar os alunos para a consciência da realidade social.
- Participar mais ativamente dos projetos sociais que já existem nas escolas, inserindo-se nas comunidades
- Integração cultural com escolas da periferia

Nomes e Escolas:

Eliziana Oberlander - Colégio Coração de Maria - Estei
Neiva S. Gonçalves - Escola de E. Fundamental Cristóvão
Nelsila P. Rocha -
Maurício C. Sara - Colégio Stella Maris - Jernêo
Rosani Brochier Nicoli - Instituto de Educação São José - Monte

ENCONTRO DE PROFESSORES - AEC/R:
DEZEMBRO/2008

EDUCAÇÃO LIBERTADORA: PRÁXIS

PENSAR: Para que e para quem educamos? O que está no centro da prática educativa do "SER" professor?

• Conflitos: falta de valores, limites, falta apoio familiar, comprometimento, prática x teoria

• Medos: usar, fazer diferente, fim dos valores, desumanização, "diferente", mudanças

• Possibilidades: resgatar a família/escola; acreditar que há possibilidades, atualização

Anexo 5 - Exemplos de Contra Cheques de Professores.

NOME	MARCIA SILVANA SILVEIRA BARBOSA	DATA	10/2011
IDENTIFICAÇÃO FUNCIONAL	041 0047	BANCO AG.	3502329509
COD. AUTENTICIDADE	19	SECTOR	1900 08030110613
VANTAGENS/DESCONTOS		IMPORTANCIA	
VANTAGENS			
BASICO	ATI		791,08
PARCELA AUTONOMA - MAGISTERIO	ATI		38,91
TRINIO EC19	ATI	05%	41,49
AUXILIO TRANSPORTE	ATI	40 VT	108,00
DESCONTOS LEGAIS			-95,86
IPERGS - PREVIDENCIA RPPS/RS			-27,01
IPERGS - FUNDO ASSIST. SAUDE			-2,29
ESTORNO VALE-REFEICAO MES	ATI		-29,94
ESTORNO AUXILIO TRANSPORTE MES	ATI		
TOTAL VANTAGENS		TOTAL VANTAGENS	SALDO DEVEDOR
*****748,61		*****979,48	*****0,00
BASE P/R RENDA		TOTAL DESCONTOS	LÍQUIDO A RECEBER
*****871,48		*****155,10	*****824,38

Demonstrativo de Pagamento de Salário

EMPRESA: Colégio Nossa Senhora da Glória
 LOCAL: Ens.Fund.Séries Finais
 MÊS/ANO: 11/2011

SEC: 92.812.049/0006-71
 CADASTRADO: 54
 NOME: Marcia Silvana Silveira Barbosa
 DATA ADMISSÃO: 01/03/1988

COD.	DESCRIÇÃO	REFERÊNCIA	VENCIMENTOS	DESCONTOS
0015	Reuniao	108,00	19,42	
0064	Prof Geo Enis M	004,00	19,42	
081	Adicional Tempo Serviço	19,00	482,13	800,00
250	Desc. Adto Salarial			19,42
280	Menalidade Sindical			360,07
302	INSS	11,00		143,42
304	IRRF	2,00		145,20
635	Desc. Pl.Saude Informado	145,20		
707	Reposso Remunerado	16,67	362,51	
800	Salário Hora	108,00	2.087,36	
801	Salário Hr. Reuniao	4,00	77,68	
842	Aprim.Acad.Mostrado	10,00	253,75	

SALÁRIO BASE: 19,42 SALÁRIO CONTR. INSS: 3.273,43 TAXA IRRF: 2,00 TOTAL DE VENCIMENTOS: 3.273,43 TOTAL DE DESCONTOS: 1.468,11

BASE CÁLC. FOS: 3.273,43 FOS DO MÊS: 261,87 BASE CÁLCULO IRRF: 3.273,43 VALOR LÍQUIDO: 1.805,32

Data: 30/11/2011 Assinatura: _____



Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais
Amílcar de Oliveira

Ministério da
Educação



Investimento Público em Educação 2000-2010

Janeiro de 2012

Ministério da Educação

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Tabela 1.1 - Estimativa do percentual do Investimento Público Total em educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), por etapa de ensino - Brasil 2000 - 2010

Ano	Percentual do Investimento Público Total em relação ao PIB (%)						
	Todas as Etapas de Ensino	Educação Básica	Educação Infantil	Etapa de Ensino			Educação Superior
				Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior	
			De 1ª a 4ª séries ou anos iniciais	De 5ª a 8ª séries ou anos finais			
2000	4,7	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9
2001	4,8	3,8	0,4	1,4	1,3	0,7	0,9
2002	4,8	3,8	0,4	1,7	1,3	0,5	1,0
2003	4,6	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9
2004	4,5	3,6	0,4	1,5	1,3	0,5	0,8
2005	4,5	3,7	0,4	1,5	1,3	0,5	0,9
2006	5,0	4,1	0,4	1,6	1,5	0,6	0,8
2007	5,1	4,3	0,4	1,6	1,5	0,7	0,8
2008	5,5	4,6	0,4	1,7	1,7	0,8	0,9
2009	5,7	4,8	0,4	1,9	1,8	0,8	0,9
2010	5,8	4,9	0,4	1,8	1,7	0,9	0,9

Fonte: Inep/MEC

Tabela elaborada pela DEED/Inep.

Ministério da Educação

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

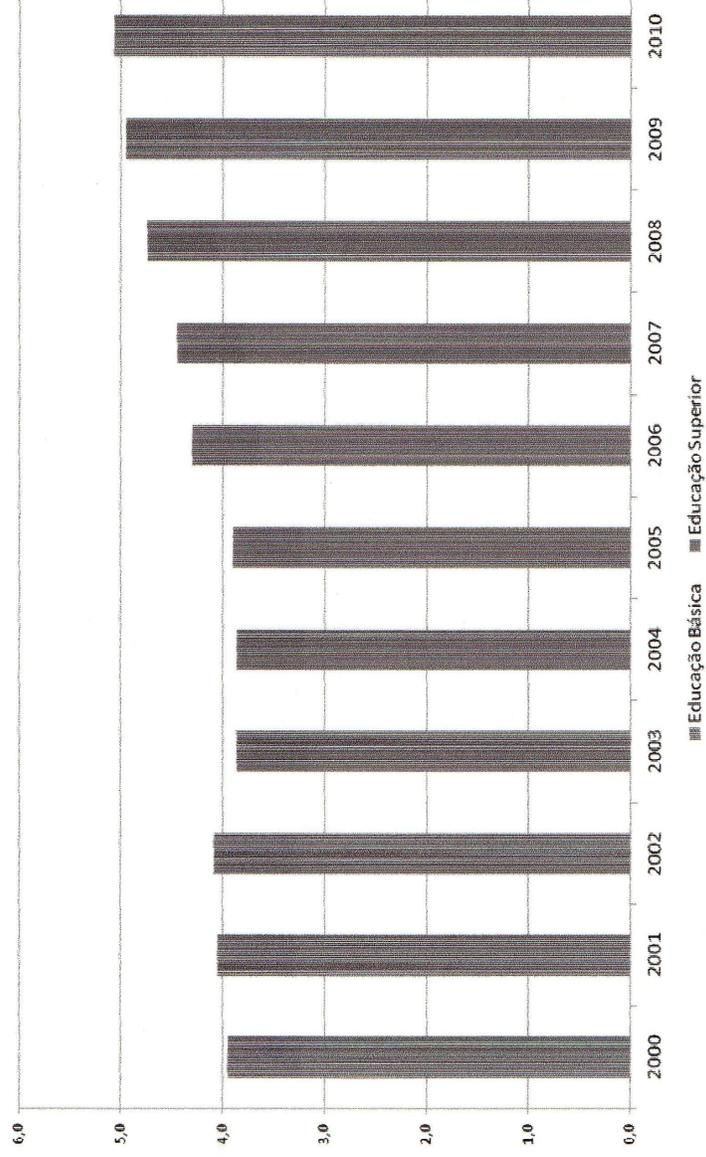
Tabela 1.2 - Estimativa do percentual do Investimento Público Direto em educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), por etapa de ensino - Brasil 2000 - 2010

Ano	Percentual do Investimento Público Direto em relação ao PIB (%)						
	Todas as Etapas de Ensino	Educação Básica	Educação Infantil	Etapa de Ensino			Educação Superior
				Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Superior	
			De 1ª a 4ª séries ou anos iniciais	De 5ª a 8ª séries ou anos finais			
2000	3,9	3,2	0,3	1,3	1,1	0,5	0,7
2001	4,0	3,3	0,3	1,3	1,1	0,6	0,7
2002	4,1	3,3	0,3	1,5	1,1	0,4	0,8
2003	3,9	3,2	0,3	1,3	1,0	0,5	0,7
2004	3,9	3,2	0,3	1,3	1,1	0,5	0,7
2005	3,9	3,2	0,3	1,4	1,1	0,4	0,7
2006	4,3	3,6	0,3	1,4	1,3	0,6	0,7
2007	4,5	3,8	0,4	1,5	1,4	0,6	0,7
2008	4,7	4,0	0,4	1,5	1,5	0,7	0,7
2009	5,0	4,2	0,4	1,6	1,6	0,7	0,7
2010	5,1	4,3	0,4	1,6	1,5	0,8	0,8

Fonte: Inep/MEC

Tabela elaborada pela DEED/Inep.

Ministério da Educação
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira



Estimativa do percentual do Investimento Público Direto em educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), por etapa de ensino - Brasil 2000 - 2010

Ministério da Educação

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Tabela 2.1 - Estimativa do Investimento Público Direto em educação por estudante, por etapa de ensino - valores nominais - Brasil 2000 - 2010

Ano	Investimento Público Direto por estudante							R\$1,00	
	Todos as Etapas de Ensino	Educação Básica	Educação Infantil	Etapa de Ensino			Ensino Médio		Educação Superior
				Ensino Fundamental	De 1ª a 4ª séries ou anos iniciais	De 5ª a 8ª séries ou anos finais			
2000	970	808	924	794	811	770	8.927		
2001	1.082	902	898	845	951	944	9.500		
2002	1.214	1.005	952	1.111	1.032	747	10.135		
2003	1.329	1.116	1.197	1.176	1.117	938	9.706		
2004	1.513	1.284	1.372	1.359	1.374	939	10.573		
2005	1.700	1.440	1.373	1.607	1.530	1.004	11.363		
2006	2.042	1.773	1.533	1.825	2.004	1.417	11.820		
2007	2.467	2.163	1.954	2.274	2.369	1.735	13.089		
2008	2.995	2.632	2.206	2.761	2.946	2.122	14.763		
2009	3.381	2.972	2.276	3.204	3.342	2.336	15.562		
2010	4.087	3.580	2.942	3.859	3.905	2.960	17.972		

Fonte: Inep/MEC

Tabela elaborada pela DEED/Inep.

Ministério da Educação

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Tabela 2.2 - Estimativa do Investimento Público Direto em educação por estudante, com valores atualizados para 2010 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), por etapa de ensino; e a proporção do Investimento Público por estudante da Educação Superior sobre o Investimento Público por estudante da Educação Básica - Brasil 2000 - 2010

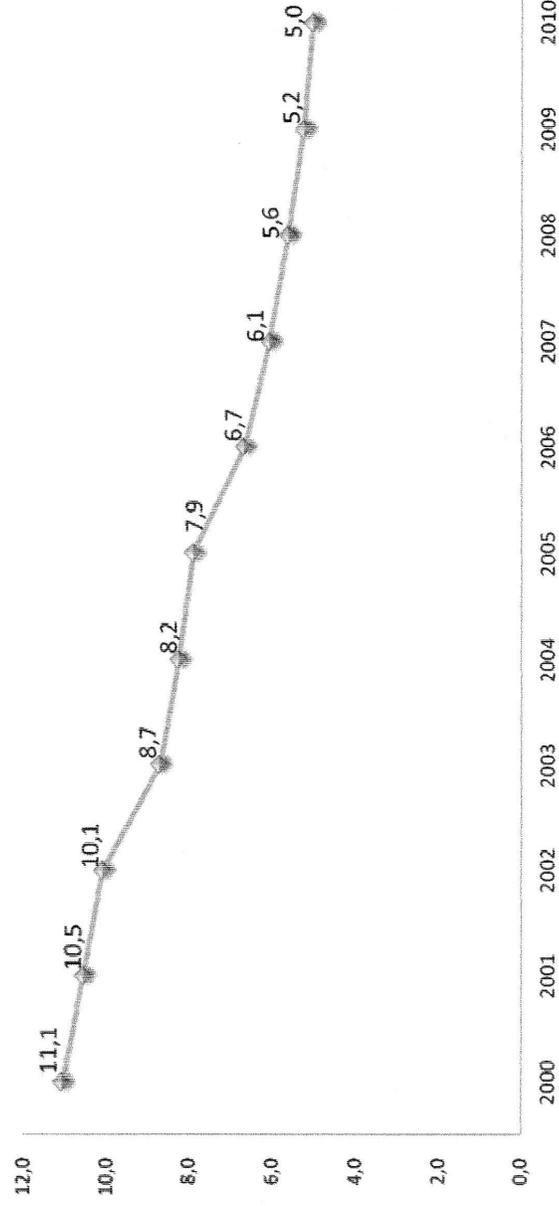
Ano	Investimento Público Direto por estudante								R\$1,00
	Todas as Etapas de Ensino	Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Superior	Proporção da Educação Superior sobre a Educação Básica (Estudante)	
				De 1ª a 4ª séries ou anos iniciais	De 5ª a 8ª séries ou anos finais				
2000	1.842	1.533	1.753	1.508	1.539	1.462	16.948	11,1	
2001	1.907	1.590	1.583	1.491	1.677	1.664	16.750	10,5	
2002	1.902	1.575	1.491	1.741	1.616	1.171	15.879	10,1	
2003	1.905	1.600	1.716	1.686	1.602	1.344	13.913	8,7	
2004	2.016	1.710	1.828	1.810	1.830	1.251	14.085	8,2	
2005	2.143	1.815	1.731	2.025	1.929	1.266	14.324	7,9	
2006	2.495	2.167	1.873	2.230	2.449	1.732	14.446	6,7	
2007	2.886	2.531	2.286	2.660	2.771	2.029	15.313	6,1	
2008	3.309	2.908	2.438	3.050	3.254	2.344	16.309	5,6	
2009	3.581	3.148	2.411	3.393	3.539	2.474	16.503	5,2	
2010	4.087	3.580	2.942	3.859	3.905	2.960	17.972	5,0	

Fonte: Inep/MEC

Tabela elaborada pela DEED/Inep.

Ministério da Educação

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira



Razão entre Investimento Público Direto por estudante na Educação Superior e Educação Básica Brasil 2000-2010

Ministério da Educação

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Tabela 2.4 - Estimativa do percentual do Investimento Público Direto em educação por estudante em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, por etapa de ensino - Brasil 2000 - 2010

Ano	Percentual do Investimento Público Direto por estudante em relação ao PIB <i>per capita</i> (%)						
	Todos as Etapas de Ensino	Educação Básica	Educação Infantil	Etapa de Ensino			Educação Superior
				Ensino Fundamental		Ensino Médio	
			De 1ª a 4ª séries ou anos iniciais	De 5ª a 8ª séries ou anos finais			
2000	14,1	11,7	13,4	11,5	11,8	11,2	129,6
2001	14,4	12,0	12,0	11,3	12,7	12,6	126,8
2002	14,5	12,0	11,4	13,3	12,3	8,9	120,9
2003	14,0	11,7	12,6	12,4	11,7	9,9	102,1
2004	14,1	12,0	12,8	12,7	12,8	8,8	98,6
2005	14,5	12,3	11,7	13,7	13,1	8,6	97,0
2006	16,0	13,9	12,0	14,3	15,7	11,1	92,6
2007	17,4	15,3	13,8	16,0	16,7	12,2	92,3
2008	18,7	16,5	13,8	17,3	18,4	13,3	92,3
2009	20,3	17,9	13,7	19,3	20,1	14,0	93,7
2010	21,5	18,8	15,5	20,3	20,5	15,6	94,5

Fonte: Inep/MEC

Tabela elaborada pela DEED/Inep.



CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2011

Dezembro de 2011
Edições preliminares

GOVERNOS
FEDERAIS
BRASIL
PAIS RICO E PAIS SEM POBREZA

Ministerio da
Educação

Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira

INEP

Matrículas – Educação Básica

Número de Matrículas de Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino, segundo a Dependência Administrativa - Brasil 2011

Matrículas de Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino

Dependência Administrativa	Ensino Regular											Ed. de Jovens e Adultos		Educação Especial	
	Educação Infantil			Ensino Fundamental				Ensino Médio		Educação Profissional (Concomitante e Subsequente)		Fundamental	Médio	Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (alunos incluídos)
	Total Geral	Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Médios	Educação Profissional (Concomitante e Subsequente)							
								Profissional	(Concomitante e Subsequente)						
Total	50.972.619	2.298.707	4.681.345	30.358.640	16.360.770	13.997.870	8.400.689	993.187	2.681.776	1.364.393	193.882	558.423			
Federal	257.052	1.359	1.193	25.096	7.084	18.012	114.939	97.610	1.196	14.935	724	896			
Estadual	19.483.910	8.114	56.538	9.705.014	2.872.378	6.832.636	7.182.888	313.687	986.259	1.206.737	24.673	178.617			
Municipal	23.312.980	1.461.034	3.493.307	16.526.069	11.138.287	5.387.782	80.833	22.335	1.647.993	43.722	37.687	346.299			
Privada	7.918.677	828.200	1.130.307	4.102.461	2.343.021	1.759.440	1.022.029	559.555	46.328	98.999	130.798	32.611			

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

3) Ensino Fundamental: inclui matrículas do turmas do ensino fundamental de 6 e 9 anos.

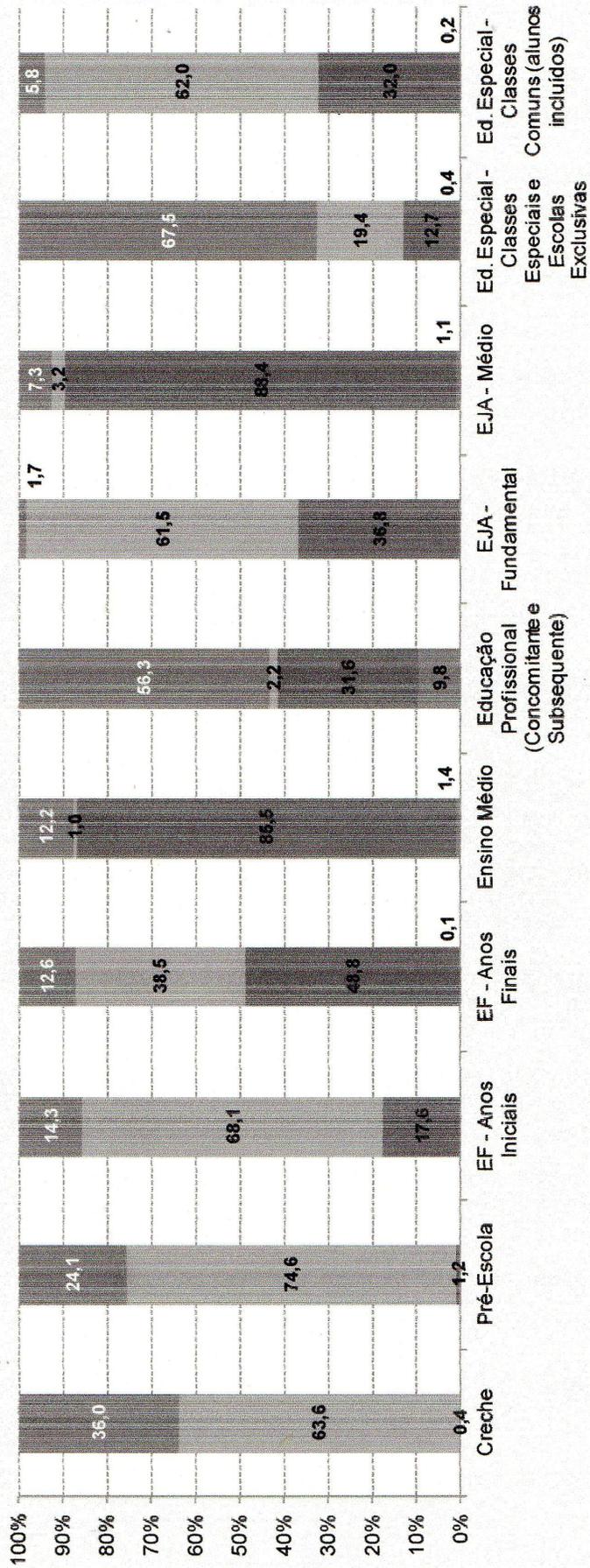
4) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

5) Educação especial: inclui matrículas de escolas exclusivamente especializadas e/ou classes especiais do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos.

6) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial e EJA integrado à educação profissional de nível fundamental e médio.

Matrículas – Educação Básica

Educação Básica - Distribuição Percentual da Matrícula por Etapa de Ensino e Dependência Administrativa - Brasil - 2011



■ Federal ■ Estadual ■ Municipal ■ Privada

Ensino Regular – Matrículas de Educação Infantil

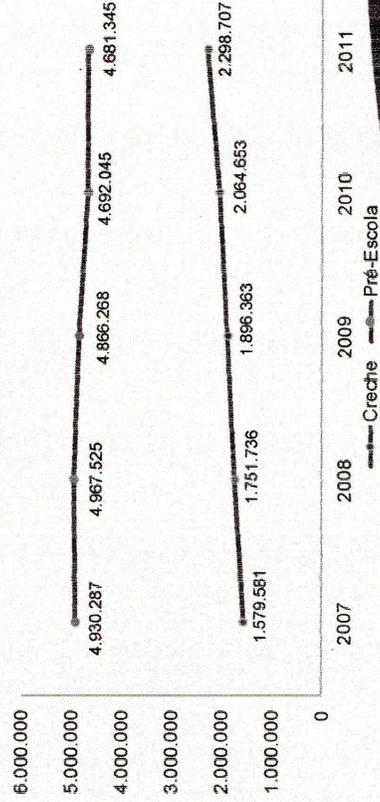
Número de Matrículas na Educação Infantil e População Residente de 0 a 3 e 4 e 5 anos de idade - Brasil 2007 - 2011

Ano	Matrículas na Educação Infantil			População por Idade	
	Total	Creche	Pré-Escola	0 a 3 anos	4 e 5 anos
2007	6.509.868	1.579.581	4.930.287	10.956.920	5.928.375
2008	6.719.261	1.751.736	4.967.525	10.726.657	5.765.405
2009	6.762.631	1.896.363	4.866.268	10.536.824	5.644.565
2010	6.756.698	2.064.653	4.692.045	10.925.892	5.802.254
2011	6.980.052	2.298.707	4.681.345
% 2010/2011	3,3	11,3	-0,2

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Pracs 2007 a 2009 e Censo Demográfico 2010 (Dados do universo)

Nota: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Ensino Regular - Evolução do Número de Matrículas na Educação Infantil
Brasil 2007 - 2011



Ensino Regular - Matrículas de Ensino Fundamental

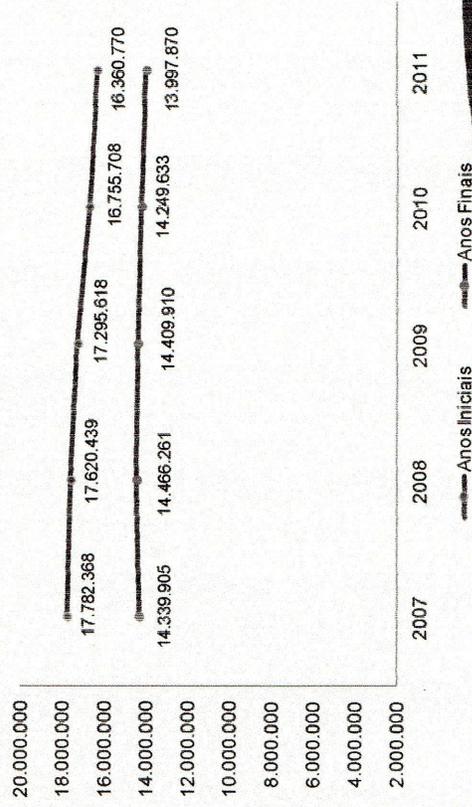
Número de Matrículas no Ensino Fundamental e População Residente de 6 a 10 e 11 a 14 anos de idade - Brasil 2007 - 2011

Ano	Matrículas no Ensino Fundamental			População por Idade	
	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	6 a 10 anos	11 e 14 anos
2007	32.122.273	17.782.368	14.339.905	17.067.855	14.354.679
2008	32.086.700	17.620.439	14.466.261	16.317.730	14.144.393
2009	31.705.528	17.295.618	14.409.910	16.205.199	14.023.891
2010	31.005.341	16.755.708	14.249.633	15.542.603	13.661.545
2011	30.358.640	16.360.770	13.997.870
% 2010/2011	-2,1	-2,4	-1,8

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2007 a 2009 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Inverso)

Nota: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Ensino Regular - Evolução do Número de Matrículas no Ensino Fundamental Brasil 2007 - 2011



Ensino Regular - Ensino Fundamental

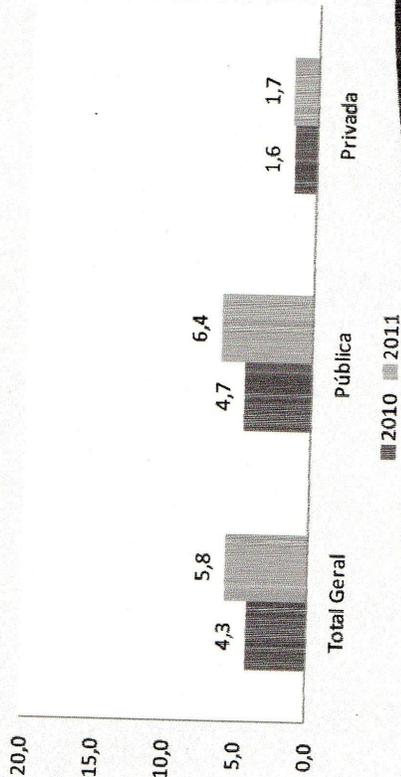
Ensino Regular - Matrículas no Ensino Fundamental por Rede, segundo a Duração do Tempo de Escolarização - Brasil 2010 - 2011

Ano	Ensino Fundamental Regular					
	Total Geral		Pública		Privada	
	Total	Tempo Integral	Total	Tempo Integral	Total	Tempo Integral
2010	31.005.341	1.327.129	27.064.103	1.264.309	3.941.238	63.120
2011	30.358.640	1.756.058	26.256.179	1.686.407	4.102.461	69.651
% 2010/2011	-2,1	32,3	-3,0	33,4	4,1	10,3

Fonte: MEC/Inep/DEED

Nota: 1) O tempo integral é calculado somando-se a duração da escolaridade com a duração do atendimento complementar. Considera-se tempo integral quando esta soma for superior ou igual a 7h.

Distribuição Percentual da Matrícula em Tempo Integral por Rede
Brasil - 2010 - 2011



Ensino Regular - Ensino Médio

Ensino Regular - Número de Matrículas no Ensino Médio e População Residente de 15 a 17 anos de idade - Brasil 2007 - 2011

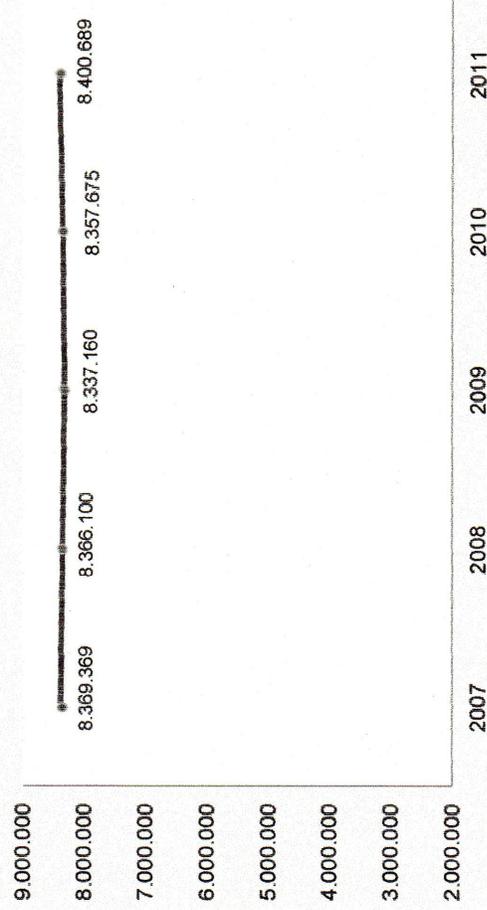
Ano	Ensino Médio	População por idade - 15 a 17 anos
2007	8.369.369	10.262.468
2008	8.366.100	10.289.624
2009	8.337.160	10.399.385
2010	8.357.675	10.357.874
2011	8.400.689	...
Δ% 2010/2011		0,5

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Phads 2007 a 2009 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Universo)

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

2) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

Ensino Regular - Evolução do Número de Matrículas no Ensino Médio Brasil 2007 - 2011



Matrículas – Educação Especial

Número de Matrículas da Educação Especial por Etapa de Ensino - Brasil - 2007 - 2011

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas					Classes Comuns (Alunos Incluídos)					Ed. Profissional	
		Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional	Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio		EJA
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	391
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	541
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	711
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.091
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
% 2010/2011	7,1	-11,2	-32,9	-7,7	17,3	-5,2	16,7	15,3	15,6	15,0	19,7	14,6	24,1

Fonte: MEC/Inep/DEED

Nota: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).