

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACED - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO – 2004

**O PAPEL DA ESCOLA: Obstáculos e Desafios Para
Uma Educação Transformadora**

Dissertação de Mestrado

Mestranda: Márcia Silvana Silveira Barbosa
Orientadora: Carmen Lucia Bezerra Machado

Porto Alegre
2004

Márcia Silvana Silveira Barbosa

**O PAPEL DA ESCOLA:
Obstáculos e desafios para uma
educação transformadora**

Dissertação 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 Mestre em Educação.

Orientadora:
Profª Drª Carmen Lucia Bezerra Machado

Porto Alegre
2004

Ao encerrar este momento de minha caminhada como aprendente da área da educação, quero agradecer a todos que estiveram ao meu lado, apoiando-me e incentivando-me para a realização do meu sonho:

... aos meus pais, Telmo e Cléa e à querida vó, Ernestina, que tanto lutaram pela minha escolaridade e educação;

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

... ao meu marido, Carlos, e ao meu filho, Marcel, por terem estado comigo nesta jornada de estudos;

... à minha querida 'fada' Prof^a Marlene Ribeiro que acreditou em mim, oportunizando-me a partilha de suas excelentes aulas;

...a todos os colegas da FACED que comigo compartilharam as aulas, enriquecendo o meu saber;

... à Direção do Colégio Nossa Senhora da Glória, por ter aceitado o desafio de abrir o espaço escolar para o trabalho de pesquisa em educação;

... aos meus alunos e colegas professores que colaboraram significativamente com dados para esta pesquisa, em especial ao Prof. Taurio, presidente da AEC/RS, pela excelente contribuição;

... ao Prof. Walmor, coordenador pedagógico da AEC/RS, por permitir a utilização do material, que apresenta conclusões de professores referentes ao tema, debatido no seminário de educação promovido pela instituição citada.

Obrigada.

RESUMO

O trabalho tem como objetivo abordar o papel da escola e a temática da educação. Este nasceu dos dilemas que vivenciei e das indagações que faço, como educadora, no ambiente escolar. Através das falas e dos discursos proferidos no cenário da escola, entendo de que forma os protagonistas do processo educativo vêem as relações entre teoria e prática, assim como as implicações destas perspectivas para a sua prática pedagógica. Procuo identificar os obstáculos da escola e até quando ela assume o desafio de derrubar e destruir formas inúteis de trabalho, que dificultam um aprendizado, avançando para uma metodologia capaz de libertar de preconceitos nocivos, que emperram um novo fazer, contribuindo para a formação de sujeitos críticos que possam intervir na realidade e auxiliar na edificação de uma sociedade nova. Tendo presente a situação do ensino no Brasil, reforço a idéia que aponta a escola como um espaço privilegiado de luta, mesmo no seio de um sistema anti-solidário e excludente; mas, considero que é de fundamental importância reconhecer os mecanismos que dão sustentação ao fazer escolar nas práticas cotidianas, buscando identificar os instrumentos reprodutores e segregadores da educação brasileira. Este trabalho é um recorte da realidade educacional do Brasil e uma tentativa de entender os obstáculos e os desafios da prática escolar. O centro de minha pesquisa se desenvolve no Colégio Nossa Senhora da Glória, localizado em Porto Alegre, e tem o perfil de uma investigação qualitativa como metodologia para coleta e análise dos dados. É uma instituição católica na qual o projeto educativo possui o compromisso com a “Educação Evangélico-Libertadora”. Contudo, não fico atrelada apenas a esse contexto de estudo, investigando educadores e educandos envolvidos em outros cenários educacionais, que também são foco de minhas observações. A partir dessas informações, procuro compreender as contradições e os conflitos pertinentes à prática educativa, no intuito de buscar o entendimento do papel da Escola e a compreensão do ideário dos sujeitos a respeito de conhecimento/educação/política/mercado/trabalho.

ABSTRACT

The assignment has the objective of talking about the school role and the subject matter of education. It arose from the problems that I've faced and the questionings I ask as educator in my school environment. Through the talking and the speeches used in the school, I understand how the main characters of the educational process see the relationship between theory and practice, as well as the implications of these perspectives to educational practice. I seek to identify the school obstacles and how long it assumes the challenge of bringing down and destroying useless ways of work, which make a real learning difficult, advancing to a methodology capable of releasing from harmful prejudices that jam a new doing, contributing to educate critical people who can intervene on the reality and help to build a new society. Knowing the educational situation in Brazil, I reinforce the idea which points the school as a privileged place of fight, even in a non-supportive and excluded system; but I consider being of fundamental importance to recognize the mechanisms that give support to scholar doing in everyday practices, searching to identify the reproducing and segregating instruments of the Brazilian education. This assignment is a clip from the Brazilian educational reality and an attempt to understand the obstacles and challenges of the scholar practice. The heart of my research develops at "Colégio Nossa Senhora da Glória" in Porto Alegre and has the feature of a qualifying investigation as methodology for collection and analysis of information. This is a catholic institution where the educational project has the commitment with the evangelical-liberator education. However, I don't grab my attention only to this context of studying, searching to investigate involved students and educators from other educational environments, which are also the angle of my observation. From these information, I try to understand the relevant contradictions and conflicts related to the educational practice, with the purpose of seeking an understanding of the school role and the comprehension of the common thoughts from the subjects about the relation knowledge/education/politics/market/work.

SUMÁRIO

RESUMO ABSTRACT	
1. INTRODUÇÃO	08
2. A APRENDENTE, TRABALHADORA DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA	
2.1 Despertar da aprendente em educação	13
2.2 Caminhos percorridos na busca de respostas e de novos fazeres: procedimentos metodológicos	20
2.3 Cenários expressivos de vida, do conviver e educar-se	31
2.4 Organização do espaço físico e o cotidiano escolar	44
3. O PAPEL DA ESCOLA: OBSTÁCULOS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA	
3.1 Ideologia e suas manifestações veiculadas no discurso da escola	62
3.2 Escola, mercado e suas relações na esfera do trabalho humano	85
3.3 Disciplina escolar: limites e relações conflitivas	107
3.4 Escola e a massificação da cultura	124
4. O TRABALHO DOCENTE: OBSTÁCULOS E DESAFIOS DE UM NOVO FAZER ESCOLAR	
4.1 O projeto político-pedagógico: conflito entre teoria e prática	143
4.2 Importância do conhecer como instrumento para ler criticamente o mundo	167

4.3 Obstáculos e desafios do 'ser' professor	183
4.4 Desafios de novos fazeres na busca de uma educação libertadora	201
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	218
7. APÊNDICES	224
8. ANEXOS	244

1. INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta a dissertação, na qual abordo O PAPEL DA ESCOLA, SEUS OBSTÁCULOS E DESAFIOS para uma prática pedagógica que conduza a um desvelamento da realidade e ao reconhecimento das estratégias que dão embasamento à educação tradicional que nega um fazer escolar fundamentado na educação transformadora - libertadora. **Assim, busco entender como os sujeitos que compõem a escola estabelecem relações entre teoria e prática, a fim de identificar os obstáculos e desafios no processo educativo.**

O papel que a escola ocupa hoje na sociedade brasileira é complexo. Muitas vezes ela contribui para a exclusão dos meios necessários à vida digna, pois as estruturas mais fortes organizam-se para privilegiar grupos e pessoas; as consciências são levadas por aquilo que fica parecendo natural no ambiente, tornando-se inquestionável e aceito pelo senso comum. A escola reforça esta prática e reproduz o egoísmo, o individualismo e a competição, elementos essenciais ao

mundo em que predomina o mercado. A organização do fazer escolar é repetidora do sistema social injusto que a sociedade criou e o mantém como forma de emperrar mudanças que possam alterar a ordem dominante.

Reconhecer a roupagem, ou seja, como a escola se apresenta, e desvelar o discurso ideológico que ela utiliza é de vital importância para percebermos os mecanismos que dão sustentação a este tipo de instituição, reproduzindo as práticas educativas discriminatórias, essenciais à manutenção do sistema capitalista vigente.

O sistema¹ dominante é presidido por uma lógica que limita as práticas pedagógicas inovadoras. O modelo que vigora é, em si mesmo, anti-solidário e aliena do social, pois, 'tem medo' da criatividade, da rebeldia e da participação. Não interessa, a este, uma escola geradora de conhecimento, capaz de formar pessoas com as habilidades de pensar criticamente, questionar e intervir na realidade.

Para tanto, considerando a estrutura do sistema capitalista na sociedade brasileira e as relações de poder que regem a educação no Brasil, procuro identificar para quem ela está a serviço, impedindo a construção de uma escola com uma práxis educativa politicamente inovadora. Tento entender como as relações dominantes se manifestam no cotidiano da escola e a forma como as mesmas se apresentam no subjetivo dos sujeitos, fazendo com que eles reproduzam, condicionados ideologicamente, os mecanismos de controle sócio-político. Procuro compreender o contexto sócio-educacional em que está inserida a criança brasileira e seus aspectos de humanização/desumanização que imperam na conjuntura social.

¹ Conceito apresentado do item 3.2

O fazer docente enfrenta empecilhos que o desafia a uma ação pedagógica diferenciada, visto que a escola está mergulhada, como parte, de uma sociedade que, por si só, é geradora de exclusão. Procuo reconhecer os movimentos que ocorrem no ambiente escolar e que rompem com a 'neutra' pedagogia dominante do "giz" e da funcional reprodução mecânica dos conteúdos impostos, ou seja, aquela pedagogia que não se compromete e nem se posiciona, mantendo-se aparentemente imparcial e distanciada dos acontecimentos históricos.

Busco investigar a respeito da formação teórico-metodológica e em qual contexto está inserido o educador brasileiro, a fim de entender os obstáculos que dificultam e emperram uma educação que assuma um discurso comprometido com um agir transformador, mesmo no seio de um sistema estruturado para a reprodução.

Tendo presente a situação do ensino no Brasil, reforço a idéia que aponta a escola como um espaço privilegiado de luta, mesmo em um contexto que gera desigualdades, mas considero ser de fundamental importância o reconhecimento dos mecanismos que dão sustentação ao fazer escolar nas práticas cotidianas, buscando identificar os instrumentos reprodutores e segregadores da educação brasileira.

Entendo que é necessário superar a visão que aponta a escola como o principal palco de formação do indivíduo e um lugar exclusivo do ensino. Acredito ser essencial visualizar outros cenários da existência humana, cuja diversidade de histórias de vidas são espaços efervescentes para potencializar a escola de forma que ela possa, nutrindo-se do real, alavancar a passagem do ensino à educação integral dos sujeitos; dos programas rígidos aos planos de vida social.

A escola sozinha não faz a transformação da sociedade, mas uma educação crítica, radical e libertadora é um dos instrumentos necessários ao

aglutinamento de forças transformadoras e gestadoras do trabalho de formação de seres com consciências críticas. Para tanto, considero essencial um novo fazer educativo que supere uma educação espontânea, ingênua e acrítica que reproduz e reforça a exclusão social.

Por mais que esteja emperrada pelo jogo do poder, a transformação social se realiza através das pequenas mediações que estão ao alcance real das ações pedagógicas inovadoras.

As sociedades não são estáticas, e é preciso perceber e lançar mão das contradições que as engendram. Assumir um discurso e uma prática comprometidos com o novo, que sejam transformadores, é a proposta em discussão, mesmo estando o contexto escolar submerso em estruturas velhas e arcaicas.

É necessário alterar a idéia de que somente através de uma revolução pode-se chegar a uma mudança estrutural verdadeira da sociedade. A ação imediata tem sua importância e é significativa no câmbio histórico.

O conhecimento se constrói a cada dia, dada a superação que vai ocorrendo através de novas descobertas. A realidade, portanto, é algo essencialmente dinâmico. Perceber este dinamismo e lançar mão de uma 'pedagogia da práxis' vinculada ao movimento social que extrapole os muros da escola, é a proposta de minha dissertação, visando a construção de um outro tipo de educação que ouse assumir novas práticas, que pressupõem a compreensão da realidade material. Esta proposta pedagógica é defendida por Freire em sua obra e, para tanto, recorro a este pensador para fundamentar as conclusões do objeto de estudo e aquilo que penso no universo da educação.

Acredito que 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 luta, é o grande compromisso dos educadores do milênio que desponta; preocupados em assumir uma postura coerente com um discurso libertador, demonstrando capacidade necessária para liderar um espaço escolar diferente e ousado. Para tanto, quando falo no novo/inovador, a conotação que dou aos termos está associada a mudanças radicais, capazes de abalar e de alterar as relações de poder e que possam auxiliar no caminho construtor de um projeto de transformação do sistema, centrado no bem coletivo do povo.

Transformar a escola em um espaço formador de posturas rebelde-indagadoras e de inserção social é o grande desafio² de uma outra educação que, juntamente com as demais forças transformadoras, possa intervir na construção de um projeto de sociedade com a possibilidade de colocar a escola a serviço da valorização da vida e da dignidade.

Assim, penso o papel da escola e da organização do trabalho escolar, pois entendo que a leitura e a interpretação da totalidade do contexto educacional do Brasil, aliados a um outro fazer educativo, sejam instrumentos de resistência e de luta contra uma visão autoritária de um modelo escolar, sem sintonia com a realidade social da criança brasileira.

² Desafio: Entendo por desafio possibilidades que impulsionem o educador a uma prática educativa diferente, ousada e crítica, que auxilie no movimento de transformação social.

2. A APRENDENTE, TRABALHADORA DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

2.1 Despertar da aprendente em educação

Este trabalho tem como objetivo abordar uma temática que muito tem me inquietado durante minha trajetória como aprendente na área de educação.

Constantemente, tenho me questionado a respeito do papel da escola e de como fazer uma educação transformadora inserida em um contexto no qual grande parte das forças do sistema educacional insiste em se manter e resiste à mudança desse modelo. Minha caminhada na educação já completa dezenove anos e, durante este tempo, em que fui (e sou)¹ aprendente, indaguei os fazeres

¹ Utilizo os verbos no item 2.1 no tempo passado por estar narrando meu despertar na área da Educação. Muitas colocações enquadram-se também no presente, na medida em que continuo como aprendente e indagadora da forma como se descortina o papel da escola.

da escola e a forma como o sistema de ensino se apresentava no cotidiano escolar.

Nos caminhos que trilhei fui fazendo observações e participando ativamente do cenário², integrada ao meio no qual passei a contestar a forma e a prática que iam se descortinando no contexto da escola.

Este processo, onde fui construindo minha visão e meu pensamento como educadora, associado à idéia 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 e, dos obstáculos que tive que transpor para vencer a alienação do trabalho escolar.

Meu percurso profissional iniciou em 1985, quando me formei no curso de Bacharelado em Ciências Sociais, e, no ano posterior, em Licenciatura Plena na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Em 1986, ao concluir meus cursos de graduação, ingressei no mercado de trabalho começando minha carreira profissional na área de Licenciatura. No ano de 1995 voltei à PUCRS, no curso de Especialização em Ciência Política, o que contribuiu muito para meu aprendizado.

Comecei a lecionar no Colégio São Judas Tadeu, escola que serviu para meu grande aprendizado, pois trabalhei em diversas séries, com diferentes faixas etárias, proporcionando-me uma experiência enriquecedora dentro do Magistério, aprendendo muito com meus alunos. Trabalhei, também, na mesma escola no curso Supletivo, onde muitos dos discentes eram adultos que haviam retornado aos estudos. Para mim, essa foi a mais rica das experiências em meu início de carreira.

² Ao longo do texto utilizo as palavras cenário e/ou espaço por considerar o lugar onde a trama social e política é desenvolvida pelas relações dos sujeitos que a compõem.

No final do ano de 1987, fui chamada pelo Colégio Nossa Senhora do Rosário para substituir pelo período de três meses, uma professora em licença gestante. Em 1988, iniciei como professora no Colégio Nossa Senhora da Glória onde leciono até hoje, no Ensino Fundamental, trabalhando com as disciplinas de História/Geografia (sextas e oitavas séries) e Sociologia (segundos anos), no Ensino Médio.

Atualmente, além do exercício da minha profissão na escola, faço parte do setor de assessoria pedagógica da Associação de Educação Católica do Rio Grande do Sul (AEC-RS), auxiliando, também, com publicações de artigos no Boletim Trimestral desta instituição.

Ao longo de minha vida, atuando como professora, participei de seminários, fóruns 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, o instigando, ainda mais, minha reflexão a respeito da educação no Brasil.

Nos primeiros anos em que exerci minha profissão, senti-me decepcionada em muitos aspectos que observava em meu ambiente de trabalho e, muitas vezes, eu mesma acabava aplicando em minhas aulas uma educação tradicional, preocupada em cumprir o programa (compromisso ingênuo), pensando ser bom para o aluno e passando elementos da cultura, acumulados historicamente.

Essa situação frustrou-me a ponto de eu mesma questionar a respeito de minha vocação. Custei a perceber que estava apenas reproduzindo a educação predominantemente tradicional³ recebida e que também era colocada em prática por muitos de meus colegas de trabalho. Comecei a criticar aquela situação e

a nossa conduta como educadores. Parte dessa conscientização deveu-se às minhas leituras a respeito do assunto, mas principalmente as leituras de Paulo Freire, a quem devo meu amadurecimento e aprendizado no campo da educação.

Inserida no contexto escolar, aprendendo com minhas vivências e com meus alunos, fui detectando problemáticas e fazendo descobertas que me inquietaram e aguçaram minha busca por novas respostas. As observações que fiz e os problemas que percebi me aproximaram da obra de Freire na tentativa de compreender o universo da educação. Quanto mais fui compreendendo suas idéias, mais fascinada ficava com minhas descobertas e minha percepção dos fenômenos, tornando-me uma crítica em relação à educação conservadora e elitista que atende aos interesses das classes dominantes, no sentido da não elevação do nível de consciência crítica do aluno. Estou convencida de que o grande educador Paulo Freire deixou a todos os trabalhadores da educação um legado muito importante: colocar o 'ser humano como centro' do processo educativo, exaltando sua capacidade de 'educar-se como sujeito histórico'.

Tendo consciência dos próprios erros que cometi, fazendo uma análise crítica e buscando a superação dos mesmos, comecei a perseguir uma outra educação que extrapole os muros da escola e que se aproxime dos problemas reais e das decisões políticas e econômicas importantes para o Brasil e para o mundo.

Comecei a contestar o foco de atenção do professor e dos alunos: o que é mais importante, o programa ou a prática social?

³ Estudei até a 8ª série em uma escola católica de freiras. 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 a única, dentre três irmãs, que não concluiu o ensino naquele estabelecimento, cursando o 'segundo grau' em uma instituição de irmãos, mais aberta, onde as práticas discriminatórias eram menos constantes. Em 2002, ao participar de um congresso da AEC, no Paraná, encontrei a diretora (que ainda permanece no cargo) e relembrei parte de minha história, dos tempos educadores em que comecei a contestar o sistema de ensino. Percebi que não guardo mágoas. Que bom.

Percebi que o trabalho do professor é fazer o aluno se debruçar sobre a realidade, tentando entendê-la. E para ajudar o aluno a entender e a se posicionar, o professor precisa lançar mão da cultura construída pela humanidade. Entendi que o papel social, enquanto educador, é ajudar a mediação aluno-conhecimento-realidade. Comecei a pensar sobre a “Prática Pedagógica” e como vencer a alienação deste trabalho.

A partir disso, comecei a coordenar projetos de formação humana e política no Colégio Glória, de educação católica.

Assim, várias atividades foram trabalhadas, a partir de 1998, das quais citarei apenas duas que foram extremamente significativas e que marcaram história em nossa escola. A primeira delas foi à divulgação do abaixo-assinado, liderado pela Comissão Brasileira de Justiça e Paz pela aprovação do Projeto de Lei, de iniciativa popular, para combater a corrupção eleitoral. Foram realizados debates a respeito do tema ‘participação política’, que levaram alunos e pais a se envolverem na campanha. A segunda, que é a razão de minha escolha para o curso de pós-graduação na área da educação, diz respeito à minha aproximação, juntamente com meus alunos, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Vários trabalhos foram desenvolvidos no Colégio Glória com a participação do MST e da Comissão 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 extremamente significativas e enriquecedoras. O livro “Para uma Melhor Distribuição da Terra”, versão popular escrita por Frei Betto, a pedido da CPT, serviu como referencial teórico para os debates, com e entre alunos, a respeito do desafio de resgatar a terra como bem social. Este livro é a versão popular do documento lançado em 1998, pelo Conselho de Justiça e Paz do Vaticano. Trata-se da palavra oficial da

Igreja Católica a respeito da Reforma Agrária. O professor Pedrinho Guaresqui auxiliou-me nesta 'ousadia', incentivando-me e proferindo palestra pertinente aos movimentos sociais, a quem devo agradecimentos.

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 constituídas a respeito dos movimentos sociais. O desenvolvimento deste trabalho provocou e continua provocando reações de professores considerados "progressistas". Muitos respaldam suas idéias a partir de informações veiculadas pela mídia, o que impossibilitou a continuidade do projeto. Tive que recuar para continuar avançando. Não desisti, apenas mudei minhas estratégias de ação no cenário da escola. Continuo sonhando o 'sonho possível', na busca de uma educação emancipatória. Ir contra o pensamento reacionário e conservador é extremamente importante para que todos possam viver dignamente. É preciso ter presente que todo conflito é significativo e pode fortalecer a resistência e a disposição da luta, contribuindo para que algo novo surja (transformação).

Todas estas questões e situações, que vivi como professora, fizeram-me buscar fundamentação teórica que respaldasse minha prática, perseguindo instrumentos que me ajudassem a entender e a enfrentar os constantes dilemas do espaço escolar.

Com isso, voltei aos bancos universitários, ingressando em 2002 no Curso de Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa 'Trabalho, Movimentos Sociais e Educação', por considerar a importância da relação das três esferas citadas no âmbito da educação.

A realização das diferentes disciplinas que cursei, durante o mestrado nesta universidade, os diferentes autores que li e com quem dialoguei, os

trabalhos que realizei e os debates com colegas e professores foram extremamente significativos para a construção do meu trabalho de dissertação.

Concluindo esta etapa de minha vida, pretendo continuar minha caminhada como aprendente e educadora, defendendo a escola como um espaço significativo de luta por uma sociedade alternativa que respeite a vida e o planeta em que vivemos, buscando articular teoria e prática, vencendo obstáculos, ou seja, enfrentando dificuldades e assumindo os desafios da desconstrução do modelo reprodutor para a edificação do fazer profético de uma sociedade nova.

2.2 Caminhos percorridos na busca de respostas e de novos fazeres: procedimentos metodológicos

Este trabalho nasceu das constantes indagações que fiz e continuo fazendo, como educadora, no ambiente escolar. Convivendo no espaço da escola, como trabalhadora da educação, percebo os obstáculos¹ que freiam um novo fazer educativo, mas que, ao mesmo tempo, instigam a desafios na busca de uma prática transformadora, na qual homens e mulheres se tornem “sujeitos de sua própria educação” (Freire, 1999, p. 28).

O problema de pesquisa surgiu de minha procura por respostas, na medida em que fui detectando conflitos e contradições nos caminhos que trilhei e continuo trilhando como professora.

¹ Ao longo da dissertação uso termos como ‘dilemas’, ‘empecilhos’, ‘problemas’, empregando-os num sentido semelhante ao que dou à palavra ‘obstáculo’, ou seja, tudo aquilo que dificulta uma prática escolar transformadora.

Portanto, partindo de minha vivência, busco aprofundar o tema “O Papel da Escola” e, através da investigação, preencher algumas lacunas para uma compreensão mais ampla e crítica do contexto educacional e do cotidiano escolar.

Devido à complexidade do objeto de estudo, busco investigar, através de uma pesquisa que leva em conta a interação dinâmica entre os dados da totalidade, perseguindo uma postura crítica e de permanente repensar, para a compreensão do papel que a escola desempenha na educação brasileira.

Para focar meu olhar sobre os espaços educacionais e sobre os sujeitos, procuro uma metodologia cujos caminhos descrevo agora.

Minha pesquisa se desenvolve no colégio particular Nossa Senhora da Glória e tem o perfil de uma investigação qualitativa para coleta e análise dos dados. Esta escola localiza-se no bairro Glória, em Porto Alegre, e pertence à Congregação do Imaculado Coração de Maria (ICM). **Não estudo a forma e o funcionamento desta escola e, portanto, não se constitui em um estudo de caso.** Assim, as conclusões que apresento **não** se restringem apenas a este espaço de estudo. Partindo do cenário desta instituição de ensino, busco entender, através de respostas que foram se evidenciando, com as indagações, os problemas e, sobretudo, os desafios necessários que possibilitem perseguir uma educação que extrapole o espaço da escola.

É um colégio católico no qual o Projeto Educativo tem o compromisso com a “Educação Evangélico-Libertadora fundamentada no projeto libertador de Jesus Cristo, em fidelidade à Igreja na América Latina e ao projeto pedagógico de Bárbara Maix” (Projeto educativo - ICM, p. 39), documento tomado como referência oficial para a análise da concepção da escola sobre si mesma, em termos oficiais.

Assim, as religiosas afirmam que se propõem a “assumir uma educação com compromisso efetivo com a transformação de todas as estruturas injustas” que sustentam e mantêm a sociedade.

Esta escola apresenta diversas características que possibilitam a obtenção de respostas importantes para clarear alguns aspectos ligados aos objetivos deste trabalho, pois possui um espaço físico-material aberto para as indagações da pesquisa, onde os protagonistas das rotinas da escola contribuem enormemente para a análise e interpretação dos obstáculos e desafios do fazer escolar². Considero um cenário propício para ajudar a entender as relações que perpassam entre os sujeitos da escola e que muitas vezes não são visíveis (ocultas) e nem fáceis de serem percebidas e compreendidas em suas intenções.

É um estabelecimento de Ensino Fundamental e Médio com aproximadamente 1.200 alunos; os educandos que atende são provenientes da classe média e, portanto, oriundos de famílias que vêm sofrendo com constantes crises econômicas que assolam o país, levando-as a perda do poder aquisitivo e, conseqüentemente, ocasionando uma diminuição do número de discentes nas escolas privadas³.

Contudo, tendo presente a realidade em que trabalho, não fico atrelada apenas a esse contexto de estudo, mas busco investigar educadores e educandos envolvidos em outros cenários educacionais, que também são foco de minhas observações.

² No texto utilizo o termo ‘fazer escolar’ como sinônimo de prática pedagógica, usando os dois, indistintamente.

³ Fonte consultada para tal afirmação: documento AEC/RS-2004 – Análise de Conjuntura – Relação escolas/congregações/SINEPE

Ao participar de seminários e congressos, muitos realizados pela AEC-RS, não posso deixar de fazer minhas indagações frente às diferentes situações problematizadoras, que se descortinam ao longo do tempo de minha pesquisa. Reconheço, nestes espaços, cenários significativos para ajudar a entender meu tema de pesquisa.

Um encontro importante foi o XXVII Seminário Estadual de Educação da AEC-RS, que aconteceu nos dias 16/17 de outubro de 2003, onde foi abordado o tema “O Saber e o Conviver na Prática Educativa”. Neste encontro, discussões em grupos foram realizadas com o intuito de pensar a educação. Como faço parte da equipe pedagógica desta associação, que planeja as dinâmicas de trabalho, tive a oportunidade de sugerir a pergunta que foi o centro dos debates: **“Quais os desafios do saber e do conviver⁴ na prática educativa?”** As considerações dos grupos, formados por professores, de escolas católicas e públicas, presentes no final deste trabalho, fornecem elementos essenciais para a redação da dissertação. As mesmas contribuem enormemente com dados significativos que ajudam a pensar a problemática da educação. As discussões em torno da educação na AEC-RS são enriquecedoras nas análises conclusivas que aqui apresento. Porém, os dados obtidos estão inclusos e expressos em minha fala na medida em que, ao me apropriar dos mesmos, escrevo o presente trabalho, expondo as reflexões analíticas.

Educadores e educandos de outros espaços escolares contribuem para o entendimento do problema de pesquisa. Entrevisto professores de escolas estaduais, como Instituto de Educação Flores da Cunha do Estado do

⁴ Entendo por conviver o contato constante entre pessoas e/ou grupos que vão estabelecendo relações através do convívio.

RS, Escola Estadual Paulo da Gama e professores de colégios particulares católicos tais como Nossa Senhora do Rosário, São José e Bom Conselho.

São foco de meu estudo os protagonistas da prática escolar, ou seja, sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem, tais como equipes diretivas, professores, alunos, pais e mães, pois considero que, apesar da dificuldade de lidar com tantos dados, todos fornecem elementos significativos que contribuem para a interpretação e a busca de respostas para o problema de pesquisa.

As entrevistas e observações são os recursos metodológicos que melhor se adequam à minha proposta de trabalho. Redijo minha dissertação apresentando conclusões resultantes da análise e da compreensão que tive dos resultados obtidos. As interpretações que faço são decorrentes do que percebo neste momento da pesquisa. Contudo, não pretendo absolutizar minha opinião expressa. A mesma está aberta ao diálogo que possa contribuir para um melhor entendimento e problematização do papel da escola e da pesquisa nela possível.

Procurando captar a dinâmica do fenômeno educacional e a realidade do dia-a-dia escolar, utilizei a técnica da observação como auxílio para entender o papel desempenhado pela escola na educação brasileira. 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” (Ludke, André, 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 sujeitos, e, com isso,

se pode apreender a sua visão de mundo, isto é, o sentido que eles atribuem à realidade que cerca a si e às suas ações.

Assim, a observação é minha principal técnica para a coleta de dados, onde, em diferentes momentos da vida escolar, observo o seu cotidiano. Meu olhar é direcionado para a sala de aula (espaço físico tradicional), para as relações que se estabelecem no pátio, nas reuniões pedagógicas e administrativas, na sala dos professores, nos corredores e nas reuniões com os pais, mães e/ou responsáveis pelos discentes. Enfim, em diferentes situações que oportunizam o olhar da observadora para responder os questionamentos de pesquisa.

Para superar obstáculos, procuro trabalhar através de uma perspectiva crítica e de um permanente repensar, buscando, em minha prática, a valorização do diálogo. Não pretendo com isso a neutralidade, mas sim exprimir o respeito às diferenças de idéias e posições, mantendo um olhar crítico sobre meu próprio percurso de pesquisa.

Busco manter viva a curiosidade e a procura por respostas para entender a razão de ser dos sujeitos em estudo. Para tanto, mantenho presente o contexto histórico no qual a escola está inserida e os instrumentos ideológicos que permeiam não apenas a escola, mas também a sociedade em que o sistema educacional do Brasil está submerso, dificultando um outro fazer.

Faço minhas observações buscando fundamentação teórica pertinente ao tema da pesquisa, considerando a totalidade do contexto educacional, levando em conta fatores históricos, políticos e sociais para o entendimento e a compreensão do problema.

Pretendo, também, ficar atenta às expressões e sinais não verbais para a compreensão e a validação do que é efetivamente dito. Busco a análise e a interpretação dos discursos à luz de uma linguagem que permite

confrontar com outras informações da pesquisa, identificando a ideologia que permeia as falas dos sujeitos.

Considero certas informações, aparentemente isoladas e discrepantes, importantes elementos na elucidação das questões estudadas. Detalhes, muitos deles subjetivos, tais como gestos, ações, expressões e reações, contribuem para ajudar na análise das categorias. São elementos ricos na medida em que se convertem em aspectos pertinentes aos propósitos de estudo.

Para isso, levo em conta 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, procuro despender um esforço no sentido de valorizar e integrar as informações importantes.

Tendo presente minha realidade, não desconsidero os dezessete anos de trabalho no Colégio Glória, onde sou parte atuante do todo da escola. Sendo assim, utilizo minhas aulas de Sociologia, ministradas nos segundos anos do Ensino Médio, para, através do diálogo com e entre os alunos e da observação, colher dados significativos ao estudo. Os discentes das turmas em que trabalho, têm aproximadamente 16 anos de idade, sendo que a grande maioria corresponde a faixa etária considerada favorável para este grau de ensino.

Partindo dos objetivos propostos na disciplina para o ano letivo de 2003, desenvolvi dinâmicas articuladas, possibilitando aos discentes momentos para pensarem a respeito dos fenômenos sociais e refletirem sobre teorias e ideologias que alimentam o senso comum no seio da escola e fora dela. Dentre as dinâmicas, os seminários e os debates foram as principais técnicas desenvolvidas em aula, onde, através de indagações, provoquei a discussão em torno de temas geradores necessários ao entendimento da situação social brasileira.

Como a disciplina de Sociologia foi ministrada em um ambiente de estímulo ao diálogo e ao embate de opiniões, se tornou um campo rico para a identificação dos problemas da escola e suas dificuldades para enfrentar os desafios da educação na superação do senso comum.

As informações pertinentes são registradas, num primeiro momento, em folhas de ofício e, posteriormente, transcritas para um caderno de anotações de campo, organizado especialmente para a pesquisa. O teor das mesmas está expresso nas falas dos sujeitos e nas conclusões que apresento ao longo do texto. Para tanto, considero categorias essenciais para coleta e análise dos dados. Estas categorias são: **escola (obstáculos e desafios do fazer escolar)** e a relação no desempenho de seu papel com a **educação, política, mercado, trabalho e conhecimento**. Ambas servem como referência na elaboração do instrumento utilizado nas entrevistas feitas com professores e alunos.

Entrevistas semi-estruturadas são realizadas com alunos, (na faixa etária de 16/17 anos) do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Glória. Eles respondem as indagações (oral ou por escrito) partindo da liberdade de expressão sem um esquema rígido de questões. Transcrevi para o caderno as informações obtidas, selecionando-as conforme o conjunto de palavras-chave significativas à dissertação. Apresento, no final do presente trabalho, a folha que ilustra a abordagem das entrevistas, utilizada para o entendimento do problema em foco.

Ao recolher os dados, registro considerações a partir do que é percebido durante os questionamentos. Isto faz com que a linguagem sublinear seja levada em conta na análise final da pesquisa, não se perdendo durante o itinerário da investigação.

Todos os nomes citados ao longo da dissertação são fictícios, ou seja, são identificações criadas para preservar a identidade das pessoas que

contribuem com dados para a pesquisa. Obtenho das mesmas autorizações que me permitem expor o teor das indagações que faço, mas considero prudente não mencionar seus nomes. A única pessoa que identifico com o nome real é o professor Táurio Brand, presidente da AEC-RS, por reconhecer em sua fala posicionamentos de grande relevância na área da educação.

Como trabalho também nas sextas e oitavas séries, na mesma instituição, lecionando as disciplinas de História e Geografia, tenho a possibilidade de direcionar meu olhar para diferentes níveis e faixas etárias, buscando evidenciar, através das expressões oral e escrita, como os sujeitos, ao longo dos anos de estudo no mesmo colégio, e, ao chegarem ao ensino médio, constroem seu pensamento, superando ou não formas e concepções de mundo ocasional e desagregado.

Procuro com isso entender até que momento a escola 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 crítica de mundo, condizente com um projeto político-pedagógico transformador.

Tento compreender até que ponto a escola se torna um espaço capaz de intervir na consciência dos educandos, na qual os mesmos possam captar o movimento de humanização e desumanização que imperou e impera na trajetória histórica do Brasil.

Investigo sobre o quanto a escola possibilita um pleno desenvolvimento dos alunos, munido-os de instrumentos capazes de fazê-los pensar, refletir, entender e vincular os processos formadores e deformadores da prática social que se estabelece no seio da sociedade brasileira.

Assim, busco compreender o quanto ela se movimenta para avançar de conteúdos programáticos e de uma metodologia tecnicista de reprodução de saberes acumulados para uma educação que estimule o pensamento crítico, fazendo com que o aluno cresça em consciência e perceba situações onde se realizam as precárias condições humanas que deformam e desumanizam o ser.

Penso que minha inserção no campo de estudo e os anos de trabalho como educadora são de extrema importância, na medida em que me dão subsídios para pensar a respeito dos fazeres da escola e também são tempos investigadores que me fazem identificar problemas, levando à busca de respostas capazes de esclarecer as dificuldades da práxis escolar em superar velhos métodos de ensino.

Minha experiência na área da educação ajuda-me a tentar entender o cenário no qual os diferentes sujeitos sociais interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. Portanto, o 'meu processo educativo' é um terreno fértil ao qual recorro para ajudar a compreender o significado das manifestações do comportamento humano, levando em conta o maior número possível de elementos presentes nas situações estudadas. Todavia, canalizo minhas indagações exclusivamente àquilo que considero pertinente ao tema e procuro confrontá-las com os novos dados que são obtidos pelas técnicas de pesquisa a que me propus.

Através do contato direto e constante no dia-a-dia escolar, mantenho uma preocupação contínua com o processo, procurando à luz de um quadro teórico fundamentação que oriente a interpretação dos dados.

Analiso, através das falas e dos discursos proferidos no cenário da escola, de que forma os protagonistas do processo educativo vêem as relações

entre teoria e prática, assim como as implicações destas perspectivas na sua prática pedagógica.

Procuro identificar os obstáculos da escola e até quando ela assume o desafio de derrubar e destruir formas inúteis de trabalho, os quais dificultam um verdadeiro aprendizado, avançando para uma metodologia capaz de libertar de preconceitos nocivos, que emperram um novo fazer, contribuindo para a formação de sujeitos críticos que possam intervir na realidade e auxiliar na edificação de uma sociedade nova.

Este trabalho é um 'recorte' da realidade educacional do Brasil e uma tentativa de entender os obstáculos e desafios da prática escolar. A partir destas informações, pretendo compreender as contradições e conflitos pertinentes à prática educativa, no intuito de buscar uma sistematização do conhecimento que foi obtido com a pesquisa teórica e de campo e sua contribuição para a compreensão do problema e a possível troca com outros pesquisadores e professores da escola.

2.3 Cenários expressivos de vida, do conviver e educar-se

O objetivo deste capítulo é fazer uma reflexão a respeito do papel da escola enquanto espaço que se propõe a assumir o compromisso com a educação. Mesmo intitulando-se como principal cenário onde ocorre o processo educativo, a escola não é o único lugar onde as pessoas se educam.

Outros cenários, que fazem parte da vida humana, também participam do processo de formação e educação dos sujeitos. Lugares diferentes, onde transitam as pessoas, podem ser transformados em locais educativos. São os espaços onde se desenvolve a trama social e política a partir das relações que se configuram em determinado momento histórico.

A educação é um processo permanente e inerente ao viver, ou seja, na medida em que vivemos em diferentes situações, estamos nos educando. O dia-a-dia é educativo, pois os indivíduos vão criando e recriando formas de vida social. Diante disto, é necessário questionar o tipo de educação que queremos

ajudar a construir e que homens e mulheres temos a intenção de formar no cenário da escola.

Para Brandão (2001) “quando o educador pensa a educação, ele acredita que, entre homens, ela é o que dá a forma e o polimento. Mas ao fazer isso na prática, tanto pode ser a mão do artista que guia e ajuda o barro a que se transforme, quanto à forma que iguala e deforma”.

Nas palavras de Brandão, não existe um modelo único de educação, embora o pensamento dominante tente nivelar todos através de um padrão que não respeita culturas e divergências. Ela também pode servir para a manutenção da situação vigente, como pode ser um espaço que faça germinar a rebeldia em um meio condicionado à reprodução.

A educação pode ocorrer em diversos lugares de prática social. Ela existe sob formas diversas e, inúmeras vezes, é encoberta ou parece invisível. O olhar normalizador só a reconhece nos espaços abertamente destinados à educação familiar e formal da escola.

É forte a idéia difundida pelo senso comum que atribui a maior parte da tarefa de educar à escola. Impera este pensamento principalmente na sociedade que espera da instituição de ensino uma formação integral dos indivíduos. Este olhar sobrecarrega a escola e não consegue perceber outros cenários da sociedade que também são educadores.

A idéia de que a escola é o palco principal de educação e formação está presente na fala dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio, quando questionados a respeito do papel do espaço escolar.

“A escola integra os alunos para que eles saiam com estudo, sendo pessoas íntegras” (Maiara).

“Querendo ou não, a escola tem um papel muito importante da educação. Hoje a educação não vem mais da família, mas sim da escola, pela falta de tempo que os pais têm para com seus filhos” (Fernando).

“A escola, para mim, tem o papel de ensinar, preparar e educar os alunos para a vida, tornando-os bons profissionais e boas pessoas. Falando em aspecto de ‘educação pessoal’ (atitudes pessoais, modos e costumes) a escola tem um papel fundamental, pois as crianças e os adolescentes passam boa parte de suas vidas nela, e a escola precisa educá-los, pois sem educação adultos tornam-se fracassados na vida” (Rodrigo).

“A escola deve educar seus alunos em todos os sentidos em que apresenta a palavra educação, que vai desde a escolaridade até o comportamento” (Regina).

“Pode-se dizer que o principal trabalho da escola é completar a educação familiar dos alunos” (Rodrigo).

“Escola ensina uma boa educação para sabermos nos comportar fora da escola, para o mundo” (Kátia).

“A escola é como se fosse uma segunda casa para nós, passamos parte do dia nela, até nos apegamos a ela. A escola nos ensina desde o início da nossa vida, crescemos nela e nos educamos dentro dela” (Tânia).

“A educação para a vida, como mais da metade da vida é colocada numa escola, então a maior parte da educação que será usada em vários aspectos da vida vem dela” (Marta).

Nas falas dos alunos é forte a idéia de que a escola é o cenário mais importante para o processo educacional dos indivíduos. É dela a carga maior no sentido do educar. Afirmações tais como: ‘a escola é responsável por formar pessoas íntegras’, ‘a educação vem da escola’, ‘a escola prepara para a vida’, ‘a escola deve educar em todos os sentidos’, ‘a escola completa a educação familiar’ demonstram o peso que é atribuído a esta instituição como espaço principal na formação educacional.

É inegável o importante papel que a escola exerce na formação das crianças e dos jovens. Ela é significativa no processo educativo dos sujeitos que

a integra. É no ensino formal que a educação se condiciona a um projeto pedagógico fundamentado por uma pedagogia que orienta o fazer docente, oportunizando ou não situações para a aplicabilidade prática do ensino. Frente a isto, ela constrói seus métodos e regras que se constituem em propostas e caminhos a serem percorridos conforme a realidade que se apresenta, sofrendo forte influência das constantes crises sociais que provocam alterações na vida dos seres humanos.

Na vida moderna, com a crescente imposição das exigências dos valores capitalistas, o núcleo familiar vem sofrendo grandes transformações. A família tradicional está perdendo o espaço para outras formas de organização familiar. O pai não se constitui mais no único chefe da família e como único provedor dos recursos para a sobrevivência dos membros que a compõe. Hoje, a mulher, ao sair para o mercado de trabalho, vem ao longo dos últimos anos transformando o antigo caráter familiar onde a mãe permanecia em casa e, por isto, permanecia física e emocionalmente ao lado dos filhos.

Com o crescimento acelerado dos hábitos de consumo e com a mercantilização de todos os bens necessários à sobrevivência humana, as famílias necessitam dispor de grande tempo para colocar sua força de trabalho nos espaços apropriados como únicos pelo capitalismo. Isto gera uma sobrecarga para as famílias que possuem filhos, principalmente o elemento feminino, que, tendo que dar conta dos afazeres domésticos e do trabalho, muitas vezes abdica dos cuidados consigo e com a prole. É desumanizante a excessividade de tarefas, as quais as pessoas assumem para poder sobreviver frente às exigências que o modelo socioeconômico impõe. Isto se manifesta nas falas dos pais e mães de alunos quando afirmam:

“Não consigo acompanhar a educação e o trabalho do meu filho, pois chego tarde em casa e não vejo os seus temas” (Sra Matilde).

“Meu filho fica muito na rua ou na frente da televisão quando não estou em casa com ele o dia inteiro, o que impede que eu tenha um maior controle da situação escolar” (Sra Carmem).

“Meu filho fica durante o dia com a avó, que não consegue dar limites e fazer com que ele se dedique aos temas de casa” (Sra Jane).

“Sou separada, o pai não dá bola para o filho e isto faz com que ele fique revoltado e eu, como tenho que trabalhar, não consigo dar a atenção necessária ao meu filho” (Sra Leonora).

“Tenho duas filhas mais velhas, mas elas já perderam a paciência com o irmão. Ele não tem o afeto do pai e eu também não consigo dar afeto a ele. O pai só serve para dar dinheiro. Isto faz com que meu filho fique revoltado, o que o torna violento. Não tem limites” (Sra Maria).

“Já não sei mais o que fazer com minha filha. Ela só quer brincar e assistir televisão. Quando chego do trabalho à noite, ela ainda não fez a tarefa de casa. É difícil lidar com esta situação” (Sra Sirlei).

“Trabalho a noite. Durante a manhã preciso dormir para retornar ao trabalho no final da tarde. Isto faz com que a tarefa escolar fique a cargo da mãe cujo trabalho tem horário flexível” (Sr Felipe).

Essas falas, expressadas por pais e mães durante a entrega das avaliações no ano de 2003, demonstram o quanto a escola realmente necessita aprender a lidar com situações familiares conflitantes e complexas.

Atualmente, frente ao contexto de vida das famílias, a escola precisa rever conceitos e práticas que auxiliem a lidar com novos paradigmas que despontam no âmbito familiar. As tradicionais festas para pais e mães, com cartões referindo mensagens aos progenitores, necessitam ser repensadas diante da mudança dos valores culturais. Muitas crianças não possuem junto de si pai e mãe,

sendo criadas em novos estilos de famílias que se estabelecem conforme a necessidade e a possibilidade dos membros que a compõem. Isto desafia a escola a uma outra visão que seja capaz de, na prática, lidar com diferentes situações apresentadas pelas conflitantes histórias de vida dos alunos.

As professoras, ao serem indagadas a respeito do papel da escola e o seu compromisso com a educação, argumentam que:

“Atualmente, a escola vai além da educação ligada ao ensino propriamente dito. O compromisso da instituição de ensino se amplia na medida em que a situação social não permite que os pais consigam educar seus filhos sozinhos” (Profª Marinice).

“O papel da escola é participar na formação integral dos indivíduos, juntamente com a família, de onde estes se originam e iniciam a caminhada para a vida” (Profª Rosa).

“O papel da escola deveria ser o de construir o conhecimento e reforçar valores. Atualmente está fazendo o papel que a família deveria fazer: está tentando educar” (Profª Dalra).

As três professoras citadas reconhecem o papel da escola no âmbito formativo dos educandos, tendo em vista o mundo agitado do trabalho. Acredito que o compromisso da escola amplia-se frente às transformações da tradicional estrutura familiar, onde os sujeitos vão alterando elementos da cultura herdada. É reconhecível o papel das instituições de ensino na vida das pessoas como um dos espaços privilegiados de educação, o que não a leva a ser o único lugar onde a educação acontece. Entretanto, entendo por educação um processo que envolve uma diversidade de práticas pedagógicas onde, em cada momento da vida, o ser humano vai se formando e se construindo como um ‘ser’.

É reducionista a visão que restringe a educação à escolarização, atrelando-a a programas formais de ensino. A educação é maior do

que a própria educação intitulada formal produzida no seio da escola. Brandão faz a seguinte colocação:

“Só o educador ‘deseducado’ do saber que existe no homem e na vida poderia ver educação no ensino escolar quando ela existe solta entre os homens e na vida. Quando mesmo ao redor da escola e da universidade, ela está no sistema e na oposição a ele; na sala de aula em ordem e no dia de greve estudantil; no trabalho rigoroso e persistente do professor-e-pesquisador e ao mesmo tempo, no trabalho político do professor-militante” (Brandão, 2001, p.109-110).

Vejo a importância de perceber este movimento, que põe em contradição as instituições de ensino. Não pretendo, contudo, neste capítulo, discutir a educação propriamente dita, mas pensar o quanto o espaço escolar contribui no processo educativo e que tipo de educação é perseguida no sistema formal de ensino. Tenho a intenção de pensar a respeito da escola como um dos cenários envolvidos no processo sócio-educativo dos sujeitos e como a pedagogia adotada em seu campo articula teoria e prática no processo de formação dos seres humanos.

Recorro novamente a Brandão para dar fundamentação ao que estou tentando expressar. O autor, ao referir-se à educação, salienta 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).

Frente a essas questões, os posicionamentos das professoras entrevistadas são elementos essenciais para ajudar a pensar a temática da educação.

“A escola é um ambiente onde se processa a lapidação e o crescimento da educação do indivíduo, tanto da parte formativa como da parte do conhecimento” (Profª Dalra).

“A educação é um processo que acontece sistemática e assistemática na escola. É a escola que tem por definição a tarefa de planejar e promover situações de aprendizagem, os quais fazem parte do processo educacional” (Profª Gislaine).

“Educação é sinônimo de escola, pois toda a prática educativa visa ao desenvolvimento do educando” (Profª Lúcia).

As professoras citadas reconhecem a importância educacional da escola, mas, comparando e analisando suas falas, elegem a escola como palco central onde a educação acontece.

Não se trata de negar a importância do espaço escolar na construção da subjetividade formativa dos sujeitos, mas o domínio desta visão torna-se um empecilho para reconhecer outras esferas nas quais transita a vida humana, que também são significativas e enriquecedoras no processo educacional dos homens e mulheres.

As relações que se estabelecem em diferentes cenários tais como a casa, as ruas, as igrejas, os movimentos sociais proporcionam situações em que se aprende e se ensina, se ensina e se aprende. O conviver oportuniza o educar. Por toda a parte pode haver redes nas quais as intenções, os símbolos, os padrões de cultura e as relações de poder estabelecem, através do convívio, formas de condução do ensinar-e-aprender. A sabedoria dos grupos sociais interage em um movimento que oportuniza situações de troca entre pessoas. A educação, portanto, é um processo complexo de relações conscientes e inconscientes abrangendo

códigos sociais, dimensões afetivas, cognitivas e comportamentos, ou seja, engloba todo o universo interior e exterior do ser humano.

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, 2003, p. 42).

A educação envolve diferentes aspectos que permeiam a vida de um povo, implicando em uma opção política. Ela pode dar feições de liberdade e emancipação em torno de interesses comuns daquilo que é o bem da grande maioria, tais como formas e organização do trabalho e direitos, ou ela pode existir imposta por uma elite dominante que a usa segundo seus interesses, controlando o saber como arma que reforça e reproduz as desigualdades.

Freire argumenta que, no fundo, passa despercebido a nós que, foi aprendendo socialmente, que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar, e faz a seguinte referência:

“Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais, nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente, se cruzam cheios de significação” (Freire, 2002, p. 49).

Experiências de vida que podem ajudar a alimentar uma consciência responsável, possibilitando um educar a si mesmo, ajudando a fomentar no próprio bojo escolar, outra visão de mundo que se contraponha à veiculada pelo

pensamento dominante na escola, ou seja, uma leitura e uma interpretação dos acontecimentos históricos capazes de evidenciar sentidos e revelar princípios ditados que levam a um conformismo cego, naturalizando fenômenos.

A idéia que nega o caráter social na educação, apresentado-a como pura e ingênua frente à realidade, oculta interesses políticos, utilizando-se dos aparelhos ideológicos que dissimulam e camuflam interesses de classe que atuam, acentuando as diferenças sociais e ampliando os bolsões de pobreza.

Brandão reforça este pensamento:

“A idéia de que não existe coisa alguma de social na educação; de que, como a arte, ela é ‘pura’ e não deve ser corrompida por interesses controles sociais, pode ocultar o interesse político de usar a educação como uma arma de controle, e dizer que ela não tem nada a ver com isso” (Brandão, 2001, p.72).

Penso que a educação necessita ser vista em um contexto mais amplo, além das fronteiras das instituições formais. Os processos de aprendizagem sejam de manutenção ou contestação às relações de poder dominante da sociedade, também precisam ser entendidas como fenômenos que ocorrem em instâncias e situações diferentes ao longo da vida.

A educação, como também afirma Paulo Freire em sua obra, não é neutra e se constitui em um ato político. Ela funciona como um aparelho para enquadrar na lógica do sistema vigente, gerando uma situação de conformidade, ou transforma-se em prática de libertação na qual os seres humanos se assumem crítica e criativamente como sujeitos da história, capazes de agir na realidade descobrindo formas de participação e de transformação de seu mundo.

Freire, ao abordar a importância dos sujeitos na prática educativa, argumenta que:

“... toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra” (Freire, 2002, p. 77-78).

Gramsci também aborda em seus escritos a capacidade diretiva da educação, fazendo a seguinte colocação:

“A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nesses grupos, uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental” (Gramsci, 1958, p.125).

Percebo que é uma parcela ínfima de alunos que participam de atividades culturais que extrapolam o ambiente da escola. Muitos consideram desnecessárias estas formas de engajamento. A falta de motivação pode estar associada aos poucos estímulos que os alunos recebem no cotidiano da escola com intuito de um engajamento político em outras esferas do meio social.

O que constato no seio da escola é que aqueles alunos críticos e militantes, convictos de suas posições, são discriminados no ambiente escolar. São rotulados como causadores de problemas e até mesmo enquadrados como desajustados para o perfil da escola particular. Frente a isso, a escola perde o que de melhor existe de potencial transformador dos alunos atuantes, deixando que se esvazie a boniteza do ‘ser militante’ e sua importância como força na transformação social. Com isso, a escola deixa de ser formativa. Referindo Gramsci, explicito o que quero dizer. Este autor, 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 constranja 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).

Penso que o próprio discurso da escola, que exalta o seu papel como receituário para a vida, necessita ser discutido e repensado. O viver cotidiano das pessoas traz lições significativas e educativas que a escola precisa reconhecer e aproveitar o potencial que as diferentes histórias oportunizam através do resgate da memória. A recuperação da memória é um campo fértil para o pensamento analítico, reflexivo e crítico, que pode ser apropriado como instrumento para a projeção de uma outra sociedade.

Ao ser indagada sobre o papel da escola, a professora Lúcia afirma que:

“A mesma deve assumir uma prática educativa considerando o contexto, as necessidades dos alunos e a sociedade. Proporcionar aos educandos uma formação integral, aprimorando-os como pessoa. A escola deve ir além do saber e do conhecimento, proporcionando uma cultura válida para o educando, pois este necessita de uma preparação básica para a vida”.

Afirmativa semelhante é dada pelo aluno Rodrigo do terceiro ano do Ensino Médio:

“A escola tem que preparar os alunos para os diferentes tipos de situações que enfrentará na vida. Pode-se concluir que a escola está relacionada com todas as questões, deixando-nos claro que o papel bastante importante da escola é o de preparar para a vida”.

É forte a idéia entre os corpos docente e discente a idéia de que a escola ‘forma’ para a vida e para a vivência plena da cidadania.

Entendo que as crianças, os jovens e os adolescentes não se preparam apenas para viver conforme proclama a escola, mas já vivem suas verdadeiras vidas, fazendo parte do conjunto da sociedade. O espaço escolar não é uma redoma, mas é vivo e em contato constante com a realidade, que está sempre colocando uma diversidade muito grande de problemas.

Colocar em prática uma educação que pensa a existência e as relações humanas, partindo do pressuposto de que tudo é criado e, portanto, histórico e mutável, é difícil, visto as estruturas que formam a 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.

A organização do espaço, a forma hierárquica como se posicionam os cargos escolares, a função específica que cada um exerce na escola, ocupando postos que determinam um fazer individual, dificultando o trabalho cooperativo de trocas que auxiliem a integração dos membros que a compõe, acabam por agir no subjetivo do corpo educativo, inibindo outras práticas sociais que vibram nos movimentos fora do âmbito da escola. É o individualismo se sobrepondo ao trabalho onde haja união em torno de algo. É este individualismo que os alunos captam e incorporam como valor para as suas vidas. Frente a isso, as organizações sociais de luta, onde a união é imprescindível, fica escamoteada no ideário educacional e nas mentalidades que povoam o campo educativo.

Pastorais sociais, partidos políticos, encontros de jovens, seminários, congressos e organizações não-governamentais são alguns exemplos que considero relevante citar como espaços que também podem ajudar a construir novas relações, reconhecendo em diferentes instâncias que compõem os cenários das vidas espaços significativos para o aprendizado que tenha como essência os sentimentos de organização, luta, autonomia, emancipação e solidariedade.

2.4 Organização do espaço físico e o cotidiano escolar

É complexo¹ o papel que a escola ocupa hoje na sociedade brasileira. Muitas vezes ela se apresenta como um ambiente neutro, onde predominam a vida intelectual, o raciocínio e a lógica, que, via de regra, expulsam as emoções e os sentimentos.

Ao referir a complexidade da escola, penso que é necessário, para entender o papel que essa instituição desempenha, reconhecer as relações que se estabelecem no cotidiano, evidenciando suas ligações na sua prática habitual, situando-as no contexto do ensino, entendendo o conjunto em que elas se dão para a compreensão do modo de proceder dos diferentes sujeitos que compõem o todo escolar.

¹ Para Morin, existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e muito freqüentemente, com os desafios da complexidade.

As relações acontecem, no dia-a-dia, entre as pessoas e entre as instituições criadas pelos seres humanos no decorrer da história. Assim sendo, as instituições sociais são criações históricas, e a escola é uma dessas instituições, assim como a família, as igrejas e as associações de todos os tipos.

Conforme o senso comum, a escola é um espaço para ensinar e aprender, onde o professor ensina e o aluno aprende. Esse ponto de vista está alicerçado no esquema social que obedece ao modelo funcionalista, sistêmico e positivista, e é um modelo no qual se acredita que, para se ter progresso, é necessário disciplina. Ora, para ter disciplina é preciso que, na escola, tudo esteja previsto, inclusive os espaços para aulas e para outras atividades. Tudo deve funcionar no sentido de não prejudicar o ambiente tranqüilo da escola.

Direcionando o olhar para o cenário escolar, é possível reconhecer um espaço familiar. Os turnos escolares geralmente são compostos de cinco ou seis períodos, com horários em torno de cinquenta minutos cada. A interrupção, que demarca o término dos mesmos, ocorre através de alarmes eletrônicos (que substituiu os sinos) programados para disparar os sinais conforme o horário previsto, avisando o encerramento de uma determinada disciplina e seu conteúdo, e anunciando o início de outra matéria. Os alunos pulam sua concentração direcionada ao Português para focarem a atenção na Física ou na Matemática.

As salas de aula, que predominam nesse cenário, são compostas de classes em fileiras, com o quadro de giz ocupando grande parte de uma das paredes do espaço físico da sala. As mesas são do mesmo tamanho, onde alunos de diferentes constituições físicas precisam se enquadrar a elas. Os discentes obesos e/ou altos possuem dificuldades em se adaptar a um espaço tão

limitado, dificultando com isso seu envolvimento e sua concentração nas dinâmicas de aula. Os alunos canhotos também sofrem esse problema, principalmente nas escolas que utilizam classes com braços de apoio, planejadas para os destros. As mesas direcionadas para os canhotos são em número reduzido ou simplesmente inexistem em algumas escolas.

Existem banheiros para meninos e meninas, mas, dificilmente encontram-se, nas instituições de ensino, sanitários do tamanho propício para cadeiras de rodas. A padronização da mobília demonstra o quanto a escola segue modelos, deixando de considerar as diferenças peculiares a cada pessoa. O interessante é que isso continua acontecendo num momento histórico em que o discurso educativo exalta a necessidade de se respeitar o diferente.

Na sala de aula, limitada por quatro paredes, o aluno passa grande parte do tempo em que permanece na escola. A mesa do professor é maior que a dos alunos, o que evidencia a hierarquia do saber na figura do educador. O lugar no qual o professor fica na maior parte do tempo do período geralmente é na frente, em pé, expondo o conteúdo aos alunos. Nesse ambiente faltam espaços para a construção e a exposição de trabalhos realizados pelos jovens. As atividades diversificadas que quebram esta rotina sofrem limitações em função do espaço físico das salas.

Esse modelo de escola não é novo no tempo; todos conhecemos e, há muito tempo, se apresenta nas salas de aula e vem sendo reproduzida, mesmo por aquelas que manifestam em seu Projeto Educativo o objetivo da transformação do ensino. É um modelo arraigado à história escolar e difícil de romper e superar.

Grande parte do corpo docente é fruto desse sistema de ensino e, conseqüentemente, parece como natural e normal que assim se

apresente. Faltam, inclusive, questionamentos que indaguem a forma de organização, utilização e disposição do espaço escolar. Percebo, pelo menos, nas salas de aulas dos colégios particulares, ausência de menção que faça críticas ao funcionamento da escola como tal. Ao ser encarado como natural, é aceita por todos da comunidade escolar, sem questionamentos.

Nos dias de hoje, outros ambientes fazem parte do cenário escolar, como, por exemplo, a sala de informática, ginásio de esportes, sala de vídeo, salas para reuniões de pais e outros. Atualmente os alunos podem ter acesso a um aparato tecnológico fruto da industrialização que também está presente na escola. Isso se evidencia, principalmente, nas instituições particulares, mantidas por congregações que as coordenam. É uma preocupação constante das instituições privadas acompanhar o desenvolvimento na área da tecnologia empregada na educação. Nas escolas públicas, com exceção de alguns colégios estaduais bem aparelhados, há uma precariedade no artifício moderno, direcionado à educação. Em vista do descaso com o ensino público, os espaços diversificados dos colégios possuem recursos obsoletos ou limitados para atender todo o corpo escolar.

Tanto nas instituições de ensino particular como nas públicas, o que vigora, mesmo com certa amplitude dos espaços, é a permanência do aluno na sala de aula. É nesse espaço que o aluno fica a maior parte do tempo quando se encontra na escola. Mesmo transitando em outros cenários escolares, como nas salas informatizadas, por exemplo, o espaço principal para o aprendizado continua sendo o tradicional.

Infelizmente, o ensino que predomina na escola é normalmente fragmentado, onde os saberes são tratados distanciando-se do real, vigorando uma aparente neutralidade do conhecimento e da ciência, conduzindo o aluno a pensar

que a realidade se estrutura e se desenvolve independente da vontade e da ação conjunta de homens e mulheres.

Embora a valorização do ser humano seja uma preocupação constante dos professores, os mesmos se preocupam em demasia com os conteúdos programáticos tradicionais. Fala-se muito em projetos que abordam temáticas significativas à realidade social brasileira, mas, na prática, percebo que são poucos os professores que abraçam a idéia e realizam atividades questionadoras da situação social vigente na qual os próprios alunos estão imersos. Muitos consideram de pouca importância esses trabalhos, pois temem perder o tempo que seria destinado ao desenvolvimento de conteúdos tradicionais. Isso se evidencia, com mais força, na área das ciências exatas, valorizadas excessivamente, deixando, muitas vezes, obscura a praticidade da mesma.

Nesse esquema, os conteúdos curriculares funcionam como mola mestra desse arcabouço escolar, tornando-se o objeto mais importante para o professor e para o aluno.

A preocupação por parte dos professores e das coordenações com o cumprimento do programa é proveniente de um condicionamento arraigado ao sistema de ensino. Ocorre uma pressão dos pais, que, frutos de uma educação tradicional recebida, acabam por exigir da escola uma bagagem conteudista que traduzindo em quantidade e não em qualidade naquilo que é ensinado. Alguns professores, intimidados pela pressão do sistema, têm dificuldade de olhar de outra maneira para o fazer escolar e acabam por despejar matérias que, inúmeras vezes, não possuem um significado claro para o aluno.

Ao observar algumas reuniões do corpo docente, evidencio o quanto essa prática está arraigada no ambiente da escola. Colocações a respeito do tempo escolar são feitas por professores nesse sentido:

-“... se eu der tempo para os alunos resolverem problemas deles, eu não consigo vencer o conteúdo” (Profª Carla).

-“...as aulas não podem ser interrompidas se não o conteúdo acaba ficando de lado” (Profª Silvana).

-“...as crianças que utilizem o recreio para pesquisar, fazer reuniões de grupo, ou para a distribuição de presentes de amigo-secreto. Isto não precisa ser feito dentro da sala de aula, atrapalhando o andamento do conteúdo. Tanta interrupção atrapalha as aulas” (Profª Mara).

-“...os pais exigem o conteúdo, cobram da escola temas dos alunos. Nós temos que ter cuidado com os pais pois eles estão em cima” (Profª Tânia).

Rebatendo essa colocação, outra professora argumentou, isolada em seu posicionamento:

-“...não concordo totalmente com o teu ponto de vista. Acho que dar espaços para os alunos é importante pois cria laços afetivos com a professora” (Profª. Marta);

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).

Penso que o rigor com o conteúdo, na construção do conhecimento, necessita ser uma das preocupações do papel da escola. Mas um questionamento crítico daquilo que estamos ensinando e sua aplicabilidade como instrumento para a leitura do real e de um agir fora dos limites da escola é

significativo na prática escolar. Um certo grau de instrução precisa ser compartilhado para tornar qualquer processo educacional dialógico em um processo que produza conhecimento novo-transformador. A apropriação do conhecimento incluso no conteúdo formulado pelo pensamento dominante, precisa ser entendido e interpretado à luz de um olhar crítico. A decodificação da cultura e a sua problematização são essenciais para a construção de um novo pensar, capaz de explorar as possibilidades de apropriação crítica dos seus aspectos dominantes e de posse desses descobrimentos edificar valores centrados na existência humana, minando o exclusivismo da elite como dona do conhecimento.

Gramsci, ao falar de um programa de preparação cultural de trabalhadores, refere-se a ele como sendo um processo envolvido na apropriação crítica do conhecimento:

“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).

Freire também fala a respeito da crítica e argumenta que muitos professores dificilmente contribuem de forma deliberada e consciente para a constituição e a solidez da autonomia do ‘ser’ do educando, dificultando o estímulo à curiosidade crítica. Nesse sentido faz a seguinte colocação, referindo-se a alguns professores, quanto à criticidade do conteúdo:

“De modo geral teimam em depositar nos alunos apassivados a descrição do perfil dos conteúdos, em lugar de desafiá-los a apreender a substantividade dos mesmos, enquanto objetos gnosiológicos, somente como os aprendem” (Freire, 2002, p. 123-124).

Acredito que a escola e seu papel não podem limitar-se a cumprir currículos estanques, sem mobilidade. A organização dos alunos, as trocas de amigo-secreto, preparações para gincanas, organização dos grêmios estudantis, ou seja, todas as iniciativas dos alunos no sentido da organização ou resolução de problemas necessitam ser encaradas como algo de grande potencial para que o espaço educativo persiga a autonomia do seu corpo discente.

Rubem Alves faz a seguinte colocação:

“O conhecimento é uma árvore que cresce da vida. Sei que há escolas que têm boas intenções e que se esforçam para que isso aconteça. Mas as suas boas intenções são abortadas porque são obrigadas a cumprir o programa. Programas são entidades abstratas, prontas, fixas e com ordem certa. Ignoram a experiência que a criança está vivendo” (Alves, 2003, p. 49 e 51).

Ele argumenta ser necessário livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós e que nos levam a crer que as coisas devem ser do jeito como se apresentam.

Percebo claramente, através do meu olhar, as colocações de Alves no cotidiano da escola. Muitos professores, e até coordenadores, mesmo imbuídos de boas intenções, embatem-se com o peso dos compromissos tradicionais impostos ao papel da escola, que é o de “dar” o conteúdo. Expressão muito comum da escola, como se o conhecimento fosse uma doação ou um presente de algo pronto e estanque. Não nego, com isso, a importância do conhecimento construído ao longo da história da humanidade como ferramenta que precisa ser apropriada pelos alunos para a edificação de um novo saber. Questiono apenas a excessiva preocupação com o repassamento dos conteúdos, escamoteando fazeres que são significativos na formação crítica dos sujeitos. O

saber, como patrimônio histórico, necessita ser socializado com as novas gerações, e a escola tem um papel significativo nesse sentido.

Freire, ao falar do papel do professor quando ensina o conteúdo, fala que a substantividade do mesmo não se restringe à sua fixação pelo aluno e argumenta:

“...papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa de se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno, se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com esforço metodicamente do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar” (Freire, 2002, p. 133-134).

Conteúdos curriculares não são fins, mas instrumentos para ajudar a fomentar uma educação crítica, embasada em uma prática dialógica e na afirmação incondicional da valorização humana.

Percebo que é essencial, se quisermos transpor os obstáculos com ousadia, repensar a prática escolar e aprender a lidar com os desafios que se apresentam de maneira que não escamoteie o conteúdo, mas que também não se limite a ele, evidenciando outros aspectos da vivência escolar como momentos enriquecedores na construção da autonomia do corpo discente.

Ampliar o olhar para todas as esferas da escola, reconhecendo nelas essências educativas, é importante para perseguirmos uma outra educação que, reconhecendo a importância do saber, seja emancipatória.

As instituições governamentais ligadas ao ensino no Brasil também evidenciam uma preocupação com o conteúdo.

Anualmente, o governo distribui milhares de livros com os conteúdos pré-fixados e necessários para quem deseja ser um “bom cidadão”. O domínio de tais conteúdos é exigido rigorosamente, pois constitui a coluna mestra da avaliação, formada por notas e provas.

Hoje, assistimos à escola se apresentar à sociedade de várias maneiras, tais como: escolas para as elites e escolas para os pobres, escolas para a preparação tecnológica e escolas para os conhecimentos gerais, escolas que dão prioridade à formação técnica e escolas que procuram uma harmonia entre o técnico e o humanístico. Todas elas têm algo em comum: os conteúdos curriculares mínimos exigidos pela legislação, onde ainda se priorizam o Português e a Matemática e se fazem referências quanto ao conhecimento do mundo físico e natural, à realidade social e política, especialmente do Brasil. Referências à Arte, à Educação Física e à História do Brasil são tratadas com certo descaso camuflado.

A permanência da velha escola reforça seus currículos, privilegiando as disciplinas exatas, utilizando-as como instrumento de terror para impor a condição da reprovação. São essas disciplinas que possuem importância maior no imaginário do aluno, que é levado a desvalorizar as matérias da área humana. As ciências humanas incomodam o pensamento dominante e são vistas como ciências menores por grande parte da comunidade.

Essas concepções, reproduzidas por professores, pais, mães, setores e direções, são idéias construídas historicamente que acabam por reforçar o modelo.

Direcionando o olhar à grade curricular, se evidencia que a carga horária atribuída às ciências exatas é maior que a destinada às humanas.

Enquanto a Matemática domina a semana letiva com quatro ou cinco períodos, a História e a Geografia possuem um ou dois períodos no Ensino Fundamental. A discrepância ainda é maior no Ensino Médio, onde algumas das disciplinas de Estudos Sociais nem sempre constam em todas as séries. Sociologia, Psicologia e Filosofia são consideradas de 'pouca relevância, pois não são essenciais para o vestibular'.

Na expressão de alguns alunos que observo, a desvalorização da área humana e a supervalorização das exatas são visíveis nas falas veiculadas no cotidiano escolar:

“...para que serve a Sociologia? O que me interessa a Filosofia? Isto nada cai no vestibular. Não serve para nada” (Alex).

“...o que eu tenho que me preocupar é com a Matemática, ela é que é o bicho papão da reprovação” (Junior).

“...para que eu preciso de História, eu não vou usar esta disciplina na profissão que eu vou escolher” (Pedro).

Esses pensamentos são comuns entre os alunos do Ensino Médio condicionados por uma escolarização que construiu essa mentalidade entre os discentes; embora em número pequeno, alguns alunos reconhecem a importância das ciências humanas para o entendimento da realidade. Isso se evidencia na fala da aluna Verônica:

“...é preciso conhecer a nossa história e a nossa sociedade. Como vamos entender o que está se passando no mundo se não estudarmos a História e a Geografia” (Verônica).

A desvalorização das 'ciências inferiores' é fruto de um sistema que condiciona os sujeitos a encará-las como ciências menos importantes e, portanto, merecedoras de pouca atenção. Essa condição não é filha do acaso, mas construída historicamente por um modelo de ensino que dificulta o pensar crítico que

reconheça nas humanas a chave para o entendimento do real. O escamoteamento da História, a luta dos povos no delineamento da Geografia, o pensamento sociológico e filosófico é perigoso para a manutenção da elite político-econômica que domina o sistema. Quanto mais fragmentado o ensino, melhor para o intento do modelo dominante.

A ideologia da 'ciência menor' ainda é forte no pensamento escolar, mesmo no momento atual, onde os projetos educativos tanto falam em transformação da sociedade e libertação dos povos oprimidos.

Romper com os padrões arraigados ao ranço escolar é difícil e se constitui num obstáculo para se perseguir um ensino diferente e comprometido com a transformação. A padronização dos modelos acaba por nivelar a escola, não apenas através de seus currículos, mas também por tentar enquadrar seres humanos a uma determinada forma de aprendizado e de avaliação que, muitas vezes, desconsidera as diferenças étnicas, sociais e culturais.

Interesses divergentes salientam a importância da escola no processo educativo dos alunos. As famílias, o corpo docente e o próprio mercado possuem interesses conflitantes em relação à escola. Esses interesses são difusos e suas aspirações se mesclam, dificultando um caminho claro e definido para a educação.

Inserida em um modelo de sociedade que condiciona os sujeitos, grande parte das famílias e dos professores, cooptados ideologicamente pelo ideário capitalista, espera da escola a reprodução de uma 'educação' que possibilite aos seus filhos e alunos um melhor acesso ao mercado de trabalho.

Movidas pela própria experiência conflituosa de vida e de batalha por melhores condições de existência, muitas famílias desejam que a escola seja uma alavanca de ascensão social. Assim, existe uma contradição no seio

escolar, pois na medida em que se espera uma formação integral dos alunos (fala repetida por muitos da comunidade escolar), o que está incluso no discurso e na prática é uma busca para a adaptação ao mercado. Com isso, a escola acaba perdendo o referencial educacional de construção de valores centrados na vida e passa a ser mais um dos instrumentos que o sistema se apropria para, assim, ter à disposição um grande contingente de mão-de-obra qualificada, mas com uma qualidade de educação que convém aos seus interesses mercantis.

Muitas vezes a forma de avaliação evidencia seu bojo de interesses. Isso se expressa nas práticas do ambiente escolar quando o professor delimita uma atividade como instrumento avaliativo, esperando do aluno aquilo que corresponde às suas expectativas, quase sempre dentro de uma perspectiva de resposta única. Os testes, utilizados como instrumentos para verificar a aprendizagem, acabam por se transformar em meios padronizantes da mesma.

As provas são a expressão visível de que o processo de aprendizagem é o do condicionamento ou comportamental, cuja conduta é o da imitação e o da repetição. Os professores dão os exemplos e os alunos reproduzem, imitando ou repetindo o que lhes é pedido. Assim, na maioria das vezes, torna-se difícil trabalhar com o novo que seja da iniciativa do aluno.

A avaliação predominante adota feições das 'linhas de montagem', nas quais o aluno precisa corresponder ao modelo estabelecido pelo professor. Portanto, o conhecimento, as habilidades e as competências devem estar de acordo com os modelos estabelecidos, possuindo força para se impor. Caso isso não ocorra ou estejam em desacordo com tais modelos, são descartados. O ato criativo e a liberdade de expressão ficam comprometidos nesse contexto de ensino.

Rubem Alves (2003), ao mencionar a educação realizada nas escolas, diz que "os professores realizam o processo técnico-científico de

acrescentar sobre os alunos os saberes/habilidades que, juntos, irão compor o objeto final”.

Ao se referir ao ‘objeto final’, ele faz uma alusão aos objetos produzidos nas fábricas, os quais deverão ser idênticos ao objeto original. Esses objetos originais na escola são os instrumentos de avaliação tradicionais onde as provas ainda ocupam lugar de destaque no processo avaliativo. O ‘objeto original’ se converte em gabarito do professor, conforme o qual todo aluno precisa preencher corretamente a prova. Caso isso não ocorra, o erro é encarado como algo negativo no processo, deixando de reconhecer a grande potencialidade do mesmo como diagnóstico e um dos meios para construção do verdadeiro conhecimento. Ao contrário, o que evidencio é que novas provas são realizadas com o pretexto de retomar o conteúdo e adaptar o aluno ao mesmo instrumento de avaliação, para verificar se ele está ou não enquadrado no ‘nível de conhecimento’ considerado ideal pelo professor que utiliza esses métodos de avaliação.

Percebo isso em algumas falas de alunos e professores proferidas no ambiente escolar. Não obstante, o que importa no final do bimestre ou trimestre, para a avaliação, são as provas. Mesmo que o professor realize outros trabalhos, ele enfatizará o resultado da prova.

São comuns as perguntas e as colocações dos alunos, do segundo ano do Ensino Médio, para os professores:

“Quantas provas faremos no trimestre?”
(Questionamento de vários alunos)

“Os professores falam em trabalhos, porém muitas vezes ele os realiza, recolhe, mas não corrige e nem devolve para os alunos verem os resultados. O que importa para ele é a prova, é esta nota que conta para o boletim” (Ricardo).

“Os professores nos enchem de provas. Tem dias que temos duas provas no mesmo dia” (Pedro).

“Os professores falam, falam em trabalhos, mas não adianta nada a gente se matar e fazer um bom trabalho, o que importa pra ele no final do trimestre são as provas. É isto que importa, é pra ralar mesmo” (Patrícia).

Escuto de alguns professores afirmações que dão veracidade às colocações dos alunos acima citadas:

“Dou prova sim, nada de trabalhinhos. É preciso que o aluno estude” (Profª Jane).

“Eu preciso da prova para avaliar meu aluno. Como vou comprovar para os pais no caso de uma reprovação” (Profª Sandra).

“Faço provas no trimestre. Caso o aluno não corresponda, retomo o conteúdo marcando uma nova data para outra prova” (Profª Sandra).

“A prova é importante, é preciso premiar os alunos que se comportaram, se esforçaram e tiraram boas notas durante o ano” (Profª Margareth).

“É preciso treinar nossos alunos para o vestibular e para isso as provas são importantes” (Profª Marli).

“O vestibular está aí. É preciso que eles estejam preparados para enfrentar as provas do vestibular” (Profª Berta).

A supervalorização da prova como instrumento de avaliação não é uma prática apenas consciente do professor, mas uma reprodução dos velhos mecanismos da educação tradicional que, arraigados no sistema escolar, é difícil de ser desconstruído. O professor, por sofrer pressões por parte de um poder ideológico, acaba por insistir e continuar utilizando os antigos instrumentos de avaliação.

Penso que as provas podem ser utilizadas como um dos instrumentos de avaliação, e não como o único ou o mais importante na caminhada escolar. Acredito que esse instrumento pode ser usado como um dos recursos capazes de estimular o pensamento reflexivo do aluno. O que questiono é o seu caráter normativo dos programas e metodologias de ensino, enquadrando os discentes a um único método importante de avaliação que desconsidera as peculiaridades subjetivas de cada um no processo ensino-aprendizagem.

Shor, em diálogo com Freire, argumenta que muitos professores estão sempre preocupados em cumprir o programa e aplicar testes, e faz a seguinte referência àqueles que destoam do esquema:

“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).

A ideologia que ali se esconde é extremamente favorável aos donos do capital, onde o aluno é visto como objeto de trabalho e deve ser treinado para corresponder a testes e ser colocado a serviço do mercado. Nesse sentido, o saber é quantificável como se fosse uma mercadoria. Portanto, a utilização das provas como método de avaliação não é uma prática ingênua e neutra do sistema de ensino, mas sua constante presença na avaliação do cotidiano escolar é algo que foi introjetado nos sujeitos e se tornou arraigado nas metodologias de ensino.

Os testes avaliativos servem para ‘medir’ o conhecimento e verificar quem realmente aprendeu o que o professor ensinou. Ao afirmar que determinada questão na avaliação está errada, o professor estabelece as relações de dominação nas quais uma das partes se julga dona do saber. A avaliação

classificatória vai ditando regras e rotulando os bons e maus alunos, fazendo com que se instalem grupos distintos de inteligentes e não inteligentes na sala de aula.

Quando Freire fala da formação do ser humano e nos sistemas de avaliação pedagógicos, posiciona-se da seguinte maneira:

“A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino, fortalece a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com. Os sistemas de avaliação pedagógicos de alunos e de professores vêm se assumindo como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos” (Freire, 2002, p. 130-131).

Essa forma de aprendizado, que determina modelos para o ensino, condiciona os sujeitos à sua aceitação através de forte pressão ideológica, utilizando-se de mecanismos que servem a determinados interesses dominantes, manifestando-se nos discursos e práticas do cotidiano da escola.

Frente a essas problemáticas, percebo que não podemos deixar de fomentar um contraponto ao pensamento que inibe a criatividade. Vejo como necessário acreditar na força transformadora que defende as ciências humanas como essenciais à leitura e à interpretação crítica do mundo, para que as mesmas sejam um fermento capaz de fazer crescer um outro sentimento que eleve a valorização das diferenças no pensamento escolar. Mesmo no seio de um sistema que tenta sufocar um pensar na existência dos homens e mulheres, entendo como necessário, enquanto educador, fazer renascer as ciências que ficam nas sombras dos currículos.

Uma escola é um espaço de conflitos, porque convivem em seu bojo pessoas com subjetividades diferentes, onde vidas humanas ao conviverem se constroem e se educam. Nesse contexto a rigidez de conteúdos pré-programados e de padrões avaliativos, desconsiderando as características singulares dos sujeitos, nivelando todos em um único modelo, não tem sentido na medida que acaba engessando e inibindo o criativo da prática educativa.

3. O PAPEL DA ESCOLA: OBSTÁCULOS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

3.1 Ideologia e suas manifestações veiculadas no discurso da escola

As sociedades criam diversos mecanismos para sua reprodução e manutenção. Esses mecanismos nem sempre são visíveis e fáceis de serem identificados e interpretados. Sua aparente naturalidade exteriorizada (roupagem) apresenta-se como algo normal no sistema de ensino, encobrendo construções históricas que são condicionantes da educação dos seres humanos. Para que isso ocorra, determinados agrupamentos humanos, ao se constituírem em classe dominante, procuram assegurar sua permanência, fortificando-se e legitimando-se a fim de garantirem sua continuidade.

Para a manutenção das relações de poder entre as classes sociais, instrumentos sofisticados são utilizados como forma de persuasão, pois usam a ideologia.

São os aparelhos ideológicos que se colocam em função da manutenção e reprodução das relações sociais. Dentre tantos podemos citar a escola, a família, as igrejas, os meios de comunicação social e as entidades assistenciais. Essas instituições exercem um papel essencial em proveito e conveniência da elite dominante. A ideologia que perpassa através desses aparelhos é difícil de ser identificada, pois é sofisticada em sua ação, sendo transmitida através da linguagem, da comunicação, dos significados, das representações e dos valores existentes em determinados grupos.

Segundo Marilena Chauí (1982), “... através da ideologia são montados um imaginário e uma lógica da identificação social com a função precisa de escamotear o conflito, dissimular a dominação e ocultar a presença do particular, enquanto particular, dando-lhe a aparência de universal”.

Marx (1984), ao explorar a categoria ‘ideologia’, argumenta que esse é um conceito pejorativo, ilusório e que deforma a realidade, o que favorece a ideologia dominante na sociedade. Sendo assim, com o auxílio dos instrumentos ideológicos, todas as relações se apresentam e são vistas como normais e inevitáveis em determinado modelo de sociedade. Há um condicionamento à adaptação a um sistema específico dominante que aponta uma direção ideológica em todos os níveis da vida social e cultural.

Dentre essas instituições, merece destaque e será foco de minhas considerações o papel ideológico exercido pela escola. Ao fazer parte da superestrutura, ela foi criada para reproduzir e garantir as relações sociais de produção e é necessária ao sistema para que o capital possa se manter e expandir.

Ao analisar a influência da instituição educacional na transmissão da ideologia dominante, Althusser afirma ser o aparelho educativo o principal instrumento ideológico do Estado, sendo o responsável pela inculcação dos

valores dominantes na população. É no seu entender, justamente com a família, o mais eficaz, pois modela o pensamento dos indivíduos desde os primeiros anos da infância, quando são mais vulneráveis. Em sua obra 'Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado' (1985), Althusser expõe que as reproduções das relações de exploração capitalista são asseguradas por meio dos aparelhos ideológicos do Estado, bem como através dos aparelhos repressivos, essenciais para a manutenção do poder da classe dominante.

O processo educativo reproduz as relações sociais e impõe a visão de mundo do grupo social hegemônico. Isso ocorre porque as leis que regem o sistema educacional estão sob o controle do Estado, que é constituído como um aparato da classe dominante na defesa de seus interesses políticos e econômicos.

Ainda que estejam presentes idéias inovadoras a respeito da escola e conseqüentemente da educação, no discurso e na prática, temos verificado que o professor tende a incutir no aluno o comportamento de um empregado subserviente, fazendo com que o discente incorpore a mensagem capitalista do 'bom' trabalhador, ou seja, aquele que sabe obedecer e que não cria problemas ao sistema.

As teorias de aprendizagem e as práticas escolares muito contribuíram e contribuem como fator ideológico para a formação desses pensamentos, com a finalidade de adestrar, tornando homens e mulheres repetidoras e reprodutoras do que lhes é transmitido. São os indivíduos que interessam ao modo de produção capitalista, necessário ao bom desempenho de uma fábrica ou empresa. É aquela pessoa que desempenha suas funções com destreza, eficiência e rapidez, não precisando pensar reflexivamente, estabelecer relações de totalidade, decidir ou planejar algo novo: detentores do poder o fazem. Esse sistema, para sua aceitação, constrói um corpo imaginário que submete o

pensamento coletivo aos valores intrínsecos do capitalismo. O próprio sistema de ensino sucumbe aos seus interesses mercantis.

Perpetua nas escolas e nos bancos universitários uma visão individualista, que visa à competição e à ascensão pessoal. A competição muitas vezes se estabelece no próprio espaço escolar, fazendo com que o individualismo predomine na execução de funções não só dos alunos como também do próprio corpo docente.

Frigotto ao abordar o individualismo, presente no sistema de ensino, como um dos valores ideológicos do capitalismo acrescenta que:

“...a inculcação ideológica, cuja prática ocorre nas escolas e através dos meios de comunicação social, espaços que, por excelência, a exercem. Não é por acaso que na concepção de ser humano a ideologia capitalista tem historicamente enfatizado a primeira dimensão – a individualidade – reduzindo-a ao individualismo” (Gentili, Frigotto, 2002, p.19).

É forte a idéia de que a “escola é o caminho para o sucesso” ou que “quem estuda vence na vida”. São ideologias que se manifestam nas falas e nas posturas de alunos, professores e diretores.

Frente às ‘supostas boas intenções’ do capital, torna-se difícil o desvelamento do ideário que o capitalismo esconde através do discurso da “ascensão” e do “sucesso”, como se o sistema pudesse realmente abrigar a todos em seus quadros de trabalho. Como se, ao saírem da escola, todos aqueles que se “esforçarem” conseguirão emprego e só ficarão desempregados os inaptos ou os sem condições, culpabilizando o indivíduo pelo seu fracasso.

Certa vez ouvi de um professor que nossos alunos, frente à situação atual, “deveriam ser os melhores”, colocação essa extremamente competitiva. No momento em que estamos vivendo em uma sociedade onde falta o

emprego, os poucos postos que sobrarem do trabalho tradicional serão disputados como se fossem campos de guerra. Estimular o individualismo e a competição nas escolas é dividir e fragmentar a classe que vive do trabalho, favorecendo o capital.

A visão utilitarista está a serviço do sistema que tem ao seu dispor um contingente de mão-de-obra, superior ao que realmente pode absorver, criando uma massa de desempregados que fica à mercê dos interesses do capitalismo.

Outra frase constantemente expressa no espaço escolar é: “quem trabalha mais ganha mais”. Essa afirmativa se completa com outro pensamento reinante, que veicula a idéia de que “pobre é pobre porque tem preguiça de trabalhar”.

Essas afirmações, presentes nos discursos veiculados no ambiente escolar, reforçam a idéia individualista de que o capitalismo dá as mesmas chances a todos e que todos, no liberalismo, têm condições de ascensão social. Essa idéia está presente nas falas dos alunos ao serem indagados a respeito da importância do saber. A grande maioria dos alunos, dos segundos e terceiros anos do Ensino Médio, entrevistados e observados, encaram a escolaridade e o conhecimento como trampolim que impulse projetos pouco comprometidos com o coletivo e muito mais preocupados com o status social dos indivíduos. A maior parte dos entrevistados encara o diploma como um meio de ‘subir na vida’ e conquistar bens materiais. Uma parcela ínfima, dos que abordaram o assunto, mencionou preocupação com o coletivo da sociedade.

Ao indagar os alunos sobre a importância do conhecimento, eles respondem:

“Aumentar meu conhecimento pra tudo em minha vida, meu presente e meu futuro” (Marta).

“Eu acredito que a escola deve proporcionar ao jovem o estudo a fim de formar o conhecimento de mundo e prepará-lo para o estudo de um curso superior, no qual as bases, com certeza, residem na escola e escolher bem sua profissão” (Maurício).

“O conhecimento é para ter minha profissão, melhorando meu futuro, para que não dependa de meus pais” (Juliano).

“O ensino é importante para nos virar melhor fora daqui (escola), quando começarmos a trabalhar. Dá dicas e nos alerta para o mundo lá fora” (Marta).

“Eu acredito que não precisamos ter um ensino somente por inteligência ou conhecimento, mas principalmente para podermos conseguir um bom emprego” (Luciana).

Shor, em diálogo com Freire, fala a respeito das raízes do individualismo e argumenta que:

“...temos uma devoção utópica por nos realizar sozinhos, por nos aperfeiçoar sozinhos, por subir na vida, subir através do nosso próprio esforço, ficar ricos através do esforço pessoal. Esta é uma cultura que adora os homens e as mulheres que se fazem por si mesmos” (Freire, Shor, 2003, p. 136).

A incapacidade de ascender recai no próprio indivíduo, atribuindo a ele as causas da ‘derrota’. Esse pensamento é importante para a afirmação do sistema que cria no imaginário social a idéia da igualdade de oportunidades e planta a competição já no seio da própria educação.

Essas idéias se evidenciam nas falas de alunos expressas no segundo ano do Ensino Médio:

“Na minha opinião o pobre pode crescer, mas não se compromete em conseguir um emprego. Ele se acomoda achando que nasceu pobre e vai continuar pobre” (Fernando).

“Hoje em dia as oportunidades para os estudantes aumentaram, não sei se é porque eu nunca tinha procurado,

mas sei que quem quer, consegue. Um estágio não é difícil de conseguir e o horário se adequa com o da escola. A única coisa é que precisa tirar notas boas e não rodar que você terá um lugar para trabalhar. Não acho necessário largar a escola para ajudar a família. É clara que acho que a situação do pobre brasileiro não é fácil, mas com vontade ele vai conseguir” (Maurício).

“Acho que o pobre não melhora de vida porque não quer. Todos têm acesso a uma biblioteca pública e ninguém usa a internet ou aluga livros. No mundo de hoje não é rico quem não quer” (Juliane).

“Na sociedade que está aí, existem muitas oportunidades. É preciso se esforçar para ser alguém na vida” (Julia).

“Pobre é pobre porque não estudou, não teve um bom trabalho” (Juliano).

“As pessoas tem que ter força de vontade para melhorar. Se elas não aproveitarem as oportunidades fica difícil mudar a situação” (Marina).

As falas dos alunos demonstram o quanto perdura a idéia de que o indivíduo é o culpado, primeiro pelo próprio fracasso escolar e depois pelo fracasso no mercado de trabalho. Sobre ele recai todo o estigma de incompetência pela não aquisição dos meios para uma ascensão social.

Marise Ramos argumenta o quanto é ocultada a essência do desemprego, da diferenciação entre as pessoas e os reais fatores que levam à exclusão social, afirmando que:

“Enquanto o problema do desemprego é um problema social concreto, determinado pelo conjunto de mudanças econômico-políticas que ocorrem a partir da segunda metade deste século, deslocam-se as possibilidades de sua superação ao aumento da escolarização e da qualificação ou, mais especialmente, à aquisição permanente e renovável de competências verificáveis na ação de trabalho. As competências adquirem um valor não referente à sua própria natureza, mas conferido pelas relações sociais dominantes,

que assim buscam ocultar a essência do fenômeno do desemprego, da diferenciação e da exclusão social” (Ramos, 2002, p. 218-219).

Nesse sentido, a ideologia veiculada corresponde ao desenvolvimento de competências individuais; é o caminho que possibilita a ‘inclusão social’, levando a uma adaptação ‘natural’ ao sistema.

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).

Essas formas de pensar, construídas pelo ideário capitalista, acabam por inocentar o sistema, transformando a escola em uma fábrica que acaba também rotulando alunos como produtos que determinam ‘selos de qualidade’ para os capazes e para os não capazes, os que se enquadram nas escolas particulares e os que se enquadram nas públicas, os que podem ascender por suas próprias qualidades e competências e os que permanecerão à margem da sociedade tecnológica, fruto de sua própria incapacidade pessoal de progredir na vida.

Sob esse prisma, a escola é um espaço que submete o aluno a uma aprendizagem padronizante, segregadora, mecânica e reprodutora, com alarmantes índices de reprovação e evasão, principalmente nos setores mais pobres da população escolar. São os alunos de baixo poder aquisitivo que apresentam dificuldades para se enquadrar em um padrão de ensino sem sintonia com a sua realidade. Esse contingente, muitas vezes expulso dos bancos escolares, geralmente é formado por filhos de trabalhadores, justamente os que mais precisam da escola.

É comum buscar-se justificativas para o fracasso escolar, alegando tratar-se de alunos-problema, justificando que não têm condições e que são fracos, incapazes de aprender. A própria escola acaba adotando uma postura de negligência e desinteresse por esses discentes, reprovando-os no ano letivo. Justamente aqueles jovens que precisavam de atenção e dedicação por parte do sistema de ensino.

Freire (2002) chama a atenção dos educadores progressistas que “é importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação, nos dominados, da responsabilidade por sua situação”.

Os alunos que resistem e permanecem na escola acabam fazendo a aprendizagem da submissão, diante de um conhecimento que lhes é passado de forma absoluta e inquestionável, submetendo-o a um verdadeiro processo de inoculação ideológica, comprometendo sua formação integral. Essas pessoas carregam, em suas histórias de vida, o sentimento do fracasso, culpando-se por não ter tido sucesso que possibilitaria ‘subir na vida’.

Nesse sentido aparece como justo o fato de que determinado indivíduo não ascendeu socialmente porque ele não quis estudar e naturalmente sua condição é a de pobreza. Sendo assim, os próprios homens e mulheres que não tiveram acesso aos bancos escolares, ao se verem subestimados em suas capacidades e potencialidades, se convertem à ideologia dominante, no qual a vítima, fruto do sistema, se transforma em réu e acaba construindo uma imagem, de sua classe e de si mesmo, bastante negativa. É difícil, nesse contexto, perceber que a desigualdade social é uma criação humana, fruto das condições injustas que foram se estabelecendo ao longo da história, marcada pela luta de classes.

Ao falar sobre fracasso e o insucesso na vida, Freire afirma que:

“Pessoas fazem parte das legiões de ofendidos que não percebem a razão de ser de sua dor na perversidade do sistema social, econômico e político em que vivem, mas na sua incompetência. Enquanto sentirem assim, pensarem assim e agirem assim, reforçam o poder do sistema. Se tornam coniventes com a ordem desumanizante” (Freire, 2002, p.93).

Os idealizadores do sistema dominante desconsideram características de classes ao impor sua ideologia. É a criança pobre que sofre as conseqüências de um ensino que não leva em conta os problemas oriundos de sua classe social.

Frente a isso, temos uma escola que prega a retórica da homogeneidade, e seu ensino é direcionado para aqueles que “sabem aprender”. Encoberta por um discurso de igualdade, esse tipo de instituição desenvolve uma cultura seletiva, que segrega, tornando-se um instrumento de reprodução e exclusão social, onde o pobre, o negro e o índio, ou seja, o diferente dos padrões impostos pela elite continuará à margem do sistema. Esforça-se para parecer uma instituição neutra em suas atividades práticas, continuando presa a métodos de ensino que favorecem a fragmentação da consciência e a alienação. Isso leva a um ensino descontextualizado, de conhecimento picoteado, dilacerado e a-histórico.

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 idéia 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” (Gentili, Frigotto, 2002, p.19-20).

O próprio discurso do ensino por competências, tanto apregoado no espaço da escola, demonstra o quanto as idéias capitalistas, encobertas por um discurso camuflado da qualidade do ensino, penetram no cotidiano da escola. O discurso por competências é individualista e competitivo na medida em que introjeta a idéia do ‘sucesso pessoal’ como alavanca para a ascensão na sociedade.

Frigotto, ao prefaciando o livro de Marise Ramos ‘A Pedagogia das Competências’, afirma que o ensino, ao eleger como perspectiva a pedagogia das competências para empregabilidade, assume o ideário particularista, individualista e imediatista do mercado e dos empresários. A própria Marise argumenta que:

“No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referências às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações” (Ramos, 2002, p. 221).

Certa vez, li cartazes em uma das escolas particulares com a seguinte frase: “O estudo por competências é essencial para o sucesso”. Os mesmos cartazes, ao posicionarem-se sobre avaliação e sobre o ensino, faziam as seguintes referências: “A finalidade, tanto do ensino como da avaliação da

aprendizagem, é criar condições para o desenvolvimento de competências do aluno”,...”Avaliar por competências é avaliar com eficiência e eficácia”,...”A avaliação é eficiente quando o objetivo proposto é relevante e o processo para alcançá-lo é racional, econômico e útil”.

O próprio vocabulário utilizado como referência às competências denuncia o campo teórico do capitalismo e seus valores. Sucesso, eficiência, eficácia, racional, econômico são termos tipicamente da cartilha capitalista. Frente a isso, ocorre todo um condicionamento que vai induzindo o pensamento coletivo à aceitação dos seus símbolos, imagens e também de seu ideário teórico.

Ramos argumenta que a valorização da dimensão experimental da qualificação pela noção de competência processa-se às custas do enfraquecimento das dimensões conceitual e social. A autora afirma que:

“A validade do conhecimento assim compreendido é julgada, portanto, por sua viabilidade ou por sua utilidade. Predomina, então, uma conotação utilitária e pragmática do conhecimento. Sua viabilidade e utilidade, muito além de serem consideradas históricas, são tidas como contingentes. Ou seja, não existe qualquer critério de objetividade, de totalidade ou de universalidade para se julgar se um conhecimento, ou um modelo representacional é válido, viável ou útil” (Ramos, 2002, p. 292-293).

A pedagogia das competências visa projetos pessoais e seu comprometimento é com o conhecimento específico, compartimentado. Não há um compromisso do ‘saber’ com o coletivo, na medida em que escamoteia do seu corpo teórico a noção de educação como alavanca para a integração de forças transformadoras.

Ao conversar com o professor Frei Betto, no Seminário de Educação da Associação de Educação Católica que ocorreu no mês de julho/2004, em Nata/RN, indaguei-lhe a respeito do ensino por competências tão em voga no discurso escolar. Esse intelectual respondeu que com esta prática 'estamos formando capitalistas'

A mesma pergunta direcionei a Gaudêncio Frigotto no Fórum Mundial de Educação ocorrido em Porto Alegre em julho de 2004. A resposta desse pensador não destoou da referida por Frei Betto, afirmando que 'as escolas que professam esse discurso estão incentivando a educação capitalista, negando o seu 'projeto original' fundamentado na transformação.'

O vocabulário capitalista vai penetrando sutilmente na retórica proferida no seio da educação escolar, muitas vezes, sem o corpo docente dar-se conta do poder ideológico embutido no discurso que produz, induzido pelo modelo cuja essência é alimentada pelo desconhecer dos professores que não possuem base teórica para decodificar suas mensagens.

O sistema capitalista, através de seus recursos ideológicos, convence de que é o trabalhador que precisa do emprego para satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência, quando, na verdade, é esse modelo que precisa de mão-de-obra disponível para lucrar e continuar se impondo no mundo, com as constantes crises que ele próprio produz.

As crises que o capitalismo fabrica dão a ele mecanismos que possibilitam uma mutação e um mascaramento da própria situação que gerou a crise em um determinado contexto histórico. Isso faz com que esse sistema, ao renovar-se com as situações problemáticas que cria, recicle seus instrumentos de dominação, condicionando diferentes meios para aceitação, manutenção e reprodução do modelo. Rapidamente, ao se mascarar para a continuidade de sua

dominação, ele incorpora termos que acabam por fazer parte de um modismo que penetra na pedagogia da escola.

É interessante perceber como o capitalismo, através de suas artimanhas, adapta-se aos ‘novos paradigmas’ educacionais, posicionando-se como se fosse algo inovador no campo da educação. Trata-se de uma roupagem que encobre as verdadeiras intenções, no sentido de continuar sucumbindo o sistema escolar aos seus interesses. Com aparência do novo, esconde-se o velho interesse mercantil que assombra o campo da educação.

Ao ler uma revista, do ano de 2003, de uma escola católica paulista que falava do seu projeto educativo, pude evidenciar as mensagens do modelo veiculadas em seu texto:

“Projeto político pedagógico, instrumento que, inspirado no carisma da congregação, busca o compromisso e o empenho de toda a comunidade educativa com o próprio crescimento e o crescimento comum, sendo o projeto fruto do diálogo e da reflexão coletiva permanente”.

Na página seguinte da mesma revista, encontrei a seguinte colocação:

“O bem capital mais importante que uma empresa possui são as idéias. E como encontramos este tesouro? Este tesouro é encontrado nas pessoas, pois elas fazem a diferença”.

O discurso libertador é mesclado com um discurso liberal. Ao se postar como empresa, a escola alinha-se perfeitamente à noção capitalista, enquadrando seus alunos como clientes. As idéias de uma empresa são marcadas por valores que estão centrados no mercado. Tais idéias, ao serem comparadas com o corpo imaginário da escola, demonstram o quanto ocorre a penetração da

mentalidade capitalista no seio da escola que apregoa o compromisso com a libertação dos oprimidos.

Penso que tais atitudes entre o discurso libertador e a prática colonizadora se constituem num verdadeiro escândalo a uma proposta realmente unificadora para a educação humana integral. O próprio discurso por competências se esvazia ao falar do sucesso, na medida em que não abarca situações concretas nas quais fazem parte famílias e crianças empobrecidas. Como perseguir uma educação humana integral e educar ao mesmo tempo por competências específicas?

Encontro em Arroyo uma análise adequada acerca dos efeitos às gerações futuras, dessa 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).

Nas palavras de Arroyo, a escola constitui-se num instrumento de despersonalização e desumanização do indivíduo e, mesmo assim, faz parte do seu discurso repetitivo, a ideologia do progresso e do futuro promissor.

Esse tipo de instituição, que se apropria do conhecimento, intitulando-se dona do mesmo, não leva em conta a totalidade e o pleno desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. A ideologia arcaica não considera questões imprescindíveis como quem são nossas crianças e nossos

jovens e quais são suas possibilidades e seus horizontes, nem com que tempo de vida estamos lidando e em que contexto.

Marilena Chauí 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 dominação como sendo, ao mesmo tempo, ‘naturais’ e ‘justas ou injustas’ ” (Chauí, 1982, p.19, 22).

Sendo assim, é no campo ideológico, no campo imaginário, que tais situações da realidade passam a ser explicadas e justificadas conforme os interesses da elite, na qual o aspecto exterior superficial oculta os mecanismos que produzem as desigualdades e ao mesmo tempo conservam a sociedade.

O discurso ideológico, ao explicar o real, constrói um conjunto de normas aparentemente coerentes para orientar a prática. Ele é feito de lacunas, de espaços em branco, e se mantém pelo vazio que cria, impossibilitando um entendimento crítico dos fenômenos, condicionando a leitura dos fatos apenas à aparência. Chauí afirma que “porque não diz tudo, e não pode dizer tudo, que o discurso ideológico é coerente e poderoso”. Esse conjunto ordenado de idéias oculta o fato de que tudo é transitório, isto é, histórico, e que existe o negativo, no qual tudo o que existe é precário, desmistificando a idéia absolutizada, que apregoa a impossibilidade da mudança.

Para Chauí, “o discurso ideológico se sustenta justamente porque não pode dizer até o fim aquilo que pretende dizer”. Contudo, ao preencher as lacunas que produz, corre o risco de autodestruir-se como discurso ideológico.

Olhando a educação através de um enfoque crítico, numa outra cosmovisão, que preencha os espaços vazios criados para camuflar o modelo,

podemos perceber que o sistema capitalista, por se basear na exploração da grande maioria por um pequeno grupo e por fazer do dinheiro a mola propulsora do seu funcionamento, exclui a população pobre dos benefícios da educação.

Percebe-se, portanto, um desenvolvimento seletivo, no qual se beneficia a classe mais favorecida. A educação, que deveria ser um direito de todos, transforma-se em privilégio de poucos. A classe pobre se vê relegada no sistema de ensino. Frente a isso, o discurso comum veiculado nos bancos escolares, de que “as pessoas pobres é que não se esforçam” ou que “só aqueles que se esforçaram enriquecem”, não é verdadeiro. A análise da essência do capitalismo mostra que a verdade não é essa. Chegar à universidade é coisa incomum às camadas pobres. É pequena a possibilidade de um filho de operário cursar uma faculdade. A educação formal no Brasil exclui aqueles que não têm condições financeiras e perfil adequado ao sistema de ensino imposto.

As próprias relações que se estabelecem no meio escolar e os termos designados para se referir às pessoas pobres carregam uma carga de ideologia. Analisando discursos proferidos se evidenciam maneiras de explicar que escondem a essência dos fatos. Termos como “exclusão” e “carentes” são constantemente usados para indicar aqueles que estão à margem do sistema e que assim se encontram por não terem conseguido se incluir. Isso sugere uma auto-exclusão dos bens materiais e das condições criadas pelo sistema, apresentando os problemas decorrentes da estrutura social como problemas de caráter individual. O que ocorre, visto através de uma perspectiva crítica, são relações de expropriação nas quais os indivíduos são espoliados dos bens necessários à vida, ocultando as causas profundas daquilo que lhes é evidenciado como verdadeiro.

Silva, ao falar das desigualdades e das injustiças da estrutura existente de poder, afirma que as mesmas são reproduzidas cotidianamente em nossas salas de aula e acrescenta 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).

A professora Gislaine e o professor Taurio fazem as seguintes colocações ao se referirem à escola e sua relação com a sociedade atual:

“A escola como instituição integrante da sociedade, tem um papel de produção do conhecimento, de transmissão de saberes e informações e também na formação do sujeito consciente, capaz de reconhecer, refletir e mudar o seu meio” (Gislaine).

“A escola é uma instituição da sociedade. Em geral seu papel consiste em construir um imaginário coletivo coerente com os fins e objetivos desta sociedade” (Taurio).

Realmente, a escola é uma instituição integrante da sociedade, e como tal, acaba por reproduzir o pensamento dominante. Reconhecer isso é importante se quisermos transformar a escola em um espaço de embates de ideologias em busca da superação das situações de opressão. A própria transmissão de saberes e informações carregam em suas essências ideologias que dificultam a leitura crítica do real, impossibilitando um refletir que auxilie a mudança

do meio social, onde a escola, enquanto instituição, é inerente ao modelo que a condiciona.

Freire (2003) argumenta que “a reprodução da ideologia dominante depende de seu poder de obscurecer a realidade”.

O desvelamento e o entendimento da realidade não é tarefa fácil diante do contexto em que a escola está inserida. Os mecanismos que dão sustentação à educação tradicional negam o novo discurso, emperrando mudanças que sejam transformadoras. A esfera ideológica é um poderoso instrumento de manutenção dos arcaicos padrões educacionais que dela se utilizam, com o intuito de reproduzir as relações de domínio que interessam a determinados grupos na preservação de seus interesses.

O professor de pedagogia social Pedrinho Guareschi afirma:

“A escola seria aquela instituição superestrutural, na maioria das vezes imposta, obrigatória e controlada pelos que detêm o poder. Quando essa escola não executa a política e os interesses do grupo no poder, ela é censurada, mudada, reformada e até mesmo fechada. Escola seria, pois, o aparelho ideológico do capital” (Guareschi, 1999, p. 98-99).

Sob esse prisma, a instituição escolar aparece como um lugar de reprodução e consolidação do poder, conduzindo a interpretação da realidade de forma ideologizada e fetichizada, impedindo que se estabeleçam relações de totalidade. Isso reforça a visão fatalista, como se os fenômenos existissem espontaneamente e guiados pelo destino. A pobreza e a miséria aparecem como fruto natural da existência humana e não como construção histórica. Essa visão é mantida pelos livros didáticos na medida em que negam as lutas do povo.

Acredito ser preciso reconhecer que as relações na sociedade e, portanto, no próprio sistema de ensino reproduzem os valores estabelecidos e

consagrados pela classe proprietária dos meios de produção, entendendo que os mesmos não são verdadeiros e inquestionáveis.

É importante ter presente que na escola nem tudo é reprodução. Severino afirma que a função reprodutiva da educação não esgota sua significação total e argumenta que:

“...a educação, contraditoriamente, é também força de transformação objetiva das relações sociais, ou seja, a força da educação não tem sentido unívoco enquanto por instância de reprodução. Ao contrário, os processos educacionais no seu conjunto e no seu interior geram e desenvolvem também forças contraditórias, que comprometem o fatalismo da reprodução, quer ideológica, quer social, atuando simultaneamente no sentido da transformação da realidade social” (Severino, 1986, p. 51).

Por mais impregnada de ideologias que ela esteja, é possível construir em seu bojo um pensamento que seja capaz de desacomodar o ideário dominante.

Em sua obra, Lenin afirma que “a ideologia como qualquer concepção da realidade social ou política está vinculada aos interesses de certas classes sociais”. Assim, penso que é possível construir uma ideologia articulada com os anseios da classe menos favorecida que se contraponha aos interesses dominantes.

Freire, ao falar da tarefa de desmistificar a ideologia, acrescenta que essa não pode ser cumprida pelos que apóiam o sistema, argumentando que:

“Não pode ser cumprida por aqueles que concordam com o sistema. Esta é a tarefa dos educadores favoráveis a um processo libertador...Quem acredita na mudança da realidade, tem que realizar a transformação” (Freire, Shor, 2003, p. 200).

É importante que o educador-transformador reconheça o espaço em que está inserido e que tenha a compreensão do mundo, identificando a ideologia que permeia o corpo escolar. Isso, conforme Freire (2003), seria o mapa ideológico da instituição. Esse autor argumenta que é preciso ‘saber com quem pode contar e contra quem tem que lutar’.

Gramsci, em sua obra, referindo-se a escola italiana afirma:

“Nas escolas elementares, dois elementos participavam na educação e na formação das crianças: as primeiras noções de ciências naturais e as noções dos direitos e deveres dos cidadãos. As noções científicas deveriam servir para introduzir o menino na *societas rerum*, ao passo que os direitos e deveres para introduzi-lo na vida estatal e na sociedade civil. As noções científicas entravam em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore, do mesmo modo como as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista que é também um aspecto do folclore” (Gramsci apud Mochcovitch, 2001, p. 129).

No trecho citado, Gramsci faz uma análise sobre o papel da escola no sentido da elevação das massas, do senso comum à consciência filosófica, superando uma visão de mundo fantasiosa. Para esse pensador, o senso comum, que mesmo no cérebro de um indivíduo é fragmentário, incoerente e inconseqüente, mas que, destituídos de seus elementos contraditórios, pode se transformar em uma visão sistemática e coerente, constituindo-se em um bom senso, núcleo sadio do senso comum.

Essa análise, referindo-se à elevação cultural das crianças e dos jovens, feita no tempo histórico de Gramsci, serve perfeitamente para a sociedade atual e para a realidade social na qual a escola hoje faz parte.

Ao analisar as forças produtivas capitalistas, o professor-transformador introduz no âmbito escolar um instrumento possível de alavancar um pensamento que, entendendo as artimanhas do sistema e desnudando seu funcionamento, possa servir para que, através de um olhar crítico, se fomente um ideário formador de gerações e lideranças capazes de prepararem os pilares para a edificação de uma sociedade diferente.

Michel Löwy, ao tentar construir um instrumento conceitual que dê conta da categoria 'ideologia', afirma:

“...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, 1998. p. 29).

Acredito que a missão da escola libertadora é propiciar ao seu corpo discente uma visão de mundo que o ajude a entender as relações sociais, políticas e culturais da sociedade. Para tanto, a historicidade é significativa no sentido de entender a evolução das práticas dominantes que se articulam ao longo dos tempos para se manterem no poder.

A decodificação e o entendimento dessas práticas são elementos essenciais para tornar a escola um dos campos de luta contra os valores ideológicos nocivos do capitalismo, minando, também, através da educação, suas bases de sustentação. Uma educação verdadeiramente libertadora só é possível se a escola abrir espaço para o diálogo crítico, aceitando o conflito que instiga o embate de ideologias.

Quando a escola incorpora esse desafio, sem medo de se expor, ela está dando passos importantes e significativos para o engajamento na luta pela superação do sistema que só faz agravar as diferenças no mundo. Ao fazer brotar a reflexão, é possível reconhecer os ideais destrutivos do capitalismo embutidos no sistema escolar, minando o ideário do modelo no próprio campo reprodutivo. Assim, a educação libertadora se relaciona com a transformação política na sociedade como um todo, incentivando os alunos a se assumirem como sujeitos com potencialidades criativas e capazes de incorporar o pensamento crítico à vida cotidiana, tomando para si o desafio no engajamento pela mudança.

3.2 Escola, mercado e suas relações na esfera do trabalho humano

O neoliberalismo constitui, hoje, uma referência política e econômica que orienta, através do seu receituário, as ações e as decisões que são tomadas por governantes em grande parte dos países. O peso dessa referência recai principalmente nos países cujas políticas são vulneráveis e suscetíveis às crises que esse modelo produz.

O capitalismo neoliberal guia suas propostas no sentido de organizar as sociedades em função do mercado e dos objetivos empresariais e privados. Na ordenação da vida social e política, esse sistema, em suas diferentes configurações, vai definindo novos conceitos e noções que passam a permear não só o campo privado, como também contaminando o público. Daí o significado da privatização do público com veiculação da mensagem da 'eficiência do serviço'.

Uma dessas noções é a que prega a 'qualidade total', com a roupagem de se tratar de uma idéia neutra e inocente e até mesmo admitidamente

atraente, na qual ninguém pode se opor sob pena de ser considerado “atrasado” e contrário ao progresso. A essa idéia de qualidade está relacionada toda uma concepção política e social permissiva do neoliberalismo.

Assim, valores essenciais para a valorização da vida, tais como solidariedade, justiça, igualdade, vão deixando de ocupar o centro das discussões nas diferentes esferas da sociedade para cederem lugar aos debates, nas instituições públicas e privadas, em torno das noções de produtividade, eficiência e qualidade como sinônimos de modernidade. Isso produz um corpo imaginário, no qual torna-se difícil pensar fora da visão do capital, enquadrando uma gama de aspectos da vida humana na lógica viciada desse modo de produção.

Essa proposta tem como meta conquistar a escola e o apoio popular, para que os mesmos lhes dêem base de sustentação, dificultando um olhar que possibilite compreender os mecanismos envolvidos no modo de produção capitalista. Frente a esse contexto, é um obstáculo desocultar a realidade que o discurso neoliberal fabrica, tornando difícil um pensar que fuja dos ditames do mercado e do lucro.

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” (Gentili, Frigotto, 2002, p. 23-24).

Com a retórica da “liberdade”, “democracia” e “participação”, o capitalismo apropria-se desses conceitos, aplicando-os em seu receituário e expressando, no discurso dominante, seu dinamismo e sua força manipulatória, enquanto modo de produção, cooptando pessoas, encorajando-as a contribuírem com o sistema, condicionando-as a sua aceitação, sob a ilusão da igualdade de oportunidades apregoada pela livre iniciativa. Essas palavras passam a ser retórica corrente nas diferentes esferas sociais, criando um engodo traiçoeiro através da apropriação indébita de conceitos historicamente utilizados pela oposição a seu modelo. Com isso, forma-se um consenso em torno do capitalismo como único modo de produção capaz de gerir a sociedade e as relações por ele determinadas. Assim, prepara-se o terreno para a sua expansão e lucratividade.

Os meios de comunicação social transformam-se em porta-vozes, difusores desse vocabulário contaminando o imaginário popular com outro ingrediente utilizado pela estratégia capitalista, que é a roupagem do “afeto” e do “sentimento”. A própria mensagem capitalista utiliza-se desses argumentos como recursos culturais e simbólicos para agir na subjetividade dos sujeitos no sentido da aceitação do modelo como algo inerente ao momento atual e, portanto, inevitável.

Aí reside o seu interesse em perpetuar sua presença na escola, reorganizando-a com a aparência de democrática e aberta, escondendo os propósitos do mercado e da “livre concorrência”.

Silva, ao se referir sobre neoliberalismo e a sua propagação no credo educacional liberal, faz a seguinte colocação:

“...há uma nova economia do afeto e do sentimento, uma forma nova e muito mais sutil de envolvimento e engajamento dos sujeitos e das consciências que a crítica tradicional, baseada em noções racionalistas e instrumentais

de poder e interesse, pode ser incapaz de perceber, captar, penetrar e contestar” (Gentili, Silva, 2002, p.17).

Para Tadeu, as energias e os investimentos afetivos possuem finalidades políticas e estão no âmago da dinâmica cultural. O imaginário popular sucumbe às propostas com palavreados sentimentais. O capital sabe muito bem disso e utiliza os anseios e as aspirações do povo em prol da sua afirmação. Parcela considerável da sociedade é cooptada na representação dos interesses do capitalismo, passando a defendê-lo como se o mesmo pudesse beneficiar o coletivo social, tornando-se difícil romper com o senso comum que corporifica o ideário desse sistema.

Essa proposta penetra no seio do sistema escolar colocando grande parte da educação como um mercado de apropriação privada, onde existe a eficiência e só podem ingressar aqueles que possuem meios para adquirir uma ‘educação de qualidade’, ou seja, uma educação que possa ser comprada. Assim sendo, o diploma se configura em algo que pode ser adquirido na medida em que os educandos e seus pais são vistos como consumidores e têm ‘direito’ à educação como uma mercadoria.

Mesmo com todo o discurso de modernização da escola e da educação como caminhos para vencer o subdesenvolvimento e colocar o país no rumo do progresso, o que se verifica no Brasil, e em muitos países de economia atrasada ou em desenvolvimento, é um crescente descaso com a educação e com as escolas e universidades públicas.

Embora a valorização da educação faça parte do discurso oficial e das instituições financeiras internacionais, o que se manifesta nos países periféricos é um afastamento da criança e dos jovens de parcela empobrecida da

sociedade, da escola, gerando altos índices de analfabetismo ou baixo nível de escolaridade.

Apesar da ‘ajuda financeira’ que o nosso país recebe do Banco Mundial, para ser investido na educação, o que se evidencia é um desmonte do ensino público, penalizando o ensino no Brasil.

A falta de investimentos de recursos econômicos no âmbito cultural se reflete nas precárias condições e instrumentos de trabalho, bem como nas baixas remunerações dos professores.

Essa precariedade não é fruto do acaso e, portanto, não é natural. O que se esconde nos bastidores são interesses internacionais ditados pela doutrina neoliberal de privatização com a justificativa de sanar os problemas do ensino e colocar o país nos rumos do crescimento industrial e tecnológico. É um crescimento que atenda aos interesses dos grandes conglomerados do capitalismo internacional, enquadrando as economias periféricas ao modelo que lhes convém no campo do lucro.

Ao desmontar o ensino público, a elite impõe a sua tese de ineficiência desse serviço perante a opinião pública. A necessidade do convencimento em relação à desqualificação desses serviços é estratégia essencial para “preparar o terreno” para as privatizações. Isso vai construindo no imaginário popular que, para se ter qualidade, é preciso pagar e que o privado é sinônimo de bom serviço. Portanto, tudo se compra e se vende, inclusive o trabalho, a educação, a saúde, a segurança e a própria vida. Tudo se torna fonte de lucro para o grande capital concentrar mais riqueza nas mãos da elite mundial. Frente a isso, vai-se trabalhando o pensamento popular para a aceitação da mercantilização de fatores essenciais à vida, ou seja, tornando mercadoria aquilo que é patrimônio de todos.

Isso provoca um encobrimento das reais situações que envolvem o ensino no Brasil, desconfigurando as verdadeiras intenções dos bastidores do sistema, nublando o olhar no sentido de perceber que o modelo social e político está por trás do desmonte do serviço público.

Frigotto, ao falar da globalização dos mercados, afirma:

“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” (Gentili, Frigotto, 2002, p.22).

Diante disso, coloca-se a educação na ótica do capital, descomprometendo-a como direito das pessoas, subordinando-a a ordem das mercadorias.

Olhando por uma ótica crítica, é possível entender que as questões da ‘qualidade’ e da ‘eficiência’ na educação estão ligadas a contendas políticas e econômicas, onde os recursos de um grupo podem financiar privadamente uma educação que atenda aos interesses das camadas mais privilegiadas da sociedade, mantendo e reproduzindo o capital cultural dos setores que podem pagar pelo ensino.

O aluno Luan expressa, em sua entrevista, seu entendimento a respeito do papel desempenhado pela escola particular:

“Hoje em dia as escolas particulares têm se convertido em mercado de trabalho, em estabelecimentos comerciais que vendem um serviço com índice de qualidade” (Luan).

Ao contrário, as escolas públicas não possuem os recursos necessários para um fazer educacional que tenha como objetivo a elevação cultural

de seus membros. Sua clientela é oriunda da população que está em uma posição inferior e subordinada, necessária para estar à mercê do mercado de trabalho, sujeitando-se aos baixos salários. O processo de segregação acontece hoje dentro do próprio sistema, decorrente da desqualificação do ensino público que possui poucos recursos econômicos destinados à educação, repercutindo profundamente no social.

Analisando o ensino brasileiro, é possível compreender por que as escolas privadas representam um “ensino de qualidade” e as escolas públicas são marginalizadas e rotuladas como ineficientes e de má qualidade. Está por trás a própria valorização do capital privado em difundir a idéia de que “a qualidade é para a sociedade e, portanto, a privatização é o caminho para a modernidade”.

Frigotto (2002) faz uma crítica à relação entre educação básica e o mundo da produção quando afirma que “o projeto pedagógico dominante, que veicula a educação básica ao mercado e à pedagogia do capital, pedagogia das competências e da empregabilidade, trata-se da pedagogia que visa à formação do cidadão mínimo, fácil de manipular e explorar”.

Não interessa ao capitalismo a elevação cultural de todos na sociedade. O mesmo é projetado para a ascensão de poucos. Portanto, a “educação de qualidade” é suficiente para aqueles que podem desembolsar uma quantia em dinheiro a fim de ocuparem os cargos que precisam de qualificação. Frente a isso, podemos entender o quanto a educação no Brasil reproduz as desigualdades sociais, e as oportunidades de trabalho dos sujeitos são sinônimo de recursos materiais.

Brandão, ao falar dos interesses desiguais e antagônicos do modelo e sua repercussão no processo educativo, argumenta que:

“Há educações desiguais para classes desiguais, há interesses divergentes sobre a educação, há controladores. Grupos desiguais não só participam desigualmente da educação, como são também por ela destinados desigualmente ao trabalho: para dirigir, para executar, para produzir” (Brandão, 2001, p. 103).

A desigualdade no trabalho está presente na prática escolar, manifestando-se no agir e nas diferentes visões sobre educação. As camadas com poder e recursos continuam a lutar por uma pedagogia que compense os investimentos em educação no sentido da elevação do capital cultural de seus membros, sendo que os filhos das famílias de baixo poder aquisitivo permanecem à mercê de um ensino precário na base do treinamento e do condicionamento, mantendo-se à margem do sistema, reforçando as divisões existentes, aprofundando as diferenças no mundo neoliberal do trabalho.

Antonio Cattani, ao falar em educação no modo de produção capitalista, faz a seguinte colocação:

“O capitalismo caracteriza-se, na sua essência, por formas mutantes de criação e recriação de desigualdades. O amálgama específico de educação e trabalho produz discriminação, alienação e opressão, não para todos e de forma homogênea, mas para a maioria e segundo múltiplas formas” (Cattani, 2000, p. 144).

Não há alteração na educação e nem escola de qualidade se não houver uma mudança significativa nas condições materiais que impeçam o sucateamento dos recursos necessários para um ensino que não seja privilégio de alguns, mas que seja um direito de todos.

A formação educacional corporifica a imagem instrumentalista, particularista, utilitarista, onde homens e mulheres que produzem são separados e

inferiorizados diante daqueles que pensam e concebem o trabalho intelectual, consagrando o preconceito com o trabalho técnico, o trabalho manual.

Essa dicotomia reforça a idéia de que o diploma é o passaporte para o emprego com boa remuneração, camuflando a crise da forma capitalista de trabalho, que produz o desemprego, inclusive de grande parte da população escolarizada.

É forte a idéia veiculada entre os alunos de que a escola tem que instrumentalizá-los para o mercado:

“Hoje em dia, quem não tem o segundo grau não consegue nenhum emprego, não tem valor no mercado de trabalho” (Kátia);

“A escola deve preparar seus alunos para o mercado de trabalho até porque, cada vez mais, são maiores as exigências para se conseguir ingressar nesse mercado” (Regina).

Frigotto (2002), ao falar da sociedade e do trabalho, argumenta que “As políticas neoliberais têm como fulcro à desestabilização dos trabalhadores estáveis, a instalação do trabalho precário e, mais perversamente, a ampliação do número de desempregados, desnecessários à produção”.

Utilizar a escola como formadora de mão-de-obra para o mercado é manter a estrutura arcaica e roubar-lhe o grande potencial criativo, embutido nessa instituição, quando subvertido o modelo. É manter a sociedade conservadora, que no decorrer da história utilizou a instituição escolar como um instrumento de reprodução social a serviço de interesses específicos, afirmando cada vez mais as desigualdades.

Os métodos e currículos inadequados das instituições de ensino não poderão ser discutidos sem levar em conta um contexto de falta de

recursos e poder, onde residem as bases da materialidade de uma educação de qualidade.

O modelo que rege as práticas econômicas no Brasil não é algo isolado, característico apenas da nossa sociedade. É preciso compreender que esse sistema é parte de um processo internacional mais amplo, o qual dita toda uma dinâmica que sucumbe às economias frágeis, curvando-se aos interesses dos países-centro.

A estratégia neoliberal não se limita ao aspecto educacional, mas é aí que ela ocupa um lugar privilegiado de controle social. Esse projeto, propondo uma pedagogia própria, tira vantagens da educação, sucumbindo à reprodução dos seus interesses.

O campo educacional é um cenário propício para a aplicabilidade de métodos condizentes aos interesses mercantis. A lógica do mercado está presente no sistema de ensino e em suas pedagogias educacionais, mesmo não tendo a noção clara da sua interferência. Aí se manifestam os interesses reais e concretos de grupos sociais distintos, estabelecendo relações de poder que se embatem no seio da própria escola.

A sociedade em que vivemos ampara a relação 'capital x trabalho' para que o sistema possa se expandir e gerar lucro. A escola preocupa-se preponderantemente em preparar a mão-de-obra para o mercado imediato, que deseja um funcionário com características específicas, facilmente adaptável às exigências empresariais.

Vejo presente, nas falas dos alunos entrevistados do terceiro ano do Ensino Médio, os interesses e valores capitalistas quando questionados a respeito do papel da escola e sua relação com o mercado de trabalho.

“O papel da escola é formar cidadãos cultos e inteligentes, aptos para fazerem uma prova de vestibular, ingressarem em uma universidade e depois no mercado de trabalho” (Regina).

“O papel da escola é educar, socializar e principalmente fornecer conhecimento aos alunos dispostos a aprender. Ajudar a expandir os conhecimentos deixando o aluno na maioria das vezes pronto para uma faculdade e para o mercado de trabalho” (Wanderlei).

“Ajudar a melhorar os meus conhecimentos a cada ano que passa, me preparando para o vestibular e para o mercado de trabalho” (Katia).

“A escola é o princípio básico de tudo. Se tivermos uma boa escola e óbvio, aproveitarmos, entraremos em uma boa faculdade e conseqüente conseguiremos um bom emprego no mercado de trabalho. A escola forma o cidadão, claro dependendo do aluno e do apoio da família. Mas com uma boa escola, dificilmente teremos maus profissionais e cidadãos fora do contexto social” (Gustavo).

“A escola ajuda o aluno a encontrar algum caminho para entrar no mercado de trabalho” (Marta).

“Escola: é ela que prepara o jovem para o mercado, ajudando no discernimento de sua profissão e a afeição por algum trabalho que futuramente poderá fazer” (Tobias).

“A relação escola – mercado se dá no meu colégio através das palestras, principalmente no Ensino Médio, onde, palestrantes sempre lembram que o mercado é um mundo competitivo” (Fábio).

“A escola nos prepara ou até mesmo dá os toques iniciais para gente saber como se deve comportar com o mercado de trabalho” (Lívia).

Nessas falas, é forte a idéia de que a escola precisa prepará-lo/deixá-lo pronto para o mercado de trabalho. A idéia da escolarização com o fim de atingir o meio acadêmico e se incluir no mercado é pensamento corrente entre grande parte dos discentes entrevistados e também dos demais que são foco de minha observação.

Por mais que 'transformação' e 'senso crítico' façam parte do discurso da escola e de seus projetos educativos, não ocorre, freqüentemente, a preocupação em analisar a realidade do trabalho e da desigualdade social a partir de seu questionamento.

Tadeu da Silva, ao falar da situação educacional descrita pelo discurso neoliberal, faz a seguinte afirmação:

“É difícil discordar da descrição da atual situação educacional feita pelo discurso neoliberal. É mais difícil ainda ficar contra a proposta de mais qualidade, sobretudo quando essa 'qualidade' é anunciada como 'total'. Entretanto, o que esse discurso esconde é a natureza essencialmente política da configuração educacional existente” (Gentili, Silva, 2002, p.19).

Com isso, torna-se fácil a aceitação do mercado de trabalho como caminho inevitável àqueles que saem das escolas e universidades.

O método de educação tradicional conhecido universalmente é aceito sem obstáculos no processo educacional. Ele é mantido por parte de muitos órgãos governamentais e atende ao modelo econômico de dependência com relação ao mundo desenvolvido, no qual não necessitam de cérebros pensantes envolvidos com questões nacionais, mas formar quadros servis à lógica do capital internacional. Assim sendo, homens e mulheres não precisam deter o conhecimento, apenas executar tarefas alienantes, tornando-se autômatos no processo de produção. O que interessa não é a apropriação da cultura, mas a domesticação ou a alienação das novas gerações de trabalhadores e consumidores.

Um aluno do terceiro ano faz uma colocação interessante acerca do que estou explicitando. No meu entendimento, esse discente manifesta uma captação crítica do real apropriada ao papel que a escola vem desempenhando:

“Eu vejo a escola como uma passagem, uma preparação, onde o aluno se predispõe a uma formação para um campo muito amplo e desafiador. Infelizmente, a escola constrói hoje um aluno preparado para realizar tarefas com os conhecimentos mínimos, não despertando uma sede de saber, não importando em se preparar para enfrentar este mercado, mas sim em chegar a este mercado, adaptar-se a ele” (Fernando).

Pablo Gentili, 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).

Nesse contexto, a escola e o discurso educacional, atrelados ao neoliberalismo, configuram-se em mecanismos de sustentação e de produção do capital humano, visando à regulação do mercado de trabalho. Isso se evidencia não só no discurso dos alunos, mas também no ideário dos professores, apresentando a relação reprodutiva que, ao invés de minar os mecanismos ideológicos capitalistas presentes no conjunto de idéias que os discentes herdaram das diferentes instituições, acaba por nutri-los no ambiente escolar.

A colocação do professor Cláudio é pertinente ao que estou tentando expressar:

“O papel da escola, nos dias de hoje, se confunde entre fornecer conhecimentos teóricos e práticos aos alunos com vistas à inserção no mercado de trabalho e a tarefa de promover meninos e meninas com a educação básica”.

Enquadrar a força humana presente nas escolas às exigências impostas pelo capitalismo é submeter o ser humano às condições criadas por esse sistema. A essência da afirmação de Gentili citada acima está presente na fala dos professores entrevistados.

Ao indagar as professoras a respeito da relação entre a escola e as categorias mercado e trabalho, as mesmas fazem as seguintes colocações:

“A escola aprimorando o educando como pessoa, vai também aprimorá-lo para o trabalho. Uma prática educativa consciente e comprometida vai desenvolver habilidades desde cedo, para o indivíduo enfrentar e competir (competências) no mundo do trabalho. Trabalhando o ‘saber ser’ do educando, estaremos trabalhando o saber profissional” (Profª Lúcia).

“A escola deve se preocupar com o mercado de trabalho, no sentido de orientar e capacitar os alunos para, no futuro, poder escolher sua profissão. A escola deve prepará-los para a escolha do trabalho, dando condições básicas para esta escolha” (Profª Dalra).

“A escola deveria ser voltada para a inclusão das pessoas no mercado de trabalho e oportunizar uma melhoria na qualidade de vida para todos. A escola deveria ter como perfil o resgate das classes populares, uma vez que estas têm sido historicamente excluídas, dos bens produzidos pela sociedade como um todo” (Profª Gina).

“A escola, como uma instituição que faz parte da sociedade, também estabelece relações com o mercado e suas regras. Historicamente, a escola tem um papel importante na manutenção de alguns paradigmas vindos do mercado. Por outro prisma, ela também interfere de outras formas, como posicionamento sócio-político do sujeito consumidor e do portador de mão-de-obra. A escola como instituição formadora de profissionais, produz conhecimentos técnicos favoráveis ao mundo do trabalho e pode também se posicionar em relação ao tipo de sujeito trabalhador que quer formar” (Profª Gislaine).

A fala dos alunos citados vem ao encontro da fala dos professores, e em ambas categorias analisadas é forte a idéia que coloca a escola a serviço do mercado.

As colocações das educadoras apresentam uma contradição na medida em que tanto Gina como Dalra falam a respeito da importância da escola no sentido de dar condições básicas para a escolha de um trabalho e também para um resgate das classes populares que têm sido historicamente excluídas dos bens produzidos pela humanidade.

A idéia de capacitação para o mercado, ao contrário de “incluir” as pessoas no sistema, se dá ao luxo de manter um grande contingente de força-de-trabalho ao seu dispor. Nela reside uma negação da idéia de que se pode trabalhar coletivamente pela emancipação humana.

Myles, em seu livro dialogado com Freire, ao pensar o modo de produção capitalista e sua influência sobre as pessoas, coloca:

“...a maioria das pessoas não pensa fora da maneira socialmente aceita de fazer as coisas e por essa razão não abre suas mentes para fazer qualquer tipo de descoberta. Acho que é preciso pensar fora das estruturas convencionais” (Freire, Horton, 2003, p. 69).

Na prática cotidiana da escola é possível ver claramente como se evidenciam as colocações de Myles. É difícil sustentar posicionamentos que se contraponham ao pensamento reinante alinhados ao capitalismo dado a força que este exerce na construção do ideário das pessoas, dificultando um outro fazer na escola.

Como resgatar a humanidade das classes populares, e conseqüentemente de seus filhos, e continuar tentando adaptá-las ao mesmo subsistema? Como permitir que as camadas mais pobres da sociedade possam ter acesso aos bens e riquezas produzidas pela força-de-trabaho de homens e mulheres, se o capitalismo se apropria do excedente da produção transformando-o em lucro particular de poucos? São questionamentos que precisam de reflexão para

que se persiga uma outra educação imbuída do espírito que visa proporcionar a todos igualdade de oportunidades nas esferas do ensino e no mundo do trabalho.

Para que se possa compreender o quadro a que me refiro, recorro a Tadeu, que explicita:

“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).

O professor Taurio Brand, presidente da AEC-RS, faz a seguinte colocação ao abordar as categorias escola e mercado:

“A escola entra na ótica do mercado quando considera seus sujeitos como clientes e os gastos em educação como custos e não como investimentos. Hoje, facilmente a escola é considerada como empresa e como tal se inscreve na lógica do mercado, onde precisa prevalecer a competição, a qualidade total e o planejamento estratégico”.

Olhando criticamente para os modelos de educação, que se descortinam no espaço escolar, é possível perceber os ideais mercantis embutidos nos papéis desempenhados pelo sistema de ensino.

Ao pensar e refletir a respeito das falas das professoras citadas, evidencio uma lacuna, ou seja, um vazio imaginário e sem recursos, que impossibilita um olhar interpretativo diferente. Mesmo assim, existe na expressão das professoras algo que demonstra uma insatisfação com a realidade, embora as mesmas não consigam evidenciar a carga ideológica presente em seus discursos.

Percebo como necessário reconhecer o que de bom existe na leitura dos fenômenos realizados por tais professoras para que se possa caminhar

no sentido da elevação do nível de consciência que, ao desvelar as verdadeiras intenções do capitalismo, possam preencher as lacunas e perceberem as contradições presentes em suas teorias que acabam por se refletir em suas práticas escolares.

Dos alunos que entrevistei, um chama minha atenção, destacando-se dos demais com sua colocação:

“Sobre a relação com o mercado de trabalho, acredito que a escola deveria ensinar mais o aluno a ser um profissional crítico e revolucionário, não um profissional que realize seu trabalho e acabe com isso mesmo. Deve ser um profissional em prol do mundo e da sociedade e não em prol de si mesmo” (Gustavo).

O mesmo aluno, ao ser indagado sobre o papel da escola, faz a seguinte referência:

“A escola exerce um papel muito importante para mim na questão da educação, na área do aprendizado e informação. Porém, na maioria das vezes, a escola não proporciona muitos meios para que o aluno se prepare para o mundo político, não proporcionando momentos de reflexão para que este tenha uma posição crítica diante do mundo, do governo e dos problemas sociais. Percebo que o aluno é preparado para passar no vestibular e cursar uma boa faculdade e por isso não desperta para a consciência crítica da luta pelos direitos dos menos favorecidos. O aluno fica passivo diante de tantos problemas e não sonha por um mundo melhor”.

Uma professora também demonstra a preocupação com a seletividade do mercado:

“A escola está ligada ao mercado de trabalho. O mercado é seletivo e classificatório e contempla os que, ao longo da escolaridade, conseguem se adequar ao ensino preestabelecido. Não existe emprego para todos, nem universidade para todos. Quem passa pelo funil da escola tem que passar pelo funil do vestibular e depois pelo funil do mercado de trabalho” (Profª Marinice).

Essas falas demonstram o quanto é possível fazer germinar a essência das mesmas, difundindo idéias capazes de criar um contraponto às concepções hegemônicas do capitalismo. É necessário acreditar na força das mensagens que são denunciadoras das injustiças e anunciadoras de uma sociedade nova.

Criar espaços para que essas vozes sejam ouvidas, é um desafio a ser assumido na escola, profetizando um modelo transformador.

Deixo-me inspirar por Freire quando ele fala a respeito da inconclusão do ser humano de se tornar consciente.

“O melhor ponto de partida para estas reflexões é inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo de plantas” (Freire, 2002, p. 76).

O movimento de busca nos impulsiona a lutar e acreditar numa educação diferente, explorando o ‘bem’ inerente ao ser humano, aproveitando seu descontentamento diante da realidade, tentando construir uma visão de mundo que avance no senso comum, decodificando a ideologia a partir da criticidade.

Freire em seu livro ‘O Caminho se Faz Caminhando’, conversando com o educador Myles, faz a seguinte referência:

“Como professores e educadores progressistas, nós temos primeiro que ter o conhecimento de como as pessoas sabem. Significa, então, entender a maneira como elas falam, sua sintaxe, sua semântica. E depois, em segundo lugar, temos que inventar, como as pessoas, meios pelos quais elas possam

ir além de seu modo de pensar” (Freire, Horton, 2003, p. 111-112).

Paulo acrescenta que é preciso aproveitar a leitura da realidade que as pessoas já estão fazendo, a fim de fazer com que seja possível chegar a uma leitura diferente e muito mais profunda da realidade. Ao se referir aos alunos e à bagagem que os mesmos trazem em suas vidas, argumenta:

“Na maioria dos casos, trazem consigo suas opiniões sobre o mundo, sobre a vida. Trazem consigo seu conhecimento em nível de conhecimento. Ao mesmo tempo existem níveis de conhecimento sobre os fatos que eles já sabem, que revelam outra maneira de saber, que podem nos dar um conhecimento muito mais preciso dos fatos. Esse é um direito que as pessoas tem, é o que chamo de direito de saber melhor aquilo que elas já sabem. Saber melhor significa precisamente, ir além do senso comum, a fim de começar a descobrir a razão de ser dos fatos” (Freire, Horton, 2003, p. 158-159).

A conversão do senso comum em bom senso é possível, construindo um clima aberto ao diálogo e ao embate de posições que permitam a interrogação de diferentes pontos de vistas, tentando com isso identificar as contradições que ali existem.

Em seus escritos, Gramsci (1981) demonstra preocupação com as formas de pensar e de sentir das classes subalternas, e afirma que qualquer processo de transformação da consciência passa pelo senso comum criticado e pelo bom senso elaborado. Esse intelectual argumenta que “o senso comum é a concepção de mundo absorvida acriticamente pelos diferentes meios sociais e culturais”. Para ele, o bom senso é o núcleo sadio do senso comum, merecendo ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente.

No âmbito escolar, o processo de conscientização exige relações democráticas e abertas que aceitem o desafio do conflito, superando o

obstáculo da resistência ao pensamento divergente. Para isso, o projeto educativo necessita ter presente de que lado está engajado na luta. Se o seu compromisso é com a mudança transformadora das mentes ou com a expansão do mercado.

Peter Mayo, ao falar da obra de Freire sobre o educador, faz a seguinte colocação:

“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).

É possível desempenhar um papel importante na escola, fazendo florescer no seu interior práticas que se contraponham ao pensamento reinante, acreditando que o movimento é possível no sentido de ir minando as bases que lhe dão sustentação.

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).

Penso que o educador social precisa encontrar caminhos alternativos que possam ser trilhados e, ao trilhá-los, semear um pensamento

diferente, cujas idéias transformem-se em presença incômoda ao entrar em choque com noções ultrapassadas, abrindo brechas para novas concepções.

Acredito que é possível o encanto com a educação, subvertendo a ordem estabelecida. Mesmo sendo uma instituição cooptada como aparelho reprodutor do sistema através da manutenção de paradigmas tradicionais, a escola pode se transformar em um ambiente, onde a educação da pessoa, com gradativo desenvolvimento da habilidade de pensar crítico, possa fazer um contraponto através da construção de valores éticos, morais e espirituais que propõem como essenciais à formação humana.

Para Freire, “é uma imoralidade que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os do mercado”. E acrescenta, ao falar da sociedade de mercado:

“Não posso virar conivente de uma ordem perversa, irresponsabilizando-a por sua malvadez ao atribuir a ‘forças cegas’ e imponderáveis os danos por elas causados aos seres humanos. A fome frente a frente à abundância e o desemprego no mundo são imoralidades e não fatalidades como o reacionarismo apregoa com ares de quem sofre por nada poder fazer” (Freire, 2002, p. 113).

Freire nega o fato de que o desemprego é uma fatalidade do fim do século, mas uma criação injusta da ordem imposta pelos donos do poder. Para esse educador, os operários, e eu acrescento, os educandos e educadores, precisam inventar sua cidadania a partir da “luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana”.

Freire revolta-se frente à situação desumanizante, ou seja, aquela situação que submete os seres humanos a precárias condições de vida, sendo sua existência violentada pela falta de recursos necessários que possibilitem

um viver com dignidade. Para Freire, lutar pela humanização é a grande tarefa da humanidade e aí esse educador situa o fazer pedagógico.

Penso que os educadores precisam se indignar diante das injustiças e incentivar o corpo discente a interpretar as condições de vida que deformam o ser humano, dando com isso um passo significativo na desacomodação diante da sociedade que gera desigualdades. A compreensão do 'cenário artístico' que o capitalismo cria e alimenta é essencial para tornar possível uma educação que seja realmente libertadora - transformadora.

Para Saviani (2002) "não é possível compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a história da educação contemporânea sem se compreender o movimento do capital".

O entendimento da pedagogia liberal ficará obscurecido para aqueles que se aterem apenas ao campo restrito da educação institucional. É preciso recorrer às ciências humanas para se construir uma visão alternativa que possa ajudar a romper com as amarras do capital no interior do campo educacional.

Ter o sonho de uma outra realidade igualitária não significa negar a importância do trabalho na vida das pessoas, mas pensar essa preparação sobre um prisma que leve em conta as necessidades materiais e espirituais das pessoas e dos grupos, condenado, com isso, os malefícios das exigências do capital.

As diferentes formas de opressão em termos de classe, gênero, raça, etnia e sexualidade são algumas das diversas razões pelas quais precisamos nos empenhar, na condição educativa, no sentido de contribuir para a criação de um mundo, utilizando palavras de Freire, "menos feio, menos malvado, menos desumano".

3.3 Disciplina escolar: limites e relações conflitivas

Uma sociedade concentra-se num complexo sistema de relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos que a compõem. Tais relações não são aleatórias, mas edificadas a partir de um conjunto de interesses que alimentam as classes sociais. Seguem objetivos irrigados por projetos políticos que buscam formar modelos, que vão compondo um imaginário condicionante que, orienta as ações individuais e coletivas no cotidiano. As concepções que povoam esses imaginários constituem-se no senso comum, tendo suas expressões práticas na rotina do dia-dia.

Ao se organizarem em sociedade, os agrupamentos criam leis, normas, estatutos e códigos de procedimentos que guiam a conduta das pessoas. No âmbito da sociedade, forma-se um campo de consenso e de procedimentos à vida social que passa impregnar as massas da população conforme a orientação dada pelo grupo dominante que detém o poder de direção. Dentro desse grupo são

criados ainda lendas, crenças e mitos que legitimam e fortificam determinadas práticas dominantes e sugestivas.

Na análise dos diferentes instrumentos de reprodução e manutenção das sociedades, nos defrontamos com um conjunto de mecanismos impositivos criados pelo grupo que se sobrepõe na esfera de interesses específicos.

Esse grupo, ao se constituir em classe hegemônica, busca manter seus interesses, utilizando diversos aparelhos que essa mesma sociedade cria para defender seus privilégios. Dentre esses estão os aparelhos repressivos que usam a força, a violência ou a coação-repressão. São claramente estruturados e organizados e estão a serviço de determinada “ordem”. Por exemplo, podemos identificar o exército, as companhias de segurança, as polícias, as prisões, os tribunais.

Os aparelhos repressivos não são difíceis de serem identificados, sendo utilizados quando não há a adaptação das pessoas às normas criadas pela sociedade.

Na prática, esses aparelhos estão a serviço de um tipo de gente, de uma classe que é a dona do capital, e, na maioria das vezes, atuam contra a classe trabalhadora. Para comprovar isso, basta olhar o sistema carcerário brasileiro, onde a grande parte das pessoas condenadas é oriunda das camadas mais baixas da sociedade, onde são encarcerados principalmente pobres e negros.

A Lei estabelece que todo o aparato de coibição e de admoestação é para proteger e defender todos os cidadãos. O verdadeiro papel desses aparelhos coercitivos é o de manter a ordem que interessa ao poder econômico, legitimando a organização social conforme a vontade da classe dominante.

No caso do Brasil, esses interesses são procedentes do modo de produção capitalista, nacional e mundial, que acaba por decidir o tipo de organização social que melhor atende suas conveniências. Frente a isso, vai ocorrendo uma naturalização dos acontecimentos históricos, impedindo que se perceba que muitas crenças são inventadas e são significativas para a cristalização e reprodução de determinados modos de vida. Os grupos dominantes, ao se outorgarem o direito de construir códigos de conduta, o fazem conforme seus princípios e prerrogativas.

Assim, ao construírem as leis e regras sociais, manifestam através das mesmas o leque de intenções que visam ao proveito próprio, tornando cativa à população que se vê envolvida pelas palavras da cartilha ditada pela elite que comanda o poder.

Quando algo não funciona conforme o que pregam as leis, é porque existe um “problema” que precisa ser resolvido a fim de enquadrar o mesmo às exigências do modelo. A origem social do suposto problema é encoberto pelo ideário das interpretações oficiais que condicionam as interpretações coletivas. Isso permite as disparidades sociais e as relações de dominação de uns sobre os outros e a exploração do trabalho humano pelos que detém o poder, através da aceitação e da normalização do sistema.

O sistema escolar, enquanto parte inerente a um sistema maior, acaba por se atrelar a ele, transformado-se muitas vezes num campo fértil para a concordância das regras construídas nesse tipo de sociedade, que se mantém às custas da imagem que cria condicionando através de mecanismos sutis, mas fortemente indutivos.

Para Antonio Severino, a educação envolve comportamentos que são construídos na história e argumenta:

“A educação é um processo sócio-cultural que se dá na história de uma determinada sociedade, envolvendo comportamentos sociais, costumes, instituições, atividades culturais, organizações burocrático-administrativas” (Severino, 1986, p. 54).

Para esse autor, há também um outro plano do qual se pode encarar o discurso pedagógico nas sociedades humanas, que é o plano legal:

“O processo educacional desenvolve-se na sociedade supostamente de acordo com normas jurídicas, dispositivos legais elaborados e impostos pelo poder político-burocrático encarnado pelo estado. Como todas as demais atividades da sociedade, também a educação não escapa ao controle da superestrutura jurídica, estabelecida à nível da organização do poder político que domina e dirige toda a vida social.” (Severino, 1986, p. 54).

O sistema educacional acaba por se tornar vulnerável às relações que se estabelecem no corpo social, abrigando em seu bojo um conjunto cultural baseado nas questões de idade, gênero, status, raça, religião, etc; ou seja, esferas culturais e sociais onde se desenvolvem instrumentos de dominação e exploração.

Conforme Cattani (2000), a educação e o trabalho conjugam-se num poderoso sistema de dominação elitista não mais baseado na violência ou na força, mas em mecanismos ao mesmo tempo seletivos, excludentes e condicionantes.

Os mecanismos dos quais Cattani fala no trecho acima, são possíveis de se perceber nas famílias tradicionais onde a figura do pai, ou seja, a figura masculina representa a autoridade ‘natural’ na hierarquia, muitas vezes através de dispositivos coercitivos e impositivos, transformando-se em autoritarismo.

Nas indústrias e nas fábricas, a figura do chefe, do gerente ou do diretor apresenta-se também numa posição superior, onde os cargos inferiores manifestam-se em uma situação servil, curvando-se e calando-se frente à autoridade de quem possui mais poder. Nessa situação encobre-se, inclusive, condições de classe, nas quais muitos, por ocuparem melhores cargos, acabam por incorporar o espírito patronal, representando os interesses dos mesmos e esquecendo de que eles próprios também são vulneráveis ao conjunto de conveniências daqueles que realmente possuem o controle político e econômico dentro da empresa. O reconhecimento, enquanto classe social, é mascarado, impedindo uma união dos trabalhadores, disseminando a desconfiança, a discórdia e a competição entre os mesmos. Esse é um dos instrumentos manipulatórios que o modelo utiliza para ter o domínio sobre o corpo de trabalhadores.

Assim como nas relações familiares tradicionais e nas relações empregatícias são desenvolvidos dispositivos de controle, estabelecendo relações verticais e não dialogais, por manter uma estreita ligação com o sistema, a escola acaba, em muitas situações, reproduzindo as velhas instâncias de poder onde se manifestam relações que são domesticadoras e manipuladoras. Essas relações apresentam-se com o perfil disciplinador cujo intuito, muitas vezes, são punitivos e não educativos.

Ao tentar entender como autoridade e autoritarismo se manifestam na prática cotidiana escolar, percebo que o limite entre ambos é extremamente estreito, permitindo com frequência que a autoridade que impõe limites resvale para o autoritarismo através de meios que coíbem o diálogo e as formas de defesa.

A escola não sabe conviver com situações que produzam o conflito. Isso para ela é um incômodo que precisa ser resolvido rapidamente sem

alarde, ou com menos repercussão possível. E a resolução é feita com a utilização de estratégias onde predomina um acobertamento do problema, sem a solução do mesmo.

O trabalho dos setores pedagógicos geralmente se restringe aos gabinetes tentando mediar os conflitos entre professores - alunos, alunos - alunos e professores - pais. Isso incentiva uma animosidade entre as partes, criando uma tensão que, muitas vezes, só faz aumentar a discórdia do que propriamente resolver o conflito. A conversa franca ocorre, em última instância, de forma que o próprio aluno vai sucumbindo à idéia de que existe dentro da escola um aparelho repressor, inclusive para punir o professor. Serviços de orientação e supervisão escolar, que deveriam servir para fazer um trabalho docente e discente coletivo e preventivo, transformam-se em um instrumento de amortização dos problemas, encobrendo-os, na medida em que busca diminuir sua intensidade no espaço escolar.

Constantemente, alunos, pais e professores acionam esses instrumentos não com a intenção do debate entre as partes, mas com o intuito de 'resolver' os problemas a portas fechadas. O espaço escolar ainda tem dificuldades de abrir o campo do diálogo, utilizando-se de estratégias sutis para a manipulação de situações. A falta de tempo para a discussão séria do assunto é criada de forma a evitar o conflito entre os sujeitos e diminuir o seu impacto na escola, calando a palavra daqueles que querem se expressar.

Os registros de atos considerados negativos pelo aluno são intensos e constantes, como forma de se armar frente a uma possível reclamação dos pais. Não desconsidero a necessidade dos mesmos, pois acredito que tais registros são significativos para que não se percam detalhes da avaliação diagnóstica do aluno e que os mesmos possam ser socializados com outros

professores, buscando um melhor encaminhamento do discente, visando seu crescimento educacional. O que questiono é a sua finalidade.

O que percebo é que os sucessivos registros são realizados com a intenção de montar um “dossiê” do aluno, comprovando suas atitudes negativas para justificar uma possível reprovação.

A forte interferência dos pais nos trabalhos pedagógicos das escolas particulares, com a conseqüente fragilização dos trabalhos docentes, enquanto grupo consciente da aplicação de suas atividades intelectuais, tem provocado uma síndrome de registros cujo objetivo está mais associado à proteção e defesa dos interesses particulares, do que propriamente no empenho com um trabalho educacional e formativo do aluno. As seguintes expressões, proferidas por professores, são comuns no âmbito escolar:

- Vocês têm que registrar tudo. Os pais estão incomodando demais.

- É preciso registrar tudo. Precisamos estar preparados no caso de uma reprovação.

- Cuidado com os pais. É preciso ter tudo anotado no caderno de registros.

- Os pais cobram tema. Estão preocupados com a falta de temas que deveriam levar para casa.

- Os pais estão complicando cada vez mais. É preciso que os professores estejam preparados para enfrentar os pais.

- Os registros são fundamentais para comprovar os bilhetes encaminhados para os pais.

As posturas de pais, mães e professores refletem na educação da criança e do jovem, que são suscetíveis e perspicazes. É como se existisse uma trincheira com lados opostos disputando algo: professores x pais. Esquece-se que o centro das atenções são os filhos e alunos em formação que precisam de um

trabalho conjunto para crescerem em todos os aspectos de suas vidas. Essas atitudes inibem o aglutinamento de forças dos protagonistas do fazer educativo, para a efetivação de uma educação responsável comprometida com a transformação dos educandos. Tais ações são apreendidas e entendidas, introjetando no subjetivo dos alunos que, ao conviverem com essas práticas, banalizam ou dimensionam-nas.

Muitas vezes, para assegurar a permanência do sistema e a docilidade humana que interessam ao poder econômico, a estrutura escolar desenvolve em seu bojo relações de dominação nas quais o aluno, imposto à hierarquia estipulada na escola, aprende a obedecer e a seguir normas. O respeito se traduz em submissão e subserviência, inibindo a criatividade.

Mesmo proclamando o discurso da transformação, o modo de proceder nos bancos escolares repudia posturas rebeldes, negando o criativo. Muitas atitudes são vistas como indisciplina e sufocadas com punições que, inúmeras vezes, acabam por 'excluir' aqueles que não se adaptarem (incluírem) na ordem estabelecida na escola.

Por mais que faça parte da retórica da escola o desenvolvimento de potencialidades e o despertar do senso crítico, na prática, ela recusa posturas que a indague, submetendo a todos que fazem parte de seu quadro uma rígida hierarquia que acaba, em grande parte, por inibir o diálogo.

Assim, o aluno cresce assimilando a cultura da dependência. Isso é gestado no seio de muitas famílias e reforçado pela escola, que ao se converterem em aparelhos ideológicos reforçam as posições sociais, colocando cada um no seu devido lugar, estabelecendo relações verticais, mantidas e reproduzidas na sociedade capitalista.

Enfocando o olhar na escola, constato que grande parte dos alunos obedece, não movida por uma consciência cooperativa de grupo, mas baseada em um conjunto de imposições coercitivas que a intimida, levando a mesma a obedecer ou a se rebelar.

Freire ao abordar as categorias autoridade e licenciosidade argumenta:

“Submetidas ao rigor sem limites da autoridade arbitrária as crianças experimentam fortes obstáculos ao aprendizado da decisão, da escolha, da ruptura...Como aprender democracia na licenciosidade em que, sem nenhum limite, a liberdade faz o que quer ou no autoritarismo em que, sem nenhum espaço, a liberdade jamais se exerce” (Freire, 2000, p.34).

Percebo o quanto falta na escola um trabalho no qual o discente possa entender a importância de um agir com respeito ao coletivo, onde ele próprio seja um sujeito de responsabilidades. Frente a isso, muitos adotam posturas de sabotagem que traduzem violência, onde classes são quebradas, paredes são riscadas e banheiros depredados. Nas escolas particulares é forte a idéia veiculada e expressada por alguns alunos de que “se eu pago este colégio, eu posso riscar; portanto, se eu riscar, não vai acontecer nada”, “existe alguém que limpa, portanto, posso sujar”.

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).

Conversando com alguns professores, a fim de estabelecer uma comparação com as escolas estaduais, percebo que isso também se evidencia nas instituições de caráter público, onde existe uma dificuldade do aluno em reconhecer o âmbito escolar como um bem coletivo, que necessita ser preservado como um dos espaços que pode ser apropriado para a geração de conhecimento e de alteração social. A condição desse pensamento se perpetua na medida em que o conjunto de educadores possui dificuldades em fazer um contraponto que construa uma outra imagem da escola, que não seja a de um âmbito condicionante e de reprodução conteudista.

Isso se evidencia nas falas das professoras quando indagadas sobre o papel da escola:

“O papel da escola é educar no sentido mais amplo ‘ser integral’ fazendo o contraponto de uma sociedade individualista e consumista, que privilegia a inclusão de alguns (elite cultural, econômica...). **E isso não é fácil.** Então os desafios e conflitos são intensos, mas realmente assim os olhares sob diversos ângulos ampliam a visão de homem, mundo e sociedade” (Profª Sílvia).

“O papel da escola **deveria ser** o de construir o conhecimento e reforçar valores. Atualmente está fazendo o papel que a família deveria fazer: está tentando educar” (Profª Dalra).

“A escola **deveria ser** um espaço de valores éticos, de liberdade e de respeito às diferenças e à pessoa humana, tendo como prioridade a solidariedade e a preservação do ambiente natural” (Profª Gina).

As falas das três professoras refletem a dificuldade de transformar a escola em um espaço construtor de valores, se contrapondo ao individualismo capitalista, visando ao bem coletivo e a pessoa humana.

O jovem pobre, frente às medidas disciplinares punitivas e à forte atração ilusória do mercado, acaba por se afastar da escola que não lhe

oferece atrativos, optando pelos precários trabalhos, com baixas remunerações, o qual o capitalismo acena para aqueles com pouca escolaridade.

Ao contrário, o aluno da escola particular, mesmo apresentando posturas de rebeldia, sabe da importância da escola para sua mobilidade social e enfrenta os instrumentos repressores. Alguns alunos conseguem captar os limites coercitivos da escola, o que lhes dá consciência de que, ao pagar a mensalidade, nas instituições particulares, eles têm a certeza da impunidade frente a seus atos negativos e de indisciplina. Esse modelo faz com que os mecanismos controladores recaiam mais nas crianças e jovens de baixo poder aquisitivo, onde o jogo coercitivo, incluso no discurso condicionante, submete, principalmente o aluno proveniente de famílias que não apresentam resistência, mostrando-se frágeis frente aos instrumentos disciplinares do sistema escolar.

São sobre esses alunos que pesam as medidas punitivas e muitas vezes são “convidados” a se retirarem da escola ou são trocados de turmas ou turnos sob a justificativa de que tal procedimento é melhor para o próprio aluno. São esses exemplos de que a escola precisa para demonstrar sua ‘autoridade’ e sua ‘eficiência disciplinar’.

Hoje, vivemos em nossa sociedade uma crise de projetos e limites que se evidencia nas expressões de vida das famílias, repercutindo na formação dos filhos. Essa crise de limites e de novas perspectivas tem reflexo no interior das escolas, provocando uma crise de valores, que se embate com as antigas noções de disciplina que apregoava o respeito como hierarquia e o silêncio como regra necessária para o bom aprendizado.

Considero que a categoria “disciplina” abrange uma gama de interpretações e ações que podem ter feições classistas e segregadoras ou

educativas e formadoras. Frente a isso percebo como necessário às escolas reverem o conceito de disciplina e a sua aplicabilidade prática no cotidiano escolar.

Freire, com sua lucidez, nos orienta a respeito da relação entre autoridade e liberdade:

“Tensa e dramática 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).

Acredito que o corpo docente possui autoridade e precisa ter autonomia para pensar e tomar as decisões que sejam consideradas importantes e que venham ao encontro do bem do aluno. Algumas medidas definindo limites são essenciais, não como punições, mas com o intuito educativo. O que enfatizo é que muitas vezes as medidas punitivas recaem principalmente sobre alunos vulneráveis e com dificuldades para se defender dos mecanismos coercitivos. Isso demonstra o quanto a escola também é seletiva nas medidas disciplinares que toma, aplicando-as de forma desigual a diferentes alunos que a compõem, tornando-as mais ou menos eficazes conforme a origem social do discente.

É comum ver que de dentro dessas instituições onde foi aplicada tal educação, saem pessoas individualistas, racistas, preconceituosas e despreparadas para enfrentar diferentes situações de vida.

Esse tipo de educação, conservadora e elitista, atende aos interesses da classe dominante, no sentido da não alteração do nível de consciência crítica do conjunto da população. Essa metodologia acaba deformando os educandos e levando os educadores à acomodação e à resistência a propostas inovadoras.

Freire, ao problematizar a participação dos alunos na própria educação, argumenta:

“Tenho que reconhecer que os alunos não podem entender seus próprios direitos porque estão tão ideologizados que rejeitam sua própria liberdade, seu próprio desenvolvimento crítico, dado o currículo tradicional. Então, tenho que aprender com eles, como ir além desses limites, além da rejeição de seus direitos” (Freire, Shor, 2003, p. 133).

Muitas vezes, o próprio professor perde a sensibilidade para perceber uma proposta alternativa diante da difícil situação em que o contexto educacional se apresenta no Brasil e acaba aceitando as diferenças na aplicação dos instrumentos coercitivos de forma natural decorrentes de um sistema social que aplica as leis de forma desigual, onde a “justiça” pesa sobre aquele com mais dificuldade de defesa. Esse quadro ajuda a mostrar os obstáculos em se colocar a escola a serviço de uma educação libertadora - transformadora.

O professor Taurio faz a seguinte colocação ao se referir à escola como instância reprodutora/transformadora:

“Acredito que o papel da escola é duplo. Ou ela exerce um papel reprodutor do sistema social vigente, ou ela assume o papel de ser uma instância de transformação de uma sociedade injusta, excludente para uma sociedade justa e solidária”.

A escola, ao se postar como empresa, calando-se para não desagradar o ‘aluno-cliente’ que pode pagar pela escolaridade, atendendo suas exigências e fechando os olhos para os aspectos negativos que podem influenciar na sua formação, perde elementos essenciais para as práticas educativas dos sujeitos.

Penso que hoje a escola vive um abismo entre as necessidades, a realidade e os objetivos delegados às instituições de ensino. Ela não consegue lidar com as contradições inerentes à estrutura social, dificultando, com isso, uma tomada de posição clara que possibilite assumir o compromisso legítimo a que se propõe em seus projetos educativos que falam em transformação. Contudo, a escola procura camuflar, fazer-se de desentendida, interpretando os problemas que nela ocorrem como situações individuais ou familiares, mantendo uma visão reducionista dos fenômenos, raramente os compreendendo na sua relação com o sistema global da sociedade.

Percebo, com isso, que a escola necessita repensar o seu fazer de forma que a liberdade, o respeito, a autonomia e a autoridade sejam elementos essenciais para nutrir uma educação que trabalhe a subjetividade do 'ser', capaz de enfrentar situações difíceis, assumindo riscos, com a tenacidade de ler os acontecimentos que ocorrem no seu bojo, buscando entendê-los, vinculando-os com a realidade que acontece fora de seus limites, perseguindo soluções não punitivas, segregadoras e excludentes, mas trilhando caminhos que sejam realmente formadores de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, impulsionando-os como protagonistas na construção de um projeto responsável de sociedade.

Freire nos fala da existência do risco na busca de novos caminhos na educação, mas também da necessidade que temos de corrê-los se discordamos do modelo estabelecido:

“Posso não saber agora que riscos corro, mas sei que, como presença no mundo, corro risco. É que o risco é um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura sem história. Daí a importância de uma educação que, em lugar de procurar negar o risco, estimule mulheres e homens a assumi-lo. É assumindo o risco, sua inevitabilidade, que me desafia agora e a que devo responder” (Freire, 2000, p. 30).

Entendo que em uma perspectiva libertadora a disciplina é um agir consciente e interativo oriundo de um processo de construção de valores centrados no bem coletivo, visando a uma auto-regulação do sujeito ou do grupo no qual, na interação social, exista um tecido organizativo onde a adaptação não seja passiva, mas buscando uma inserção no movimento de busca pela transformação, buscando atingir conscientemente objetivos definidos coletivamente. Portanto se o objetivo da escola é a “formação integral” dos sujeitos e a “construção de estruturas mais justas na sociedade”, considero como importante o corpo escolar refletir a respeito das síndromes que assolam as medidas disciplinares.

Ao evidenciar a problemática das medidas coercitivas na questão disciplinar, dá-se um grande passo no sentido de assumir o compromisso consciente da mudança, superando os mecanismos intimidadores pouco educativos e sem coerência com projeto que visa à verdadeira liberdade e emancipação.

Vejo que cada situação da vida escolar que se apresenta no cotidiano é um ventre fértil e problematizador para nos colocar na escuta e no pensar a educação no sentido de defender valores centrados nos direitos fundamentais da pessoa humana. Uma educação que, empenhando-se na formação integral de seus educandos, colabore na construção de um meio social capaz de vencer a mentira, a ambição e a falsidade, colocando cada um como testemunha de autenticidade e a fazer de sua vida uma mensagem de esperança e de luta contra todas as formas de convívio humano que sejam intimidadores e que gere o sofrimento, a violência, o egoísmo, a corrupção, a desonestidade, o autoritarismo e a dominação.

Para Freire, é preciso a tenção dialética das relações como aprendizado, e afirmando:

“Quanto mais e mais autenticamente tenhamos vivido a tensão dialética nas relações entre autoridade e liberdade tanto melhor nos teremos capacitado para superar razoavelmente crises de difícil solução para quem tenha se entregue aos exageros licenciosos ou para quem tenha estado submetido aos rigores de autoridade despótica” (Freire, 2000, p. 35).

Acredito que mesmo a escola sendo motivo de críticas, denúncias e desilusões, é também um espaço de contradições que desafia o educador a trabalhar com questões reais, instalar o desequilíbrio e interrogar, tornando necessária à discussão, a revisão, o exame mais atento das relações que compõem o cenário escolar. A resistência à injusta ordem social e sua transformação erguem-se sobre a capacidade de homens e mulheres de aprenderem maneiras novas de observar o mundo e atuarem sobre ele. É necessário atuar na escola.

Freire nos fala a respeito do novo:

“Contraditórios entre si estes modos, o autoritário ou o licencioso, trabalham contra a urgente formação e contra o não menos urgente desenvolvimento da mentalidade democrática entre nós. Estou convencido de que a primeira condição para aceitar ou recusar esta ou aquela mudança que se anuncia é estar aberto à novidade, ao diferente, à inovação, à dúvida” (Freire, 2000, p. 37).

Assim, a escola enquanto um dos espaços do próprio sistema, pode ajudar os sujeitos a compreender os fatores que historicamente contribuíram e contribuem para a desumanização da grande maioria das pessoas, expropriada dos bens necessários à vida digna, reagindo aos mecanismos injustos de coerção.

Isso exige que nos engajemos taticamente enquanto educadores libertadores na lógica do sistema, buscando sobreviver em seu cerne para sermos capazes de minar suas bases, tentando de dentro avançar para um

modelo transformador. Isso implica num movimento e um viver sob tensão constante, acreditando com convicção que a escola é um dos espaços onde a luta contra as formas sistemáticas, estruturais e simbólicas de opressão de pensamentos e práticas, pode se instalar, desafiando o próprio espaço condicionado conforme interesses das instituições dominantes que as mantêm.

Faz-se necessário repensar a escola e seu compromisso com a educação para que esse espaço se torne um lugar, não só de resistência, mas também de superação das condições injustas da sociedade e das formas impostas de organização que coordenam o sistema educativo no Brasil o qual sujeita a socialização das crianças e dos jovens à (de)formação de homens e mulheres, à lógica 'dócil'(coercitiva) do sistema.

3.4 Escola e a massificação da cultura

O Brasil está vivendo um grande flagelo: a fome, cujas conseqüências são mais permissivas e matam mais que uma guerra. Mesmo sendo um dos países mais ricos em recursos naturais da Terra, com muita água e terras cultiváveis, a distribuição de renda é uma das mais perversas do planeta. Enquanto uns esbanjam no consumismo, milhões de brasileiros passam fome todos os dias.

A submissão do país ao processo de globalização neoliberal aprofunda as desigualdades, aumentando a concentração de renda e a exclusão dos bens necessários à vida digna. O domínio do mercado financeiro e o atrelamento aos mecanismos de endividamento levam países inteiros à miséria, gerando cada vez mais contingentes de massas sobrantes submetidas ao desemprego e ao descaso de políticas públicas.

Os efeitos do processo de globalização não ocorrem somente nas esferas econômicas e políticas, mas seu veneno é mais nefasto no campo

cultural. É no aspecto da cultura que ocorre o processo de dominação através de instrumentos ideológicos que condicionam a valores imperialistas.

Hoje vivemos em uma sociedade imediatista, onde os acontecimentos na sociedade globalizada são veiculados com uma velocidade que ignora espaço e tempo. Com isso a pessoa acaba perdendo a noção de passado, presente e futuro. Tudo acontece como na tela da televisão, tão próximo, mas tão distante ao mesmo tempo. Vive-se aqui e agora o que é rapidamente transformado em passado pelos meios de comunicação. O que não é divulgado, parece não existir. Os próprios meios de comunicação social dimensionam os fatos conforme seu conjunto de interesses. Tudo passa a ser instantâneo, cujos valores que se tornam dominantes são aqueles ligados ao "hoje"; todo o aparato tecnológico induz as pessoas a rirem de algo divulgado pela mídia e, logo em seguida, ao lançar uma tragédia, chorar.

O Professor Guareschi, ao abordar o tema comunicação, afirma que ela:

“... ao construir a realidade, não o faz de maneira neutra, asséptica. Muito pelo contrário. Essa construção é feita dentro de uma dimensão valorativa, isto é, juntando juízos de valor às notícias. Uma notícia nunca é dada friamente. Vai sempre embalada em valores, com cheiro de “bom-mau”. Às vezes a dimensão valorativa está presente no próprio fato de se dar, ou não se dar, uma notícia” (Guareschi, 1999, p.137).

Frente a isso, vai ocorrendo um processo de banalização dos fenômenos sociais, impedindo uma reflexão a respeito que estabeleça relações entre os diferentes acontecimentos ocorridos no presente e passado. O que foi historicamente produzido fica escamoteado nas imagens que são compactadas no presente. Assim, a tecnologia no mundo globalizado vai tornando tudo superficial, onde o virtual ganha força no imaginário popular.

Para Guareschi (1999), a força da mídia não está apenas no que ela apresenta: está também no que deixa de apresentar.

Cada dia que passa, novos fatos vão permeando a tela da televisão, deixando para trás o ontem, desprezando-o como se o distanciamento dos acontecimentos nos tornasse imune a eles. Todo o aparato tecnológico a serviço da informação, ao mesmo tempo em que é grande, se faz pequeno para servir de instrumento não só de informação como também de formação, no sentido de se abrir para análise crítica dos fenômenos historicamente produzidos pela humanidade.

Como grande parte dos meios de comunicação social estão a serviço dos interesses dominantes, os fenômenos sociais são encarados na perspectiva de classe, onde as tragédias humanas são analisadas segundo a condição econômico-social que esta ocupa no mundo. Tragédia só é tragédia quando é da burguesia, ou seja, quando morrem pessoas bem nascidas e que possuem status social. Um exemplo disso são os acontecimentos do dia onze de setembro de 2001, quando o atentado 'terrorista' destruiu as torres gêmeas nos Estados Unidos.

Não se trata de negar o caráter maléfico dos acontecimentos, mas o que representa a simbologia do ocorrido é que precisa ser entendida à luz de um olhar crítico, não desprezando, mas considerando como essencial à trajetória histórica dos Estados Unidos nos últimos séculos. O que grande parte da imprensa proclama ao mundo é de que o ato foi de puro terrorismo, condicionando a opinião pública a encarar como tal, o que, se olhado sob uma outra ótica, pode ser visto como instrumento de reação, resistência e luta dos povos pelas suas libertações. Frente ao poderio bélico estadunidense e seu desenvolvimento tecnológico, de destruição em massa, os carros-bomba, os atentados suicidas, enfim, tudo se

transforma em mecanismos de luta e resistência frágeis frente ao armamentismo imperialista.

Uma análise acerca desses acontecimentos não é fácil e acessível à grande parte da população no mundo. Os meios de comunicação social ao informar acabam desinformando e restringindo a reflexão dos fenômenos, impedindo ou dificultando o seu entendimento.

A opinião pública é condicionada a enxergar os fatos como algo isolado, encarando como tragédia desvinculada de outras tragédias. Ignora-se, por exemplo, a idéia de que os mesmos possam ter ocorrido em função da condição de pobreza que os Estados Unidos impõem àqueles que não compactuam com seus interesses.

A miséria do continente Africano, as lutas na Ásia e a pobreza na América não são abordadas com a devida seriedade com o intuito de formar um senso crítico em relação à real situação dos países marginalizados no mundo. Isso não convém à elite dominante mundial, pois colocaria em risco seu poderio, expondo-a demasiadamente no cenário do mundo.

A política neoliberal hipócrita não permite que países periféricos, que vivem na órbita do capitalismo, sejam donos de seus próprios destinos, impedindo a soberania das nações e sua autonomia decisória, impondo um modelo de informação e pensamento que dificulta e fragmenta a luta por uma nova ordem que esteja a serviço dos reais interesses e anseios de suas populações.

Partindo desse contexto, vai ocorrendo um processo de massificação que vem embutido nos meios de comunicação social usados como instrumento ideológico hegemônico, buscando criar um único tipo humano no mundo, procurando nivelar a todos num determinado padrão cultural. Os meios de comunicação social impedem a valorização da cultura própria dos povos e o

reconhecimento das suas raízes históricas. Portanto, grande parte da informação que circula no mundo vai deformando as consciências das pessoas que vão seguindo todo um processo de aculturação, tornando-se submissas aos valores e aos padrões neoliberais sustentados pela classe que detém o poder.

A era imagética impõe imagens ditadas de acordo com interesses das elites do mundo desenvolvido. Os aparelhos ideológicos articulados se colocam a serviço para construir o subjetivo das pessoas no sentido da aceitação como normal dos hábitos e costumes impostos sutilmente como o "culto do moderno". Essa imposição cultural se manifesta através do grande lixo televisivo veiculado pelo cinema e pela televisão, que vai estabelecendo a música, a dança, a moda, reproduzindo o padrão cultural daquilo que é gerado e cultuado nos países centrais. A própria produção nacional acaba curvando-se às vontades imperialistas, imitando e procurando adequar-se aos padrões internacionais, perdendo, com isso, a identidade nacional naquilo que é criado dentro do próprio país.

Regina Garcia, ao abordar a problemática da dominação no campo cultural, 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).

O adolescente tem sua imagem e comportamento delineados por valores que defendem a cultura da dominação.

A criança e o jovem vão crescendo e encarando como normal cultuar emblemas que na verdade não lhes pertencem. Quanto mais ouvem músicas

estrangeiras, estampam em suas roupas palavras cujo idioma desconhecem, mais enquadradas no padrão mundial elas ficam, o que é do interesse das grandes potências. São as gerações futuras que precisam ser cada vez mais submetidas a não questionar e a aceitar o processo de globalização econômica, social e cultural. Com isso, essas pessoas vão perdendo sua identidade nacional, incorporando o estilo de vida e os padrões de consumo da burguesia internacional.

Assim, as vidas familiar e comunitária vão se alterando com a imposição de valores destrutivos, agindo no subjetivo das pessoas de forma permissiva. Isso é ótimo para a globalização e para o projeto neoliberal.

É na família que se iniciam as leituras que cada um faz do mundo; é nela que recebemos os primeiros instrumentos para essa leitura. As relações básicas de uma sociedade irão influenciar direta ou indiretamente a estrutura familiar. Querendo ou não, a própria família recebe grande influência do modo de produção em que está inserida e acaba preparando seus filhos de acordo com as necessidades do sistema.

Infelizmente, muitas vezes ela incorpora o pensamento dominante construído pela elite, que mascara a realidade, dificultando uma leitura realista da sociedade, criando uma imagem do seu meio a partir de uma visão reducionista e acrítica do real. Essa visão não é natural, muito menos própria da família, mas se constitui num ideário construído pela elite nacional, que é subserviente aos interesses internacionais, cujos porta-vozes são os meios de comunicação social a serviço dos controladores.

Quanto à escola, frente a todo esse contexto de cultura massificada, acaba não reagindo e consolidando a cultura imposta. Cabe ao sistema educacional dos países pobres treinar mão-de-obra capaz de se enquadrar às

constantes mudanças tecnológicas que vêm se processando em velocidade galopante nos últimos anos.

A construção do conhecimento novo fica restrita aos países de economia avançada, com grandes investimentos na área da ciência, usando a mesma como forma de dominação e exploração dos povos periféricos. O real interesse dos que se proclamam 'donos do saber' é que poucas universidades, localizadas nas grandes potências, sejam as geradoras de conhecimento. Os demais países do mundo devem apenas comprar o 'conhecimento' produzido pelos 'cérebros pensantes e inteligentes' do mundo desenvolvido.

As conquistas científicas tornam-se mercadorias à disposição de quem possa pagar por elas. A dependência tecnológica acarreta a dependência econômica na medida em que os países subdesenvolvidos ficam submetidos ao jogo de interesses das potências hegemônicas no cenário mundial. De acordo com essa lógica, não interessa ao mundo rico que se construa conhecimento no mundo pobre. À periferia mundial cabe o papel de consumidores do que foi produzido fora, ou seja, nos países centrais. Isso se efetiva através de pacotes fechados contendo programas e formas de avaliação que devem ser seguidos segundo o padrão prescrito de qualidade. A realidade de cada país e as características locais de cada região são ignoradas e desprezadas no modelo imposto. A ordem é se enquadrar, massificando o conhecimento, a educação e a cultura.

Assim, é possível tentar entender as precárias condições de ensino que se apresentam no Brasil e nos demais países da América Latina, exceto Cuba, que seguiu um outro modelo.

As nações ricas, ao dificultarem a produção do conhecimento de ponta nos países menos desenvolvidos, escondem nos bastidores o perigo que

isso representa à organização do mercado mundial, ameaçando o seu equilíbrio de poder.

A imposição de padrões de consumo tem sido o mecanismo utilizado pelas potências capitalistas para difundir seus interesses mercadológicos aos países pobres, manipulando-os através de “produtos enlatados” e utilizando-se da violência, sexo e discriminação para melhor exercer seu domínio ao preço da desagregação social.

Frente ao contexto sufocado pela cultura massificada, as escolas e universidades, muitas vezes, acabam consolidando os interesses de classe. A prática mercantilista e a perspectiva consumo/lucro estão presentes na vivência escolar. A própria classe dominante nacional se incumbem de tornar a escola um espaço formador de sujeitos hipnotizados e subordinados ao modelo imperialista. Com isso, vai-se desenvolvendo uma cultura de mimetismo, com crescente adaptação à cultura dos outros, destruindo a cultura local, impondo maneiras de viver, pensar e sentir às diferentes populações do mundo. Para Garcia (1997), o terrível sentimento de negação de si mesmo, de sua cultura, de seus valores, de sua nacionalidade é indispensável para o processo de globalização.

No Brasil, os que mais sofrem são as pessoas provenientes de grupos sociais que foram historicamente marginalizados pela cultura colonialista europeia e hoje estadunidense. São os negros, os mestiços, as mulheres, os índios e os empobrecidos, que continuam à margem do sistema, sofrendo a discriminação de um modelo cultural sem sintonia com suas vivências.

Cesar 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).

No sistema de ensino são as crianças provenientes dos segmentos marginalizados que têm mais dificuldades de se enquadrar nos moldes da escola, pois todo o sistema escolar é montado conforme um padrão cultural formado ao longo da história do Brasil pela elite que esteve e se mantém no poder e que, infelizmente, mesmo com algumas conquistas, as lutas sociais não conseguem desconstruir. Esse modelo está alicerçado na figura branca, patriarcal, sexista, ocidental e cristã e é reforçada através dos meios de comunicação social, dos livros didáticos e, conseqüentemente, reproduzida nos conteúdos escolares.

Caldart, ao se referir à escola, faz a seguinte colocação:

“A escola é, de modo geral, uma instituição conservadora e resistente à idéia de movimento e a um vínculo direto com as lutas sociais. O serviço que historicamente tem prestado à manutenção de relações sociais de dominação e exclusão costuma estar encoberto por uma aparência de autonomia e de neutralidade política” (Benjamin, Caldart, 2001, p. 76).

Com isso, o ensino formal se faz de desentendido frente aos problemas sociais e se realiza sob a égide de uma escolarização que acaba por reproduzir as desigualdades.

A criança branca e de camadas mais privilegiadas ao ingressarem na escola leva consigo toda a expectativa familiar de sucesso escolar. Essa expectativa é construída pelo próprio grupo socioeconômico ao qual ela pertence. Com isso, a escola é encarada como um caminho que direciona para um

futuro promissor. Não se pode negar que desses setores privilegiados da sociedade saem os dirigentes ou aqueles que poderão mandar no país. São as crianças, oriundas das escolas particulares, que mais carregam e reforçam essas expectativas. Mas profundas alterações têm se processado no mundo do trabalho, alterando paradigmas e desestruturando estilos de vida das diferentes categorias sociais.

O crescente empobrecimento da classe média ainda não serviu para despertar nesse contingente a percepção do quanto esta visão da educação escolarizada é reducionista, na medida em que o crescente índice de desemprego vem afetando o poder aquisitivo dessa população e dificultando também seu acesso à universidade.

Eduardo Galeano faz um comentário interessante acerca dos anseios da classe média, afirmando que:

“A classe média continua vivendo num estado de impostura, fingindo que cumpre as leis e acredita nelas e simulando ter mais do que tem, mas nunca lhe foi tão difícil cumprir esta abnegada tradição. Está asfixiada pelas dívidas e paralisada pelo pânico, e no pânico cria seus filhos. Pânico de viver, pânico de empobrecer, pânico de perder o emprego, o carro, a casa, as coisas, pânico de não chegar a ter o que se deve ter para chegar a ser” (Galeano, 2000, p. 20).

As crianças oriundas das camadas mais pobres sofrem no sistema de ensino, pois, ao entrarem na escola, lutam contra o estigma do insucesso, herança histórica do próprio grupo socioeconômico no qual estão inseridos. São poucas as que conseguem romper os obstáculos e chegar à universidade.

Encontro em Madeira uma análise adequada a respeito do baixo rendimento escolar das crianças menos favorecidas no Brasil:

“... 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).

A escola, seus programas e currículos são montados conforme a visão dominante de ensino. São as crianças e os jovens pobres os mais vulneráveis no sistema, apresentando dificuldades de aprendizagem, o que rotula os bons e os maus alunos.

Para Garcia (1997), são esses que fracassam na escola, os mesmos que mais tarde irão fracassar na sociedade; e acrescenta que a escola antecipa o fracasso social através do processo de seleção, rotulação, discriminação e exclusão, apesar de seu discurso democratizante.

A própria escola enfrenta problemas para manter o aluno incluído no sistema de ensino, na medida em que este está montado conforme as necessidades do ‘aluno ideal’, onde os valores são construídos para atender às categorias mais privilegiadas da população, tornando-se incompatível com o perfil dos alunos oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo. O aluno real, com sua história de vida, impõe à escola uma realidade que ela muitas vezes se nega a compreender e conseqüentemente a lidar com as contradições que se apresentam. O resultado são sucessivas repetências que levam o aluno a desistir da escola, contribuindo para a formação de um contingente de desempregados à mercê do capitalismo. A própria exclusão da escola ocorre em função de a mesma não

conseguir incluir o discente empobrecido no modelo constituído para atender o aluno 'capaz de aprender'.

Ao trabalhar conforme o aluno padrão e massificado, de acordo com moldes determinados, a escola acaba por não conseguir lidar com a heterogeneidade, impondo uma homogeneidade impossível numa sociedade de classes, multirracial e culturalmente plural.

Ao abandonar a escola, não é a criança nem o jovem que falham; é o sistema de ensino que falha, na medida em que permanece despreparado para os desafios que a realidade desigual impõe.

Ao afastar de si quem mais precisa dela, a escola legitima as desigualdades. Ao mesmo tempo ela expõe suas deficiências quando não consegue despertar no aluno a paixão do conhecer e sua importância como um dos instrumentos significativos na luta pela justiça social.

A história de vida do adolescente pobre é marcada pela divisão do seu tempo entre o trabalho e a escola, e as instituições escolares muitas vezes se mantêm distantes dos interesses da juventude, que acaba por não compreender a razão de ser da escola. Muitas crianças não entendem o objetivo do que é ensinado e nem para que serve, tornando o ensino descontextualizado do real.

Sendo assim, não é necessariamente o trabalho que afasta a criança ou o jovem do espaço escolar, mas a própria escola que, não conseguindo lidar com as contradições e diferenças históricas da vida, expulsa-os do sistema escolar, colaborando decisivamente para jogar a juventude empobrecida no mercado de trabalho ou no trabalho doméstico, como é o caso das meninas.

Não conseguindo se contrapor aos valores mercantis ligados ao consumismo, o sistema de ensino contribui para que o aluno pobre saia da escola em busca de trabalho precariamente remunerado.

A sociedade de consumo cria necessidades e estas condicionam as pessoas a consumirem. A ideologia consumista não escolhe classe social, contaminando a todos. O jovem pobre também sofre a influência nefasta do mundo da mercadoria, que cria para a juventude modismos que são impostos a determinadas faixas-etárias. O capital precisa desse recurso para estar constantemente se renovando e criando novas fatias de mercado que lhe possibilitem o lucro.

Ao querer consumir os símbolos da juventude que o capitalismo impõe e que a escola não é capaz de contrapor, o jovem pobre opta muito cedo pelo trabalho em detrimento do estudo, acabando vítima de suas próprias opções, que são na verdade induzidas pelo modelo que condiciona os sujeitos.

Madeira, ao falar do consumo na sociedade capitalista, salienta que:

“... um jovem em quem freqüentemente 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, 1996, p. 109).

Frente a esse quadro, a sociedade de classes se reforça, na medida em que os filhos dos operários, com baixa escolaridade, acabam por se

tornarem também operários ou desempregados. As categorias marginalizadas continuam sofrendo com os efeitos perversos da origem social.

A dinâmica do desestímulo e do abandono da escola se depara com a dinâmica que os postos de trabalho oferecem. Se por um lado a pobreza induz à evasão escolar e ao trabalho do menor, a estrutura do mercado oferece algumas opções de incorporação desse contingente de mão-de-obra para o preenchimento de seus quadros que não exigem muita qualificação, mas que são essenciais ao sistema.

Galeano expressa com clareza o que estou querendo dizer quando afirma que:

“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).

Se observarmos os caixas de supermercados ou os atendentes de lojas de moda jovem nos shopping-centers, veremos que grande parte é composta por rapazes e moças em idade escolar ou universitária. O Mc Donald's, símbolo da invasão capitalista, com seus “fast-foods”, atrai um contingente jovem para preenchimento de seus quadros, submetendo-os a exigências de trabalho que impedem uma organização até mesmo sindical e acaba por fragmentar a categoria e alienar essa força de trabalho.

O trabalho precoce, o abandono escolar e as feições do sistema escolar são fenômenos que estão intimamente relacionados e fazem parte de um contexto cujo cerne está nos interesses do capital.

A lógica do mercado, caracterizado por uma concorrência feroz, é profundamente vitimatória. O trabalho em si não se opõe necessariamente à escola. Nada impede que os alunos exerçam atividades complementares e educativas. O que dificulta esse fazer são os interesses escusos que permeiam não só o sistema econômico, mas também o próprio sistema escolar.

A escola acaba por reforçar e reproduzir as precárias condições de vida, na medida em que não consegue se contrapor ao modelo dominante imposto ao mundo do trabalho, e continua educando crianças e jovens para se tornarem empregados e disputarem vagas em uma sociedade onde crescem cada vez mais os índices de desemprego.

Mesmo com um crescente acesso à escola da maioria empobrecida, o sistema tem se mostrado ineficiente e apresentado dificuldades para reter as crianças e os jovens menos favorecidos em seu bojo. A escola ainda não conseguiu criar propostas pedagógicas e metodológicas capazes de lidar com os crescentes problemas que se apresentam à educação brasileira. Ela não consegue dar aos discentes uma formação social básica que lhes permita uma articulação entre o que ele vivencia e aprende na escola e a realidade integral da existência a fim de capacitá-los a compreender criticamente seu meio e a se dirigir autonomamente.

As repetências, os baixos rendimentos escolares e as conseqüentes evasões escolares são encarados como normais e naturais, inocentando o próprio sistema. O ir para a escola ou o largar a escola tornam-se opções individuais, desvinculados da vivência do aluno dentro da escola ou fora dela.

Para Madeira (1996), “atribui-se, com freqüência, o fracasso escolar, ora aos próprios alunos, ora aos pais ou, o que é mais comum hoje, a

diferentes dimensões do sistema sócio-político, mas raramente ao que está acontecendo no interior da organização escolar”.

Nesse cenário, a própria família acaba reproduzindo aquilo que lhes foi inculcado pela ideologia massificadora do modelo. Os pais concluem que seus filhos não são capazes de aprender ou que não querem estudar, baixando a auto-estima das crianças e jovens, incentivando-os ao trabalho precoce.

Esse olhar ideologizado reforça o estigma da incapacidade dos jovens e crianças carentes de construir seus conhecimentos. Isso tudo gera um custo econômico e psicológico, na medida em que produz e reproduz mecanismos desestimuladores que afetam, não só a criança e o jovem, como também a própria família.

Esse modelo não leva em conta todo o potencial e a criatividade inerentes a essa população, que, ao tentar sobreviver, vai construindo laços de solidariedade que lhes permitem a existência.

Nesse contexto, a cultura escolar, preconceituosa e discriminatória, não é ingênua. Ela se transforma num dos mecanismos de acomodação, adaptação e aceitação do sistema inquestionável por aqueles que vitimiza.

Guareschi argumenta sobre o poder que a dominação exerce no inconsciente das pessoas:

“... quando alguém está dominado na alma, isto é, quando alguém já se considera inferior, nunca vai questionar os de cima. Quando alguém está convencido de que vale menos, ou não presta, nunca vai procurar crescer, procurar seus direitos. E é isso que querem os que se aproveitam dos de baixo” (Guareschi, 1999, p. 138).

Assim, as diferentes gerações vão aprendendo que a violência é um direito dos fortes e daqueles que foram predestinados para mandar. O sucesso é possível e é decorrente da competição que precisa ocorrer para se ter êxito e conquistar riqueza material, pois esta é acessível a todos. Quem não consegue ascender socialmente carrega o fardo de ser o culpado pelo próprio fracasso. Frente a esse ideário, a desigualdade e a discriminação são naturalizadas.

Arroyo afirma que:

“... essa cultura antidemocrática nega o direito a um percurso educativo e cultural próprio de sua idade a milhares de crianças e adolescentes repetentes. Escola peneiradora, seletiva e excludente é a própria negação da escola como direito de todos, universal” (Arroyo, Bernardo, 1999, p. 34-35).

As tentativas, que não podem ser desprezadas, no sentido de dar um outro rumo à educação não conseguem desconstruir a velha pedagogia dominante e classificatória, mas são sementes para a difusão da luta no sentido de construirmos uma nova educação.

Apesar do triste quadro que domina nosso sistema socioeconômico e político, permeando o próprio sistema escolar, é necessário ter presente que na escola nem tudo é reprodução, ela pode se constituir em um espaço cujo papel seja o de desestabilizar padrões, fazendo emergir de seu meio e de suas contradições novos comportamentos que se contraponham a vertente neoliberal, minando o ideário mantenedor do modelo.

É nesse sentido que uma educação da práxis, cujos valores possam estar centrados no ser humano e na construção de outra subjetividade, imbuída no espírito da vida e da solidariedade, se faz necessária para que se ajude

a construir novas relações sociais capazes de mudarem os sujeitos para que os mesmos ajudem a mudar a realidade.

Para Arroyo (1999), “a escola tem que se rever profundamente para ser democrática nas suas estruturas”. Acreditar na educação, como um dos instrumentos de luta, e reconhecer a escola como um dos espaços que podem ajudar a fomentar novos laços entre as pessoas é acreditar no potencial transformador dos sujeitos sociais e na capacidade de aglutinamento de forças para a formação de movimentos rebeldes defensores e semeadores da cultura própria.

Encontro em Caldart uma argumentação significativa em torno da importância da luta:

“A pedagogia da luta educa pra uma postura diante da vida que é fundamental para a identidade de um lutador do povo: *nada é impossível de mudar* e quanto mais *inconformada* com o atual estado de coisas, mais humana é a pessoa. O normal, saudável, é estar em movimento, não parado. Os processos de transformação são os que fazem história” (Benjamin, Caldart, 1999, p. 52).

Para se perseguir um ‘mundo possível’ com relações mais humanas, é necessário minar valores destrutivos que foram sedimentados ao longo da história da humanidade. Isso supõe vontade, coragem e persistência na luta pela defesa da história e da cultura legítima dos povos, para que os mesmos possam resistir e se fortalecer contra a imposição cultural massificadora que se infiltra em todas as esferas do planeta, inclusive nos sistemas de ensino dos diferentes países do mundo.

César Benjamin, ao se referir ao patrimônio cultural dos povos, argumenta que;

“O maior patrimônio de um país é o seu próprio povo, e o maior patrimônio de um povo é a sua cultura, que lhe permite expressar conceitos e sentimentos, explorar as potencialidades de sua língua, formular idéias mais ricas,

reconhecer sua identidade, exigir direitos, aumentar sua capacidade de organização, escolher suas lideranças, libertar-se da miséria e comunicar-se melhor consigo mesmo e com os outros povos” (Benjamin, Caldart, 1999, p. 35).

A riqueza e a beleza da vida encontram-se justamente na diversidade e nas peculiaridades de cada cultura. Valorizar as diferenças é um grande aprendizado para o convívio humano. No encontro das diferenças, novos horizontes e perspectivas se abrem e nos apresentam desafios que nos lançam cada vez mais ao constante movimento do aprender, onde a educação se transforma no verdadeiro elo de ligação do que temos com o que sonhamos. Desconstruir no seio da velha edificação para reconstruir novas relações de vida em uma sociedade que seja verdadeiramente livre, justa e solidária.

Como a escola pode contribuir na edificação de uma educação da práxis é o que pretendo abordar no próximo capítulo.

4. O TRABALHO DOCENTE: OBSTÁCULOS E DESAFIOS DE UM NOVO FAZER ESCOLAR

4.1 O Projeto político-pedagógico: conflito entre teoria e prática

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, atualmente dominante, é o enfoque neoliberal no qual a fonte de interesse é a formação de capital humano para o mercado. Essa 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 à qualidade total, a escola acaba tornando-se subserviente e dirigindo programas com o intuito de fornecer uma força de trabalho flexível e

adaptável. Esta deve ser capaz de aprender e re-aprender 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. Nesse 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 idéia de que a escola é 'garantia' para o futuro e o mercado conseguiria responder às demandas individuais dos escolarizados, proporcionando emprego aos letrados e conseqüentemente um aumento geral da riqueza, beneficiando todos. Disso resulta o discurso "investir em educação" no sentido de reconhecer o "valor econômico do saber".

A outra perspectiva defende uma educação democrática e crítica direcionada no sentido da luta por mudanças sociais. Essa perspectiva entende a qualidade da educação como um direito social no qual os educandos se reconhecem como sujeitos da história capazes de interferir na realidade. Ela assume como premissa à pessoa como um ser dotado de inteligência, vontade e dignidade, considerando como um todo que busca unidade em sua pluridimensionalidade. Fundamenta seus valores na justiça, na solidariedade, na partilha, na participação, no amor, no respeito e na verdade. Essa 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. É uma perspectiva que considera os homens e as mulheres como seres com potencialidades de construir – desconstruir - reconstruir o mundo e manter viva a memória através da história.

A escola hoje convive com essas duas 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 esses 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 pronunciado com a consciência de quem a proferiu, 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 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;
- O horizonte do aluno é o mercado de trabalho.

Essas 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 ou diagnosticar atitudes e posturas dos alunos. Muitos desses termos acabam por servir de rótulos que estigmatizam crianças e adolescentes, que ao se sentirem inferiorizados por destoarem dos demais colegas, adotam posturas de indisciplina, rebelando-se ou acomodando-se, tornando-se apáticos e pouco criativos, deixando de explorar seu potencial.

As falas citadas se professam em um espaço que apregoa também um outro discurso, cuja essência defende valores centrados na valorização e orientação dos seres humanos, no seu todo existencial, e 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, espirituais que propõe como essenciais à formação humana e cristã convivem dialeticamente com as idéias 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 dá fundamentação ao projeto político - pedagógico da escola. A opção por um modelo de educação que se expressa em uma pedagogia libertadora, procurando formar sujeitos que sejam agentes de transformação, interagindo na perseguição 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 idéia de utilidade ao sistema, determinado por ele, 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 de democracia se entrelaça com o discurso que visa ao mundo dos negócios, estabelecendo padrões de eficiência e produtividade nas práticas educacionais. Assim como as empresas produzem para o mercado, também as escolas acabam fazendo o mesmo. Elas devem produzir num “mercado educacional”, tendo como referência o mercado trabalhista, e assim ser altamente competitivo. Isso conduz a preocupação das escolas em formar bons alunos ordeiros para servir ao modelo e levar o nome da escola. Frente a isso, 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 impede os professores de compreenderem as metodologias educativas em sintonia com o discurso libertador, dificultando um fazer coerente com a teoria defendida. Com isso a educação permanece cooptada pelos interesses do capitalismo. Não conseguem perceber a carga ideológica que influencia seus discursos, condicionando também suas práticas.

Observo que muitas das palestras direcionadas aos alunos, proferidas na escola, os temas estão em torno do mercado de trabalho e como o aluno deve fazer para se enquadrar nele 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 enquadrarem em um sistema que não lhe garantirá um bom emprego com um salário digno ao sair do espaço escolar. Mesmo assim a escolaridade continua atrelada ao mercado, falando em mudança, transformação e em 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.

Para Freire (2003) "o sistema escolar foi criado por forças políticas cujo centro de poder está distante da sala de aula". Com isso, podemos entender o porquê que a educação libertadora é tão difícil de ser entendida pelos professores de forma que a mesma passe a se evidenciar na prática.

Freire (2000), ao reconhecer a dificuldade da mudança, afirma que 'mudar é difícil, mas é possível' e é aí que o esforço de trabalhar num projeto crítico de formação de educadores tem a sua validade prática, e argumenta que não podemos ficar, enquanto educador, no puro treino técnico-profissional. Isso não significa o não reconhecimento e a importância da capacitação técnico-científico dos educandos cujos conhecimentos são necessários ao exercício de sua cidadania.

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? Esse autor argumenta que ao se perguntar a favor de quem está educando o professor também deve se perguntar contra quem está educando.

As questões de classe e seus interesses permeiam o ambiente escolar, manifestando-se através do discurso e do embate de práticas adotadas no seio da escola. Isso provoca um confronto de posições que dificulta um agir 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 ideológica dos meios de comunicação que os condicionam, segundo os interesses de quem defende o poder político e

econômico, em nível nacional e internacional, atrelando a escola a interesses específicos, viciando as práticas da própria instituição educativa.

Esses meios de comunicação formam opinião que acabam se tornando verdades sacramentadas que povoam a mentalidade das pessoas. Essas idéias se transformam em um empecilho na escola para a decodificação e o entendimento das falsas noções arraigadas no imaginário dos alunos, pois elas acabam por serem reforçadas na família e nas próprias instituições de ensino. Frente a isso os discentes acabam reagindo quando se deparam com um novo conjunto crítico de idéias políticas que faça um contraponto às suas concepções. Muitos acham que isso não é função da escola, pois segundo eles ela só deve se preocupar com o conteúdo tradicional do ensino. Essas formas de pensar são respaldadas pelos setores de ensino que, muitas vezes, não possuem instrumentos de embasamento teórico-crítico para entender a essência de um projeto libertador. Esses aspectos exigem do professor transformador um aprender num constante reaprender diante das difíceis situações que se apresentam em sua caminhada no campo do saber.

Freire, ao falar das experiências dos professores, alunos e da politicidade do fazer escolar, 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).

Ele afirma ainda que o educador transformador precisa fazer sua opção, aprofundar-se na política e na pedagogia de oposição. A dificuldade apresenta-se em conciliar a prática libertadora com o ideário que compõe a opção

inovadora 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, aprovados e testados ao longo dos anos, reagem muitas vezes às metodologias criativas, abertas ao diálogo, considerando-as como perda de tempo.

Freire, ao falar da resistência juvenil, 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).

Isso 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, enquanto o aluno carrega expectativas para vencer na vida num mundo extremamente competitivo.

A ousadia dos educadores em avançarem em métodos pouco convencionais, coerentes com práticas verdadeiramente democráticas e transformadoras, exige do educador uma força interior e um espírito de luta que o impulsiona a uma caminhada que destoe da maioria dos professores, cujas tendências é a reprodução dos velhos esquemas metodológicos.

Freire afirma que a resistência é necessária frente ao poder e argumenta 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 e a articulação entre o discurso e a prática, no processo educativo, expõe o educador a situações que testam seus limites e seu compromisso 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 para o educador que necessita de ousadia capaz de enfrentar pressões.

Freire 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 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 – sem decisão não optamos entre uma coisa e outra, não rompemos” (Freire, 2000, p. 45).

Neste processo existe um 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 estes mestres vivam constantemente num processo de tensão permanente, o que o torna vulnerável no sistema escolar.

Shor em diálogo com Freire, no livro 'Medo e Ousadia', afirma que:

“O desgaste do professor e a resistência dos alunos fazem com que muitos professores se perguntem porque 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.

Freire afirma que 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 pelo pensamento reinante:

“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. Sempre digo que os que nadam contra a corrente são os primeiros a ser punidos pela corrente e não podem esperar ganhar de presente fins de semana em praias tropicais!” (Freire, Shor, 2003, p. 50).

Muitos professores, imbuídos de boas intenções, acabam desistindo frente ao medo e a 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 das escolas e conseqüentemente dos sujeitos que a compõem, 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 educador e 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 muitos educadores e diretores de escolas.

Ao falar sobre o espaço escolar, os professores afirmam que:

“O papel da escola é educar no sentido mais amplo do ‘ser integral’... os desafios e conflitos são intensos, mas realmente assim os olhares sob diversos ângulos ampliam a visão do homem, do mundo e da sociedade” (Profª Silvia);

“A escola é um lugar de conhecimento, de cultura, de amizade, de compreender a realidade e é um lugar de família. O papel da escola é formar sujeitos capazes de compreender a realidade como um todo e de saber que é a verdade dita sobre o mundo, mas também de saber diferenciar a realidade vivida desta percebida por ela, seja qual for a sua classe social” (Profª Marinice);

“A educação também cabe na escola. A educação ultrapassa a escola, pois ela se constitui numa prática social. A educação se faz presente na escola na medida em que constrói sujeitos coletivos que conhecem seus direitos e deveres e os assumem” (Prof. Taurio-AEC).

Com isso, grande parte da intencionalidade político-pedagógica se propõe a ser percebida como um processo no qual as questões oriundas da relação ensino-aprendizagem possam dar-lhe um caráter dinâmico, social e transformador, o que demonstra avanços em concepções teóricas.

Se na teoria dos projetos educativos as escolas já avançaram no sentido de se reconhecer como um espaço de socialização e construção coletiva

do conhecimento, visando a formação de sujeitos individuais e coletivos que atuem nos meios social, político, econômico e cultural, na prática, continua distanciada deste intento tanto apregoado no universo escolar.

Vários teóricos reforçam estas idéias, sendo suas obras lidas por alguns educadores.

Considero pertinente citar Freire, pois este autor argumenta, em sua teoria, o que pude evidenciar na prática:

“É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto. Não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A verdadeira leitura me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada a ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo” (Freire, 2002, p. 30).

Percebo que os autores que dão fundamentação teórica ao projeto político-pedagógico são pouco lidos no ambiente escolar. Isto se traduz em um obstáculo para o entendimento e compreensão do texto doutrinal, dificultando um avanço no processo de conscientização dos docentes no sentido de trazer para a prática os progressos da teoria.

Embora existam, em muitas escolas, movimentos no sentido de realmente despertar o senso crítico dos alunos e que não podem ser ignorados; 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 selecionadas do

estoque cultural mais amplo da humanidade, para serem transmitidos às novas gerações. Nessa perspectiva, o contexto escolar é apresentado como neutro, inquestionável e socializado. São saberes descontextualizados, transmitidos disciplinarmente na lógica da educação bancária.

A escola vive em seu bojo, contradições, na medida em que o discurso libertador convive com o discurso ideológico liberal, distanciando-se da realidade social criada por este sistema. Neste sentido, mesmo falando em transformação, a escola se coloca como uma ilha desvinculada do real, onde a essência da vida sofrida e angustiante dos homens e mulheres do nosso povo, pouco faz parte do campo da educação. O que vigora 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 idéias 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, na maioria das escolas, 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, impede-se uma visão da totalidade, compartimentando o conhecer e mantendo uma leitura reducionista do real, reforçando e reproduzindo falsas idéias 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 é a exaltação 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, mexe 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 cria obstáculos para a prática de métodos transformadores.

Quanto à comunidade escolar percebo que, parcela significativa, é reacionária em suas ações e concepções. É difícil sustentar pontos de vista que destoam daqueles que são predominantes no seio escolar. Quanto às práticas, as ousadas são vistas como “criadoras de problemas” que incomodam o bom funcionamento da escola. Tudo isso é relevante para entendermos o porque 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, essa pessoas têm influência” (Horton, 2003, p. 182).

É possível perceber as colocações de Horton no espaço escolar, na qual um grupo significativo incluindo pais, professores e alunos, com forte influência no ambiente da escola, agem no sentido de se manterem como guardiões do sistema, reagindo frente a 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 a 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, cria desconforto, levando os educadores a não se aprofundarem no assunto, mantendo-os na superficialidade do mesmo.

Os problemas de moradia, do desemprego, do favelamento e da violência são vistos como obra do destino e 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 mexe 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 “desestabilizadores da ordem”. Quando ações ocorrem neste sentido, mecanismos reguladores são acionados para frear o pensamento e a prática nova, que possam alterar a harmonia da escola. O difícil para a escola é abordar as causas geradoras dos problemas sociais cujas raízes encontram-se no passado.

Assuntos polêmicos e de grande relevância para a história do Brasil, muitas vezes são escamoteados e ignorados pelo corpo escolar. Momentos políticos como eleições, discussões sobre a ALCA, dívida externa e reforma agrária são relegados a planos secundários para o aprendizado, não se constituindo em projetos cujos objetivos possam ser assumidos pelo conjunto da escola. Ao serem analisadas as causas destes problemas, acaba-se mexendo em concepções que provocam confrontos de pensamentos gerando um tensionamento que a escola prefere evitar, permanecendo na aparência destes fenômenos.

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 diferente em sintonia com a humanização dos povos.

Não encontro um empenho maior por parte dos diferentes setores, que integram os quadros administrativos das escolas, em comprometerem-se com questões relevantes, para ajudar incentivar o corpo docente fazer uma leitura crítica radical da realidade brasileira a fim de trabalhar com os alunos os instrumentos capazes de decodificar esta realidade e suas relações com o panorama mundial.

A forma como coordenam a prática escolar demonstra insegurança em relação ao caminho proposto. Percebo que falta um corpo de educadores, que ocupem os setores do ensino, capazes de colocar em prática uma educação problematizadora que assuma desafios de enfrentar antigas concepções educacionais que se sustentam pela ideologia que a condiciona.

Direcionando o olhar para pontos estratégicos de escolas que professam a educação católica, pude constatar que as mesmas são extremamente avançadas em seus projetos, mas percebo, através das indagações, que grande parte dos profissionais que as compõe possuem dificuldades em realizar, na prática, uma educação que seja a expressão da proposta evangelizadora, conforme seus projetos educativos. Apresenta-se, portanto, um tensionamento no qual esses campos ocupados por alguns educadores com visões liberais e conservadoras acabam entrando em contradição com a proposta do projeto. Percebe-se uma reação contrária que age no sentido de dificultar propostas ousadas e coerentes com a teoria dos marcos doutrinários destes colégios.

Certa vez escutei de uma professora a seguinte afirmativa:

-“Falar dos excluídos é cansativo; é preciso abordar outras coisas que sejam atrativas para os alunos. Fica muito repetitivo”(Profª Rosa).

Esta referência foi feita no período correspondente à Semana da Pátria, quando, no dia 7 de setembro, há uma manifestação a nível nacional que se denomina “Grito dos Excluídos”. Tal colocação foi feita como crítica a um trabalho desenvolvido por uma professora e que estava sendo realizado em sintonia com a manifestação popular citada. O exemplo demonstra o quanto é difícil trabalhar com temas problematizadores, mesmo nos campos educacionais que optaram, na teoria, pela ‘mudança das estruturas sociais injustas’.

Muitos educadores, ao ingressarem na escola, não possuem clareza do marco doutrinal que alimenta os ideais da instituição. Penso que isto demonstra a dificuldade, dos setores e direção, em formar um grupo coeso que possa engajar-se no esforço da luta por um fazer diferente e optar por uma trajetória educacional que esteja à luz de um projeto emancipatório.

Um projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção.

Nas palavras de Gadotti:

“Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projeto significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possíveis, comprometendo seus atores e autores” (Gadotti, 1994, p. 57).

Na colocação de Gadotti, os projetos pedagógicos, apontam para um horizonte que quebre o estado de coisas do presente, buscando a superação das contradições que se apresentam na realidade atual.

Pelas manifestações de suas práticas se evidencia uma dissociação daquilo que se propõem às congregações de ensino. Embora existam tentativas, no caminho da inovação, que não podem ser desprezadas, as mesmas apresentam dificuldades de evoluírem e avançarem na prática constante da escola.

Este dilema apresenta-se também em relação às famílias que procuram as instituições católicas para educarem seus filhos, onde grande parte, dos pais e mães, desconhecem ou não levam em conta o teor do projeto político-pedagógico da escola que escolheram para ajudar a educar seus filhos. Muitos justificam suas escolhas pela segurança que a escola oferece ou por a mesma localizar-se próximo ao local de moradia das famílias ou também pelo número de

aprovações que o colégio obtém no vestibular das diferentes universidades, sendo as federais, padrão de qualidade para aquelas instituições de ensino que conseguem fazer com que um maior número de alunos ingressem em seu campo. Camufla-se, com isto, a verdade na qual o sistema de ensino universitário é excludente, veiculando a falsa idéia que, somente os mais 'inteligentes' e aptos conseguirão ingressar nos cursos de graduação. Estes pensamentos alinham-se principalmente a aqueles pais e mães de melhor poder aquisitivo, cujos filhos estão em escolas particulares.

Todas estas problemáticas que se apresentam no seio escolar, se constituem em empecilhos para colocar em prática uma educação libertadora/transformadora.

O Brasil, por ser o maior país católico do mundo, apregoa o discurso da solidariedade. Este valor que possui muitos méritos é defendido nas escolas católicas e públicas.

A opção preferencial pelos pobres e por um modelo de educação que se expressa por uma pedagogia libertadora, se constitui em matriz teórica que alimenta os ideais educativos de grande parte das escolas católicas do Brasil. São elementos desta opção de educação que nutrem o texto que se propõe a ser a utopia que ilumina as referidas escolas.

Mergulhadas em um contexto conservador e ideologizado, tais escolas acabam por se acomodar ao pensamento dominante, não conseguindo colocar em prática os avanços de seus projetos educativos, cujos textos estão recheados de valores humanitários.

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 para o universo da utopia que impulsiona a buscar saídas e possibilidades, em meio aos limites e obstáculos que a realidade, como um todo, impõe.

Freire, ao falar do educador transformador, expressa a seguinte idéia:

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

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. Com isso se pode entender o porque este sistema tenta impedir uma escola que persiga uma educação realmente crítica e radical, capaz de interpretar esses fenômenos expondo demasiadamente pontos nevrálgicos do capitalismo, desocultando seu funcionamento e escancarando suas contradições.

Acredito que é fundamental fomentar uma visão que seja capaz de ganhar força e voz nas escolas para estimular novas práticas educativas coerentes com um projeto de sociedade nova.

Penso que um projeto político-pedagógico libertador supõe o engajamento e a participação coletiva dos professores comprometidos em uma linha de ação que tenha como objetivo a transformação social. Para isso, a leitura crítica

da realidade depende da visão de mundo do educador e do projeto de sociedade que a instituição escolar pretende ajudar a construir. Para tanto, a união em torno de uma meta é essencial na busca da articulação entre a teoria do projeto educativo e a prática cotidiana da escola.

A educação libertadora é um estímulo a crítica que vai além das cercas da escola. Assim, em análise, ao procurar entender e criticar as escolas e seus métodos, necessitamos compreender e criticar o modo de produção que visa a mercantilização que modelou o sistema de ensino no Brasil. É necessário entender os mecanismos sistemáticos da educação e do ensino para atuar enquanto mestres libertadores dentro do espaço da escola, conquistando instrumentos que sejam importantes na luta pela transformação do todo social.

Freire fala, no último vídeo seu, produzido pela PUC/SP, dias antes de sua morte em 1997, que “falar à palavra que transforma já é começar a transformar”.

Tenho presente que o discurso não faz a mudança sem estar aliada a uma prática, mas acredito, como Freire, que palavras ousadas são capazes de começar a revolucionar a mentalidade das pessoas que povoam o campo educativo. Ter a coragem de manifestar pontos de vista diferentes, que se contraponham ao conjunto de idéias dominantes é significativo para que, através do confronto de idéias e choques de pensamentos vá se provocando o movimento que instigue um outro pensar, abrindo caminhos para a construção de uma visão de mundo crítica, que reconheça na realidade as causas que produzem as desigualdades, não como fatalidade do destino, mas como criação humana, fruto de um sistema injusto que, ao longo dos séculos, só fez acentuar a pobreza entre os povos.

Vivendo o meu sonho sobre a sociedade, volto a citar Freire, porque, enquanto educadora, persigo o que esse educar expressa com clareza:

“Na medida em que tenho mais e mais clareza a respeito de minha opção, de meus sonhos, que são substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos, na medida em que reconheço que, enquanto educador, sou um político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo, porque começo a antever as conseqüências desse tipo de ensino. Pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do estudante necessariamente trabalha contra alguns mitos, que nos deformam. Esses mitos deformadores vêm da ideologia dominante na sociedade. Ao contestar esses mitos, também contestamos o poder dominante”(Freire, 2003, p. 69).

Penso que, mais do que aprender saberes, as crianças e os jovens precisam aprender valores que sejam a expressão da solidariedade, onde haja uma rede de relações de ajuda mútua, e que como pessoas se reconheçam como alguém que tem um lugar importante na vida, no mundo e, por isso, são seres portadores de direitos e deveres.

Rubem Alves afirma que:

“A sabedoria precisa de esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós, e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito como são. Não. Não é preciso que as coisas continuem a ser do jeito como sempre foram” (Alves, 2003, p. 51).

Romper, ter ousadia para perseguir uma outra educação que reconheça o potencial transformador da escola como momentos históricos de vida que são educadores, percebo que é essencial para sabermos lidar com as contradições inerentes ao viver humano. A opção por um projeto político-pedagógico centrado na educação libertadora/transformadora é um desafio ao educador que sonha e que faz do seu sonho um projeto de vida junto aos seus alunos. Tentando

decifrar os códigos, imagens, linguagens, simbologias e expressões nos diferentes âmbitos que compõem a sociedade; tentando entender os mecanismos formadores/humanizadores e deformadores/desumanizadores que se apresentam no mundo social, o educador vai abrindo espaço no cotidiano da escola, com momentos para pensar, analisar e refletir a respeito da sociedade.

Vencer os obstáculos, ou seja, superar as dificuldades que emperram um outro fazer, torna a caminhada árdua, frente aos empecilhos construídos pelo poder que domina a sociedade, mas ao mesmo tempo propicia a perseguição de uma educação que seja formadora de sujeitos históricos atuantes e conscientes das problemáticas que envolvem o viver do povo. Assim, os educandos vão se constituindo em protagonistas sociais que também se assumem como importantes na luta pela transformação da sociedade real, minando os valores capitalistas que nela imperam.

4.2 Importância do conhecer como instrumento para ler criticamente o mundo

Vivemos hoje no auge da era do conhecimento, com um progresso que promete inúmeras possibilidades de alterações na qualidade de vida. Grandes mudanças¹, que foram produzidas nas últimas décadas, afetam diretamente a vida das pessoas, modificando costumes e comportamentos, o que propicia transformações na esfera do conhecimento.

São muitos os dilemas dos professores e das instituições de ensino diante da sociedade tecnológica que se apresenta, impondo paradigmas condicionantes a escola.

Ao pensar a educação e conseqüentemente o conhecimento, surge uma série de questionamentos, incertezas e dúvidas a respeito da validade do que se está vivenciando neste período de transição e de alterações de valores.

¹ Mudança: Utilizo o termo mudança, ao longo da dissertação, partindo de um enfoque histórico crítico, ou seja, quando ocorrem transformações nas relações básicas que definem uma sociedade.

Diante desta realidade o trabalho do professor em sala de aula depende muito da concepção que se tenha da tarefa social da escola e o que se espera dela. A questão do agir, como agir e o que fazer, antes de qualquer coisa, passa pela maneira com o educador entende seu papel e a importância do conhecimento significativo.

Esta compreensão exige do professor uma responsabilidade ética e o desafia a uma tomada de posição política na qual são de extrema importância sua preparação, sua capacitação e sua formação constante e permanente na busca do conhecer.

Não se pode falar em metodologia separada de uma concepção de educação, de sociedade e da finalidade do conhecimento, tendo em vista a formação do educando na sua globalidade. É preciso ter presente que a estrutura dos planos de ensino estão penetradas de interesses que representam a vontade do modelo socioeconômico que dirige a sociedade capitalista

Segundo Shor:

“A estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social. É por isso que predominam o programa, as bibliografias e as aulas expositivas como formas educacionais para conter os professores e os alunos nos limites do consenso oficial. O currículo passivo baseado em aulas expositivas, não é somente uma prática pedagógica pobre. É o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos” (Shor, 2003, p. 21).

Acredito que o conhecimento só tem valor quando possibilita compreender, usufruir ou modificar a realidade. Para isso, ele tem que transformar o sujeito e que, com isso, seja capaz de intervir em seu meio social. Esta é a educação que interessa para formar novos mestres, novos dirigentes, colocando o

conhecer como instrumento de conquista dos direitos, bem como a preparação para o trabalho. Para que isto ocorra, é preciso vencer a alienação pedagógica, 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.

Freire (2000), ao salientar a importância da criticidade em face da vocação da natureza humana afirma que ao “ato de constatar, implica no de conhecer, a tarefa de intervir. Constato não para simplesmente me adaptar mas para mudar ou melhorar as condições objetivas através de minha intervenção no mundo.”

O conhecer constitui um processo decorrente do embate de diferentes alternativas de compreensão do mundo. Aí reside a importância do diálogo e do confronto de opiniões. Este fazer não é negativo embora provoque situações que desacomodam a rotina escolar. Um trabalho docente, partindo de uma perspectiva de transformação social, fazendo com que os alunos agucem a postura crítica frente ao atual modelo socioeconômico, exige do educador uma prática de construção do conhecimento que estimule a problematização do presente e do futuro, oportunizando um espaço para que o aluno possa refletir e contestar os acontecimentos que ora se apresentam fora dos limites restritos da escola.

A escola necessita oportunizar situações em que os alunos estabeleçam relações entre o conhecimento construído ao longo dos anos com os novos conhecimentos, a fim de possibilitar a resolução de problemas que surgirão em suas vivências diárias no convívio social.

Neste sentido, o conhecimento tem que ser: significativo, correspondendo às reais necessidades do educando; crítico, não se conformando com o que está dado na aparência; criativo, para que possa ser aplicado, transferido para outras situações e também como ferramenta de transformação; duradouro, de

tal forma que em qualquer situação de sua vida o sujeito esteja apto a interferir na realidade.

Ler os acontecimentos de forma crítica traz à tona as causas que os produziram, fazendo emergir questões sociais, culturais, políticas e econômicas que fizeram e fazem a história. Neste contexto, o conhecer e o compreender precisam estar imbuídos na prática educativa como instrumentos que ajudem o aluno a entender a realidade e seu contexto social, como também auxiliá-lo a agir nesta realidade, buscando sua superação.

A colocação da prática social como perspectiva para o processo de conhecimento é importante, para que o professor tenha consciência do papel que lhe cabe, ajudando, assim, a mediação aluno - conhecimento – realidade.

Diante do compromisso social da prática educativa, o aluno e o educador vão crescendo em consciência, delineando possibilidades e limitações, desenvolvendo suas capacidades físicas, intelectuais e emocionais, amadurecendo como seres atuantes, permitindo com isso conhecer, refletir e compreender o mundo como também interagir nele.

Para Freire (1970) tomar consciência refere-se ao processo de “aprender a perceber as contradições sociais, políticas e econômicas e empreender ações contra os elementos opressivos da realidade”.

A tarefa de mediação do educador é de extrema importância, pois, na medida em que o educador cria situações que oportunizem o processo ensino-aprendizagem, vai fornecendo ao educando instrumentos capazes de ampliar a capacidade de compreensão do objeto de estudo.

Torres (1990) salienta a importância da especificidade da conscientização e afirma que esta “reside no desenvolvimento da consciência crítica

com conhecimento e prática de classe. Ou seja, aparece como parte das ‘condições subjetivas’ do processo de transformação social” (Torres apud Maya, 2004, p. 63).

No momento em que o professor ensina, ele também é um aprendiz diante das diferentes situações reais de vida como fonte de saber. São momentos privilegiados de criar e recriar o conhecimento e que muitas vezes não são explorados em sala de aula.

As professoras Silvia e Gislaine fazem os seguintes comentários, respectivamente, ao abordarem a categoria conhecimento:

“A busca do conhecimento é árdua e solitária pois não envolve apenas o racional mas também o social, o político, emocional e espiritual. E, aí o aluno, em fase de crescimento físico e o educador em constante busca, necessitam ser desafiados em todo o seu ser para formar-se. Entra aí a relação de interação professor – aluno onde ambos aprendem. Toda proposta de ensino – aprendizagem deve estar calcada dentro destes princípios porque acredito que estamos aprendendo continuamente com o outro. Com clareza, garra e ciente dos princípios, teremos condições de aceitar os desafios do trabalho, do mercado cada vez mais competitivo” (Profª Sílvia);

“A produção do conhecimento é um dos papéis da escola, não só construídos através de situações de aprendizagem para tal, mas também na construção e na transmissão dos saberes do cotidiano, no currículo oculto, nas relações que se estabelecem no seu espaço” (Profª Gislaine).

A construção do conhecimento envolve um leque de aspectos em redes que precisam ser relacionados para a análise do objeto em estudo. Penso que as colocações das professoras são pertinentes quando afirmam que o conhecimento envolve o político, o social e o emocional, levando em conta os saberes e as relações de interação que ocorrem na comunidade escolar. Estes aspectos constituem-se num campo fértil para a prática do estudar.

Para Freire, o estudar é uma preparação para conhecer. Este educador afirma que é um exercício paciente e impaciente de quem não pretende

tudo de uma vez, mas luta para fazer a vez do conhecer. A busca do conhecimento é um exercício que envolve professor e aluno na dinâmica do aprender.

O ensino é um processo global no qual a aprendizagem abrange a totalidade do viver humana. Segundo a professora Lúcia a escola precisa levar em conta o contexto social do aluno e a professora Gina fala da importância das ferramentas no processo do conhecimento e argumentam:

“A escola deve considerar a cultura e o conhecimento trazidos pelo educando em primeiro lugar, para então aprofundar, consolidar e também promover conhecimentos” (Profª Lúcia);

“O conhecimento dá ferramentas para o homem facilitar a sua ação, ou seja, ir em busca do novo que o leva ao desejo do saber”(Profª Gina)

Acredito que são relevantes as colocações de Lúcia no sentido de afirmar que o sistema de ensino precisa considerar o conhecimento que a criança traz em sua bagagem de vida. Penso que o ensino-aprendizagem não se constrói apenas no espaço restrito da escola desprezando o cotidiano da vida do aluno. A educação e a construção do conhecimento só se realiza, de forma emancipatória, quando a prática pedagógica trabalha com as questões da realidade não se isolando em um pedagogismo mantenedor da escola, em uma redoma desvinculada do real.

Assim, concordando com Gina, toda proposta de formação precisa perseguir objetivos que possibilitem aos educandos a apropriação de ferramentas, que os ajude a ler criticamente o mundo, capacitando os sujeitos sociais a conhecer a realidade e a “intervir no mundo para retificá-lo e não apenas para mantê-lo mais ou menos como está” (Freire, 2000, p. 60).

Considero de extrema importância perseguir 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 protagonistas do seu processo educativo.

Para Gadotti (1998), a escola 'é um espaço e não o centro de transmissão do conhecimento'. Ela pode ser um campo de debates, discussões e conflitos a respeito das lutas dos setores populares, reconhecendo o universo chamado história".

O ser humano é um ser ativo e de relações, e seu conhecimento é construído na relação consigo mesmo e com o mundo. Assim, a prática educativa transformadora instiga o aluno a fazer uma leitura dos acontecimentos históricos por uma ótica crítica. Para isso, professor e aluno necessitam lançar mão da cultura construída pela humanidade, debruçando-se sobre ela, tentando entendê-la.

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).

Uma pedagogia que leva em conta a dimensão histórica não pode preocupar-se apenas com o conteúdo, mas com o contexto com o qual se ensina e o teórico do que é ensinado, preparando sujeitos capazes de intervenções práticas no mundo em que vivem.

Conforme Paulo Freire (1997), "... alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvendá-la,

contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão”.

A afirmação de Paulo Freire também nos leva a pensar que a escola e a educação não apenas podem dar outro rumo à história, superando práticas discriminatórias e excludentes, mas também são espaços fundamentais, junto às demais forças da sociedade, na luta pela valorização humana e a construção de saberes comprometidos com a preservação da vida.

Freire reconhece a importância da historicidade para projetar a luta e manifesta-se da seguinte forma:

“... todos em seu tempo, anteontem, ontem e agora sonharam e sonham o mesmo sonho, acreditaram e acreditam na imperiosa necessidade da luta, na feitura da história como a façanha da liberdade” (Freire, 2000, p. 60).

A transformação social, enquanto objetivo central de uma prática educativa inovadora, é um processo complexo que implica o compromisso com novos valores, novas relações, necessárias a uma educação que leva em conta o tempo.

Conhecer, neste sentido é um ato de sujeitos atuantes, que ao refletirem sobre o seu meio social, o entendem vislumbrando possibilidades de mudança. O modo de refletir sobre a realidade varia de época para época, de lugar para lugar. O conhecimento é, portanto, histórico, renovando-se constantemente, na medida em que não é algo acabado e definitivo.

Ele precisa conceber a realidade em movimento, reconhecendo sua relatividade e as possibilidades de mudança, e os seres humanos podem inserir-se fazendo brotar o diferente. Usando as palavras de Gramsci “todos homens (eu acrescento também mulheres) são filósofos, enquanto pensam e refletem sobre a

cultura assumindo-a, não de maneira pronta e passiva, mas de maneira crítica e responsável”.

Freire (2000) acredita no conhecer enquanto possibilidade da mudança e argumenta que “na luta por uma educação que, enquanto ato de conhecimento, não apenas se centra no ensino dos conteúdos, mas que desafie o educando a aventurar-se no exercício de não só falar da mudança do mundo, mas de com ela realmente comprometer-se”.

A educação não pode ser vista apenas dentro da educação de modo restrito exclusivamente em si mesma, mas também na relação com as outras áreas do conhecimento capazes de interpretar os acontecimentos. Conforme Freire (2000), possibilitando aos educandos o acesso a conhecimentos fundamentais ao campo em que se formam os desafios a construir uma compreensão crítica de sua presença no mundo.

A escola não pode se colocar acima ou desprezar os problemas que assolam a sociedade e a existência humana e ficar esperando a redução ou a eliminação das desigualdades. É necessário germinar na escola o esforço para ensinar, analisando as condições concretas de vida dos homens e das mulheres brasileiras, fornecendo a eles ferramentas para ler o real com um olhar crítico. Para Freire (2000), a constatação crítica e rigorosa dos fatos nos aguça ou nos desafia no sentido da possibilidade de intervir no mundo.

Vejo que o compromisso de um professor está relacionado com o conhecimento político e com o engajamento na prática docente pela superação das injustiças intrínsecas ao capitalismo. Ao repensar a educação repensa também a sociedade.

Freire, ao falar da importância da educação, faz a seguinte afirmação em seu livro *Pedagogia da Indignação*:

“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).

O discurso pedagógico está ligado à neutralidade do conhecimento como tentativa de banir o lado político do saber, tentando impedir ou manter distante da escola os movimentos político-sociais, principalmente os de esquerda, que podem representar algum perigo ao pensamento neoliberal.

A escola não está desvinculada das demais esferas sociais. Ela não é uma instância enclausurada em si mesma, portanto não se pode supor que a mesma irá propiciar a aquisição do conhecimento isolado da prática social, pois no âmbito escolar a práxis educativa reflete as alterações sociais que eclodem na medida em que aguçam as múltiplas contradições inerentes à realidade onde a escola está inserida. A neutralidade do conhecimento e da ciência não existe, pois toda a ação humana envolve um ato político. Por isso, o político e o pedagógico estão intrincados em um compromisso que envolve a liberdade ou a domesticação.

Grande parte dos professores entrevistados reconhece a essência política da prática educativa:

“Educar já é um ato político isento de neutralidade. As nossas próprias vivências e bagagem cultural norteiam o nosso pensar para uma atividade docente e implicam diretamente o desenvolvimento das nossas concepções num projeto político-pedagógico. E devemos ensinar com posição política, tendo claramente quais são os nossos objetivos, quais são as nossas idéias frente às diferentes ‘realidades’ e quais as nossas posições frente a um trabalho relacionado à educação” (Profª. Marinice).

“Política com P maiúsculo cabe na escola pois é um exercício de cidadania consciente de ser sujeito atuante numa

sociedade plural. Participar da elaboração de um projeto político-pedagógico é um ato político. Participar de um Conselho de Classe, de uma diretoria, de um grêmio estudantil, de um grupo de jovens, etc, é um ato político. Política com p minúsculo seria a política partidária também necessária numa democracia. A escola é um espaço para o exercício da política partidária quando propõe o estudo e a análise das ações dos políticos nas diversas instâncias do governo: vereadores, deputados e senadores” (Prof. Taurio).

“Acredito que toda escola deve politizar o seu educando, sem entretanto tratar de partidos políticos. Sabe-se que todo ‘modelo educativo’ tem uma ‘ideologia política’” (Profª Lúcia).

“A escola deve formar um aluno crítico, possibilitando assim sua atuação na vida política do país” (Profª Dalra).

“Todo o ato de aprender é um ato político, por promover mudanças e por ser dinâmico. A escola tem um papel importante na promoção de situações de tomada de consciência, na produção de novos saberes capazes de questionar a informação ou a cultura e os padrões vigentes. E isso é uma postura política” (Profª Gislanine).

Se nas concepções já houve um avanço em relação a reconhecer o político no processo que envolve o conhecer, o que evidencio nas escolas às quais direciono meu olhar é que na prática existe uma resistência em assumir posições políticas coerentes inclusive com o projeto da escola. A própria palavra ‘política’ é escamoteada do vocabulário escolar, pouco usada no seu cotidiano, dando a ela uma conotação de um termo que pode aguçar conflitos no espaço da escola. Frente a isso, o corpo escolar prefere omiti-la para evitar tais confrontos.

As falsas noções a respeito de questões políticas também estão introjetados no pensamento dos alunos, manifestando-se em suas falas:

“A política eu acho bem complicada. Todos têm opiniões diferentes e no colégio a política não ajuda completamente” (Lívia).

“Política não deve influenciar em nada porque cada um tem seu partido e se discutirmos vira briga” (Kátia).

“Política não se discute no colégio. Cada um tem sua opinião, portanto, é preciso respeitar o outro” (Gustavo).

Se nas colocações dos professores a política é importante, na prática ela não consegue alterar concepções distorcidas dos alunos frente a essa categoria do conhecimento. Para a grande maioria, o fazer político é ruim e algo negativo dentro da escola. Isso demonstra a incoerência da prática escolar. Como mudar a sociedade e escamotear a política do cotidiano escolar? Como manter um projeto-político libertador encobrendo questões políticas essenciais no fazer transformador?

Colocações de dois alunos fazem a diferença e destoam das demais, argumentando que:

“A política nos é colocada indiretamente, sendo assim, não é percebida, mas a ideologia em geral é colocada de um jeito para ficarmos indiferentes diante da realidade” (Fernando).

“A política abre os horizontes do aluno para ter um senso crítico. Embora acho que este é um ponto pouco discutido nas escolas” (Tobias).

Ou se faz uma pedagogia do oprimido ou se faz uma pedagogia contra ele. Essa tese defendida por Paulo Freire desde os anos 60 continua válida. Para ele, toda a pedagogia é política, daí a impossibilidade da neutralidade da teoria e da prática educativas. Freire afirma constantemente em sua obra que a práxis como educador é para a libertação dos seres humanos, sua humanização, ou para a domesticação, sua dominação. É preciso ter presente que o conhecimento também possui uma conotação política.

Freire, ao abordar o trabalho tradicional e o trabalho libertador dos professores, faz a seguinte distinção:

“...os professores tradicionais tornarão a realidade obscura, quer dando aulas expositivas, quer coordenando discussões. O educador libertador iluminará a realidade mesmo com aulas expositivas. A questão é o conteúdo e o dinamismo da aula, a abordagem do objeto a ser conhecido” (Freire, Shor, 2003, p. 54).

Freire se questiona se os professores orientam os estudantes para a sociedade de forma crítica e se estimula seu pensamento crítico. Esse autor afirma que ambas as práticas, tradicional ou libertadora, são políticas. O que as difere é o teor daquilo que está sendo defendido e praticado no fazer educativo. Freire (2000) argumenta que não lhe parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou pensador da educação. Para ele ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra, de luvas nas mãos constatando apenas.

Numa pedagogia que pretende continuar lado a lado com a transformação social, o professor não é um ausente, mas uma presença atuante. Sua práxis não pode se contentar apenas com o desenvolvimento da consciência crítica. Se ela tem como finalidade a transformação social, conseqüentemente a educação e a construção do conhecimento necessitam, também, alimentar o desenvolvimento da consciência organizativa, que é aquela onde as pessoas conseguem passar da crítica à ação organizada de intervenção concreta na realidade. Acredito que, para isso, os processos pedagógicos precisam ser dirigidos de modo a privilegiar essa perspectiva de ação que proporcione aos seus educandos

uma visão de mundo natural e social que os ajude a se inserir e a transformar as relações sociais, políticas e culturais da sociedade atual.

Considero oportuno citar o pensamento de Freire:

“Quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo. Ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é, na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber. Meu papel de professor progressista não é apenas ensinar matemática ou biologia, mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva” (Freire, 2002, p. 140).

Penso que é necessária uma alternativa política viável capaz de tornar a escola um espaço possível de conceber um conhecimento que seja um instrumento de luta para a construção de uma sociedade que responda aos interesses da maioria dos trabalhadores organizados e conscientes.

Entendo que é preciso lutar pela superação das formas de consciências existentes, onde predomina a visão de mundo da classe dominante difundida pelo senso comum. Interrogar-se sobre a finalidade do conhecimento e ideologias empregadas nos discursos da escola tradicional é fundamental para explorar e suspeitar de suas verdadeiras intenções.

Assim, considero importante que todos os métodos de ensino tenham uma base teórica que justifique o seu fazer, e suas intenções precisam ser compartilhadas para tornar o processo educacional aberto ao diálogo, produzindo um saber cujos objetivos transformem os conhecimentos em concepções ativas, ou seja, contribuam na leitura e na transformação do mundo.

Freire salienta a importância do diálogo no processo pedagógico na busca do conhecimento:

“Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é, o contexto político em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador ‘ilumina’ a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério” (Freire, Shor, 2003, p. 24-25).

Outros métodos são possíveis e necessários, na medida em que vincula educação e sociedade, abrindo-se às necessidades do sujeito que estão relacionadas às necessidades da classe. A prática pedagógica abre-se à prática social, estabelecendo uma relação profunda entre a construção do conhecimento e o concreto da sociedade.

Para Freire (2002), o docente, numa perspectiva progressista, precisa saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção e reforça que o professor deve estar aberto às indagações e curiosidades dos alunos, incentivando, com isso, a criticidade.

Para se construir uma “pedagogia da esperança”, conforme as palavras de Freire, é preciso o ‘sonho’ como projeto de luta no sentido da materialização desse sonho como algo possível.

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

“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. 81).

É necessário compreender as questões fundamentais que se colocam no contexto da existência humana, assim como a capacidade de perceber as ligações entre as várias dimensões da realidade. Com isso, entendo que num processo educativo o conhecimento não pode ser um mero encadeamento formal de conceitos, mas um instrumento indispensável para a compreensão crítica dos problemas que despontam no mundo. O conhecimento a que me refiro visa entender os dilemas que emergem em nossa vivência como seres sociais, compreendê-los e vislumbrar as possibilidades de agir e encaminhar soluções.

O grande desafio que se coloca à escola, hoje, é desenvolver um saber onde teoria e prática se articulem organicamente.

4.3 Obstáculos e Desafios do 'ser' professor

Muitos são os obstáculos e desafios a serem enfrentados pelos educadores frente ao contexto em que a escola e a educação estão inseridas no Brasil.

A educação reproduz modelos e condiciona a uma prática imitativa burocratizada. O que predomina é a razão técnica. Por isso, diz-se que o sistema é tecnicista.

O caráter básico do sistema de educação formal impõe normas conservadoras e incrementa a unificação de idéias, reduzindo as possibilidades de participação efetiva dos indivíduos.

Dentro dessa concepção da educação, o professor é um agente de controle ou de reprodução de elementos acumulados historicamente. Diante desse quadro, apresentam-se questionamentos a respeito do papel do educador frente às imposições e aos limites impostos na busca de um outro tipo de educação que seja dialógica, que rompa com o predomínio das aulas tradicionais

expositivas, cuja essência é o repassamento de conteúdos, e de uma escola que conteste o sistema estabelecido.

Segundo Vasconcellos (1992), a metodologia expositiva ainda é uma constante em nossa escola. Herdeira direta do paradigma positivista, essa metodologia caracteriza-se pelo cunho academicista, por raízes atreladas à “pedagogia liberal e tradicional”.

Afirma ainda Vasconcellos:

“Apesar de, no discurso, haver rejeição a essa postura [a tradicional], no cotidiano da escola verifica-se que é a mais presente..., talvez nem tanto pela vontade dos educadores, mas por não saber como efetivar uma prática diferente” (Vasconcellos, 1992, p.29).

É possível verificar a presença de métodos tradicionais através das falas dos sujeitos da escola:

“O que importa para os professores é dar a matéria e despejar o conteúdo, e depois nos ralam na prova. Acham que só a matéria dele que existe (Daniel)”.

“Eu dou o conteúdo. Explico a matéria, mas fazer trabalho é difícil para corrigir, é muito trabalho para o professor. Explico e faço prova” (Prof^a Jacira).

Na educação tradicional há um fechamento no pedagógico, com o cumprimento do programa, não se abrindo para o essencial que é a transformação da realidade, permanecendo presa aos velhos esquemas de ensino de transferência do conhecimento.

Nessa educação, os professores estão distanciados dos alunos e são os donos do saber e da autoridade. Sua palavra é inquestionável. Ao aluno cabe a passividade, transformando-se em recipiente de informações.

Shor não é contra a aula expositiva, mas a problematiza:

“Um problema sobre que devemos falar, quanto à aula expositiva, é o fato de os professores a considerarem como a forma profissional correta de ensinar. Ela lhes é apresentada durante sua formação profissional como a pedagogia do profissional, do expert. Os professores assistem a tão poucas boas discussões em classe que evitam testar suas próprias habilidades como líderes de discussões” (Freire, Shor, 2003, p. 57).

A organização da prática educativa reflete a visão que se tem do mundo e da compreensão das estruturas e das contradições sócio-político-econômicas de uma sociedade concreta. A metodologia é uma forma externa da conscientização do educador que se manifesta no seu próprio modo de agir.

O contato com os professores que atuam nos sistemas de ensino permite dizer que boa parte deles tem suas concepções ligadas a uma abordagem tradicional, reflexo talvez, da formação escolar e acadêmica que tiveram.

Nesse cenário é forte a metodologia expositiva. Segundo Shor (2000), as escolas estão montadas para comercializar as idéias oficiais e não para desenvolver o pensamento crítico.

Existe uma parcela considerável de professores que não estabelece nexos de relação entre sua fala, que tem criticidade, e a sua prática em sala de aula, geralmente conservadora. Muitos se consideram evoluídos e até criticam a educação reprodutivista, mas dentro da sala de aula cometem, através de suas práticas autoritárias, verdadeiros crimes contra os discentes.

Isso se evidencia, principalmente, em relação a alunos com necessidades especiais e/ou com histórias de vidas conflituosas e que, portanto, trilham uma caminhada diferente dos demais.

A expressão abaixo, proferida em um conselho de classe, ilustra o que quero dizer:

“Ela não sabe nada; não tem condições de seguir nas séries seguintes; não consegue acompanhar os demais. A prova dela é um desastre, sem coerência”.

A dificuldade de olhar para esses alunos, aceitando o seu tempo e aquilo que podem oferecer, rotula-os estes discentes como incapazes de aprender, tornando-os vulneráveis à reprovação.

O problema da formação de professores no seio das universidades é um dos empecilhos a serem encarados no sistema educacional brasileiro. O perfil dos novos educadores, que são lançados no sistema de ensino, tende a reproduzir as práticas que aprenderam ao longo de suas vivências como estudantes do Ensino Fundamental e Médio e que mantiveram no campo universitário.

Diante desse obstáculo, é necessário questionar os cursos de licenciatura. Eles estão preparando os alunos para lidar com novas abordagens, despertando a necessidade de construção do conhecimento histórico através de categorias de pensar por meio de metodologias próprias? Qual o educador o sistema de ensino quer ou precisa formar?

Muitos professores, formados pelo ensino superior, não sabem o que dizer a seus alunos senão repetir-lhes fórmulas prontas e mal compreendidas que ouviram na universidade. Percebo que os professores jovens e recém formados que ingressam na escola como profissionais, tendem a reproduzir o que lhes foi ensinado no curso de licenciatura.

A essência da afirmação está presente nas falas das professoras, sendo que Tereza está concluindo seu curso de graduação:

“A escola tem que manter a imagem. Os alunos precisam estudar. Os resultados elevam o nome da escola. Se o aluno não sabe, não pode ser aprovado” (Profª Tereza).

“Os trabalhos devem ser feitos individualmente. É isto que é cobrado lá fora. O grupo não estará com ele para resolver seus problemas” (Profª Soraia).

A fragilidade da formação dos profissionais da educação, com forte conotação ideológica conservadora, impede a realização de uma prática transformadora. Impera no cotidiano escolar um discurso progressista, enquanto a prática demonstra posturas tecnicistas.

As sociedades atuais encontram-se em processo de profundas transformações, pois não são estáticas. Os sistemas educacionais não têm acompanhado o mesmo ritmo e não levam em conta os elementos essenciais de sua dinâmica. Não educa para a mudança aquele que ignora o momento e a realidade em que vive, aquele que pensa estar alheio aos conflitos que o cerca. Mudar comportamentos significa romper com certas posturas, desinstalar-se, contradizer-se e lutar pela compreensão do movimento, sem a qual não se pode compreender o mundo. Alterar concepções não é fácil. Penso que para que isso ocorra, o professor necessita, num resgate crítico de sua história, refletir sobre a desconstrução e reconstrução de sua prática pedagógica¹ e viver o seu papel enquanto educador num processo de busca e de formação permanente.

Perceber as contradições que engendram a sociedade é fundamental para entender o contexto mantenedor da escola que se diz igual para todos, mas onde, predomina a seletividade escolar.

¹ Prática pedagógica é parte da prática educativa. Processo educacional, orientado segundo determinada concepção de vida e de mundo, tendo como horizonte a formação humana e a construção do conhecimento, que nasce da articulação entre teoria e prática.

Decifrar o mundo em que vivemos é possível e problemático, mas é preciso ir além das aparências. Compreender a realidade escolar e o contexto em que a educação no Brasil está inserida é significativo para se fazer uma leitura crítica radical e perceber que a educação instituída torna-se um dos maiores obstáculos à conscientização. O professor libertador necessita entender a sala de aula e o cotidiano escolar como um dos espaços de aprendizagem do novo/transformador, reconhecendo-o como um lugar vivo, alegre, efervescente, dinâmico e parte do todo social onde, para ser criativo, precisa de liberdade, justiça e respeito à pessoa humana.

Moacir Gadotti também aborda esta problemática e faz a seguinte colocação:

“Para educar, isto é, conscientizar, é preciso lutar contra a educação, uma luta retomada incessantemente contra a educação dominante. Não apenas interrogar a educação sobre a natureza de seu projeto, de sua coerência e de sua incoerência, mas, além disso, pôr em evidência sua função ideológica em relação ao contexto político, social e econômico” (Gadotti, 1998, p. 58).

O desvelamento dos mecanismos de manutenção e sustentação do sistema escolar e a interpretação da problemática do ensino acredito que são caminhos para uma nova postura dos trabalhadores em educação.

A compreensão de uma proposta pedagógica de transformação, pelo professor, possibilita a definição dos objetivos políticos e educacionais que se traduzem em resultados concretos em sintonia com a dinâmica histórica.

Entendo que o educador, frente ao mundo problemático de hoje, orientado por uma concepção de vida, carece refletir sobre sua prática num processo de troca, interagindo com os discentes, estabelecendo o diálogo para o

confronto e para o embate de argumentos como ferramentas necessárias para enfrentar o senso comum e avançar para o senso crítico. Nesse sentido, o educador oferece a seus alunos a possibilidade de desenvolver a capacidade de pensar, ressignificar o que os seres humanos constituíram e aprenderam ao longo de sua história e, assim, formar sujeitos capazes de ler o mundo partindo de um olhar crítico. É preciso ter presente que todo conflito é significativo, pois contribui para que algo novo surja.

 Ser educador não é tarefa fácil, pois, na prática, exige também ser um educando, não se limitando ao simples ato de repassar conteúdos fechados, mas em uma constante busca do aprender o novo que liberta, partindo da posse dos instrumentos do velho que oprime a fim de superar o sistema de ensino em descompasso com a realidade presente.

 Penso que o professor precisa reagir à opressão e aos fatores que geram a expropriação dos bens necessários à existência humana no mundo globalizado e lutar pela ética e pela defesa da vida, visando à formação de novos sujeitos sociais conscientes dos problemas e mecanismos que emperram a justiça social.

 Os problemas e dificuldades que vêm se apresentando na esfera do trabalho humano com reflexos na educação brasileira precisam sensibilizar nossos mestres. Alterações nas relações sociais desestabilizam homens e mulheres colocando-os à margem como consequência de políticas econômicas injustas. A falta de emprego, a desigualdade social, as concentrações de terra, renda e poder, a falta de políticas sociais públicas, a miséria e a fome têm como matriz um modelo excludente e concentrador de riqueza.

 Kuenzer, ao se referir ao trabalho dos profissionais da educação, afirma que ele deve ser fundamentado nas categorias de uma pedagogia

emancipatória que tenha como finalidade superar a contradição entre capital e trabalho (Kuenzer apud Lombardi, Saviani, Sanfelice, 2002, p. 08).

Vejo como imprescindível identificar as relações que se estabelecem no cenário mundial. É necessário ampliar o olhar e compreender como o desenvolvimento tecnológico e os interesses do neoliberalismo se apresentam, infiltrando-se nas diferentes esferas das sociedades, afetando a vida dos povos periféricos e empobrecendo a humanidade.

O princípio da reprodução tem sido o motor da educação no Brasil e seu potencial transformador é, quase sempre, desprezado.

Encontro em Saviani uma argumentação que reforça o que quero expressar:

“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 trajetória pessoal e profissional vivida pelos educadores é marcada por diversos enfrentamentos que denotam posturas ideológicas de grandes contradições em torno do ser educador. Muitos não têm claro o papel que lhes cabe no universo da educação e como se situar diante das questões que se apresentam no planeta.

Muitas vezes escuto, de alguns professores, colocações que demonstram um completo desconhecimento do quadro em que o mundo atual está inserido, justificando suas teorias apenas pelo que escutou ou leu na mídia.

Um exemplo do que me refiro é a idéia que muitos professores possuem sobre os movimentos sociais, principalmente do movimento dos trabalhadores sem-terra. Arraigados à noção de propriedade, esses professores encaram tais lutadores do povo como ‘desordeiros’, ‘baderneiros’ e ‘violentos’. Certa vez escutei na escola que os símbolos de trabalho desses agricultores são ‘instrumentos que instigam a violência no espaço escolar’. Esses discursos permanecem na superfície do problema, encobrando as causas que geram as injustiças, denegrindo, no espaço escolar, a luta concreta dos povos oprimidos.

Como assumir uma prática educativa emancipatória com uma visão tão limitada? Como despertar nos educandos a consciência de que um “novo mundo é possível” se nossos professores, por diversos motivos (entre os quais o econômico, que os impedem de comprar livros e/ou retornar à universidade) não reconhecem a educação e a escola como instrumentos essenciais na busca desse mundo? Como evitar a reprodução e a manutenção da situação vigente com essas limitações?

Na história da educação, o professor tem assumido diferentes posicionamentos a partir da expectativa a respeito do papel que ele acredita precisar exercer em determinada sociedade.

Hoje, um dos grandes problemas do ensino no Brasil, centrado em valores à luz de uma pedagogia social, é a tomada de consciência no sentido de assumir uma postura frente à situação existente. Percebo que a escola e muitos educadores ainda não têm claro qual a posição a tomar diante das questões que se apresentam. Se palavras como ‘mudança’ e ‘transformação’ já fazem parte do discurso de alguns professores, estas, na prática, estão longe de seu objetivo frente às dificuldades impostas pelo pensamento dominante e à conjuntura social por este sistema criado.

Muitos professores não conseguem fazer uma analogia entre o discurso da necessidade da transformação da escola e da sociedade articulando com sua prática e acabam, por isso, trabalhando conforme o ponto de vista dominante. Essa dificuldade de os mestres assumirem um discurso progressista, com propósitos de transformação social, mantendo práticas predominantemente conservadoras, prova a influência das características do modelo neoliberal.

Vários profissionais que trabalham na sala de aula são fruto de uma educação orientada para o conformismo e para a reprodução da sociedade capitalista. O comodismo injusto na 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, fortalecerá seu poder fulminante de ideologização através dos meios que dispõe.

A retórica da mudança é repetida por alguns mestres preocupados com os rumos da educação, mas infelizmente desconhecido, ou, não sensibilizam muitos dos nossos professores.

A fala da professora Kati chama a atenção nesse sentido:

“Eu sei que é preciso fazer diferente, mas me sinto mais segura fazendo um trabalho que não destoe tanto dos demais professores”(Profª Kati).

Os alunos acabam reforçando essa idéia introjetada como a melhor forma de ensino:

“O professor é bom porque todos ficam em silêncio. Ele é rígido e consegue controlar a turma. Todo mundo fica quieto. Ele enche o quadro e depois explica o conteúdo” (Luan).

Assim, a conscientização assume um nível diferente entre os trabalhadores em geral e, no caso a que me refiro, aos trabalhadores da educação. Sinto que muitos não percebem o conflito de classe existente no tecido social, e 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.

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 exercitem 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).

Um dos problemas que dificulta colocar a escola a serviço de uma educação libertadora - transformadora é a crise de identidade do profissional da área, em face das novas exigências para o seu trabalho, cuja complexidade questiona “saberes” tradicionalmente válidos que o atrela à metodologia tradicional, dificultando fazeres diferentes.

Para esses professores a única forma de educar é a que foi sacramentada ao longo da história, ou seja, aquele que atribui o compromisso do aprendizado apenas ao docente, negando o educando como um sujeito da sua

aprendizagem e descomprometendo-o com o processo de ensino. A idéia introjetada por muitos estudantes e mestres é a de que o educador tem que 'dar' uma aula.

Exemplifico a afirmativa com as falas da professora Berta e da aluna Bibiana:

“ Estou atrasada com o conteúdo. Preciso dar o conteúdo até o final do ano” (Profª Berta).

“O professor não explicou. Eu não entendo nada. Ele pediu para ler e realizar tarefas mas não deu o conteúdo. Como posso fazer se ele não ensinou a matéria?” (Bibiana).

Essa pressão é forte no sistema e inibe a criatividade e a busca de possibilidades de novos fazeres, gerando no campo escolar um tensionamento de metodologias que se configuram através do embate de dinâmicas de trabalho. Isso faz com que muitos educadores percam o encanto pela educação inovadora pois não conseguem reconhecer o seu potencial criativo, nublando o olhar para enxergar os frutos oriundos de objetivos transformadores. Por outro lado, retira do aluno o seu compromisso como ser atuante no processo de busca pelo conhecer, fazendo com que o mesmo exija do professor metodologias prontas em forma de pacotes que limitam a prática do novo.

Shor argumenta que é preciso examinar os temores que os professores tem 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, p. 67).

Freire, ao abordar as diferenças 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).

As opções tradicionais dos professores, dos alunos, enfim, da comunidade escolar não são frutos naturais, mas construídos historicamente por um modelo de ensino que sabe como se introjetar no subjetivo dos sujeitos para a sua reprodução.

A falta de relação entre os salários pagos pelos estados e pelos estabelecimentos de ensino particulares e a relevância da função social do educador afetam o desempenho profissional. 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, nas atividades profissionais do professor.

Muitos professores, ao concluírem sua formação na universidade, afastam-se da mesma, perdendo o vínculo com o saber acadêmico. Esse fenômeno dá-se, muitas vezes, em conseqüência da falta de recursos financeiros que limitam o acesso à universidade para que o professor possa retornar aos estudos. Em decorrência dos baixos salários do magistério, os professores vêem-se submetidos a uma carga-horária excessiva, que limita o seu tempo, impedindo novos aprendizados ligados às discussões acadêmicas. A falta de recursos para livros e transporte e a falta de vagas no ensino público sujeitam o

educador ao mercado privado de ensino universitário, onde o mesmo precisa pagar se quiser atualizar-se e perseguir seus objetivos.

Escuto colocações que reforçam o que estou tentando expor:

“Trabalho apenas para pagar a universidade. Se não ajo assim, não estudo. O federal é difícil e não tem lugar para todos” (Profª Sílvia).

“Para ganhar razoavelmente e poder viver, tenho que trabalhar em três escolas. É impossível achar tempo para estudar” (Profª Paula).

“Trabalho, trabalho e não consigo comprar um apartamento. Como vou estudar? Quem vai cuidar dos meus filhos? O gasto seria maior do que eu ganho” (Profª Helena).

“Não consigo ler. Quando chego em casa, estou exausta. Além de ter que arrumar a casa, tenho que preparar as aulas para o dia seguinte” (Profª Cléa).

Como a escola é um ambiente predominantemente feminino, os filhos também são obstáculos ao retorno das professoras às salas de aula como estudantes. Percebo que os homens, mesmo sendo minoria nas escolas, transitam em diferentes espaços e gozam de mais tempo livre que lhes permite a volta aos estudos. Observo que os professores homens, mesmo em pequeno número no espaço pesquisado, permanecem vinculados à universidade em um ambiente onde aproximadamente 90% dos docentes são mulheres. No campo de pesquisa, um professor homem possui mestrado e outro cursa doutorado, enquanto apenas uma professora possui a titulação de mestre. Muitas mulheres adiam esse retorno e muitas vezes não conseguem atingir seu intento, deixando de lado um aperfeiçoamento constante.

Existe, também, uma resistência de muitos educadores em permanecerem num processo de renovação condizente com as contradições da sociedade que se modifica. A falta de leitura, de atualização nubla o olhar do

educador para realizar uma interpretação crítica do mundo. Isso se torna um empecilho para que possa decodificar as mensagens falsificadoras da realidade, refletindo esse aspecto negativo nos educandos.

Percebo que existe um distanciamento muito grande entre os autores que são lidos na universidade daqueles que são lidos no seio da escola. Os últimos não aproximam o olhar do educador do mundo social. Isso conseqüentemente reflete no fazer escolar tornando-se um obstáculo para a prática da educação libertadora - transformadora.

No contexto da escola, constato que são poucos os professores que participam de seminários, congressos e fóruns cujas dimensões extrapolam o campo da educação e dialogam com a sociologia e a filosofia. A maioria restringe seus aprendizados aos encontros ligados à sua área de atuação no ensino. Existe inclusive uma resistência às leituras que saem do campo restrito da educação. O mesmo acontece em função de um 'desconhecer' de possibilidades que permitem ampliar o olhar, se o corpo docente abrir-se para pensar, levando em conta outras áreas do conhecimento humano.

Os expressivos índices de esgotamento de recursos emocionais e a precariedade de envolvimento pessoal de alguns educadores brasileiros chamam a atenção da sociedade. 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 que apresenta a educação no Brasil.

A infra-estrutura, principalmente das escolas públicas, 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.

É preciso ter presente que o professor é um ser humano sujeito a 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. Muitos escondem suas enfermidades temendo uma rotulação que possa denegrir sua imagem, tornando-o vulnerável à demissão. É exigido do professor que mantenha sempre seus conflitos pessoais longe da sala de aula para não perturbar a ‘harmonia’ do fazer escolar.

Penso que isso é desumanizante não só para os educadores, como também para as demais categorias de trabalhadores. Enquanto seres humanos, todos precisam ter direito de serem respeitados em relação ao sofrimento que a vida muitas vezes lhes impõe. A defesa dos direitos tais como habitação, lazer, saúde, boa alimentação e educação passa necessariamente pela união de forças capazes de lutar por um sistema menos injusto e que reconheça a realidade dos profissionais, neste caso os da educação, percebendo seus limites e possibilidades, buscando, com isso, soluções, respeitando os alunos e não violentando o trabalhador-educador.

A luta por melhores condições de trabalho e por melhores salários é significativa para que os mestres recuperem a auto-estima, valorizando sua profissão.

A melhoria do ensino e uma educação realmente preocupada com a qualidade precisam levar em conta os anseios, as dificuldades e as possibilidades do fazer escolar do professor.

Encarar esses problemas significa apostar na reação dos educadores e na vocação para a humanização das relações de trabalho e de vida.

Diante de tantos dilemas e dificuldades, mais do que nunca, o papel do professor é questionado. Quem são nossos educadores? Como aguçar a sensibilidade e lutar contra a prática excludente e segregadora? Como desvelar a realidade e intervir no sentido de buscar relações mais humanas e ter a coragem de conduzir a luta em direção a uma outra pedagogia que reconheça as diferenças e as valorize.

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).

Estou convencida de que, apesar de todos os problemas que envolvem a educação e o fazer do professor em nosso país, é necessário trabalhar a consciência e acreditar no papel social dos mestres para enfrentar os obstáculos que se apresentam no universo da educação no Brasil.

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 é preciso acreditar que o movimento ocorre mesmo no âmago do modelo envelhecido. A luta

para isso instiga o educador na busca de possibilidades que desponham numa pedagogia de caráter humana e social.

A transformação escolar apresenta caminhos que passam por um ensino-aprendizagem que desafia o educador a optar pela libertação dos povos empobrecidos. Os procedimentos metodológicos e a opção política clareiam-se através da luz dos ideais centrados em novos homens e novas mulheres.

A prática diária libertadora necessita estar em sintonia com objetivos centrados em uma proposta político-social que seja emancipatória.

4.4 Desafios de novos fazeres na busca de uma educação libertadora

A escola, enquanto um dos locais de socialização do educando, necessita encontrar caminhos que possam ser trilhados com ousadia, assumido o desafio de construir práticas pedagógicas abertas aos dilemas inerentes à sociedade.

Percebe-se, no entanto, que ao longo dos anos, utiliza-se o espaço escolar para atividades diversificadas, deixando muitas vezes de se efetivar a prática pedagógica na sua essência política, isto é, problematizando e democratizando o saber escolar, pois, algumas vezes, este se deforma, alienando o educando dentro da própria escola, cujo objetivo é formativo.

A escola é uma instância vinculada ao todo social e penso que é preciso transformá-la em um espaço onde a intenção seja proporcionar condições de ensino-aprendizagem que possibilitem ao educando a apropriação do saber e a democratização dos meios necessários para se chegar a esse saber sob a luz do pensamento crítico.

A instituição de ensino que possui um compromisso político-pedagógico com a libertação incentiva a recriação de sua prática cotidiana escolar, buscando vencer preconceitos, criando meios capazes de trabalhar com a pluralidade e respeitando a singularidade dos sujeitos que a compõe.

A escola e seu projeto educativo não ficam alheios aos problemas fechando os olhos diante da violência do sexismo, da discriminação e do empobrecimento que conduz a desumanização do 'ser'. É necessária uma pedagogia que respeite a subjetividade e as peculiaridades de cada um, rompendo com os padrões arraigados ao longo da história do ensino, fazendo emergir uma teoria e uma prática onde o processo docente esteja aberto ao movimento do repensar articulado ao mundo vivido, trabalhando nos indivíduos a consciência de materialidade das relações, problematizando convicções sectárias.

Nesse contexto, torna-se vital a escola estabelecer conexão com a vida, vendo a diversidade presente nos educandos e valorizando os conhecimentos que suas histórias oferecem. Isso exige um esforço para reinventar a escola partindo de um projeto educativo antiautoritário, essencialmente aberto e criativo, que se desprenda do exclusivismo da teoria, movimentando a prática escolar.

A busca por respostas às constantes indagações frente às situações inquietantes, o pensar e o repensar, leva-nos a uma reflexão que fornece instrumentos que propiciam uma visão da forma como a escola está cumprindo seu compromisso político-pedagógico, possibilitando construir metodologias alternativas que partam da criatividade e da superação dos saberes já sistematizados em descompasso com a realidade.

Mediante essas perspectivas, as práticas coletivas carecem atender aos anseios e aspirações que brotam da necessidade de uma sociedade

nova, contaminando o grupo com o ideário da participação e da autonomia decisória. Para isso a escola necessita criar situações que favoreçam a criticidade e o diálogo, criando condições para que os sujeitos possam opinar, aceitar ou rejeitar mesmo que instigue o conflito.

A construção de um espaço propício para o debate de idéias é um dos compromissos da educação que liberta, na qual todos os protagonistas do processo educativo engajem-se, no esforço comum, no sentido de uma visão de mundo que supere a alienação, que turva o entendimento do concreto.

Reconhecer o espaço escolar como um dos cenários potencializadores de alterações sociais é significativo no câmbio histórico, para o enfrentamento das condições vigentes, superando as distâncias que aprofundam as desigualdades e que criam bolsões de miséria, marginalizando gerações.

Um cenário onde a prática coletiva seja articulada aos anseios que emergem como reflexo das exigências de um projeto político libertador, fazendo com que a escola resignifique seu compromisso, inclinando-se às idéias de construção de uma sociedade que trilhe caminhos cujas propostas respeitem os ensinamentos do povo, descortinando novas possibilidades de vida alternativa ao modelo vigente.

A autonomia da escola não significa a rejeição da hierarquia escolar, com a presença dos diversos setores e direção, essenciais para manter a unidade educacional. Mas os laços que se estabelecem necessitam ser democratizados, onde as relações horizontais de troca prevaleçam sobre as medidas impositivas ditadas de cima para baixo, tornando-as distante do corpo escolar. A participação do grupo é essencial no sentido de que todos estejam envolvidos num compromisso pedagógico que privilegie a liberdade responsável, mantendo um posicionamento crítico em relação ao mundo, não aceitando

passivamente a ideologia imposta pelo grupo gestor, que penetra e assombra o sistema de ensino.

Lutar com responsabilidade e convicção, que se baseiam na compreensão do problema que permeia o pensamento reacionário e conservador, é fundamental no papel exercido pela escola, que tanto apregoa em seu discurso a transformação e opta pela educação fundamentada na libertação.

Entendo que a educação libertadora propõe-se a contribuir para a edificação de uma sociedade que represente os interesses da grande maioria dos sujeitos que a compõe, canalizando esforços para o fortalecimento de um modelo que valorize o ser humano enquanto ser social.

O projeto libertador desafia o educador a agir nas mentalidades, vencendo o senso comum que permeia o espaço da escola, incentivando o desenvolvimento de uma consciência crítica indagadora num processo infinito pela busca de respostas, num compromisso que parta de dentro dos sujeitos no sentido de avançar para um pensamento que, valorizando o saber, a memória e a cultura popular, possam decodificar o ideário da elite. O educador social¹ estimula a participação dos educandos, num processo constante de interpretação da história, como fruto de múltiplas determinações, buscando a compreensão da temporalidade dos acontecimentos, partindo do pressuposto da mudança e da transformação.

¹ Conheci essa expressão em um congresso de educação que participei em Cuba, no ano de 2001. Essa expressão é usada pelos educadores cubanos. Ao me apropriar do termo, utilizo-o na dissertação referindo-me aos professores comprometidos com uma prática educativa que leva em conta os problemas que emergem em nossas vivências, como construções históricas, gerando a desigualdade entre os seres humanos. São educadores que fazem da prática escolar um espaço de conscientização dos sujeitos, analisando criticamente, no processo educativo, as raízes dos fenômenos que ocorrem na relação entre os diferentes países do mundo.

Segundo Freire (1979) “a educação libertadora questiona concretamente a realidade do homem com a natureza e com os outros homens, visando uma transformação – daí ser uma educação crítica”.

O objetivo principal que o aluno procura atingir na escola é não somente estudar a realidade, mas também deixar se impregnar por ela. É necessário estudar os fenômenos em suas relações, suas ações e dinâmicas recíprocas. É fundamental entender que os mesmos estão acontecendo na realidade atual e são partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral. Quanto mais instrumentos os discentes se apossarem para ler criticamente os fenômenos, mais perceberão suas incompletudes e contradições, deixando de serem meros espectadores/ouvintes para assumirem-se como sujeitos participantes dos seus processos educativos.

Atualmente, debatemo-nos em contradições no fazer pedagógico: entre teoria e prática, entre ciência e poder, entre o discurso dos detentores do saber e dos despossuídos do mesmo. Entre o discurso da mudança e a efetivação das ações existe um grande caminho a percorrer. A coerência do agir com o pensar nos apresenta um compromisso que não é fácil de assumir. A articulação entre teoria e prática é um desafio que exige riscos e, para isso, é preciso quebrar padrões e ir contra a corrente que dita e impõe princípios.

Um trabalho docente realmente crítico mostra as possibilidades de fazer frente aos desafios do presente e do futuro. Os profissionais de uma educação transformadora necessitam ter clareza da especificidade do concreto e o que realmente significa uma prática política emancipatória, questionando-se constantemente: Qual é a sociedade a ser transformada? Qual a cultura a ser transmitida ou minada? A favor de que classe social colocamos nosso

conhecimento? Quais são as bases filosóficas da educação transformadora e o que fundamenta essa educação?

A dimensão política da educação emerge quando o sujeito começa a questionar suas próprias ações e a finalidade das mesmas, identificando o que está no cerne dos problemas. A tomada de consciência dos mestres consiste na captação correta e crítica dos mecanismos que regem os processos naturais e humanos, possibilitando transformá-la em uma metodologia capaz de perceber as contradições básicas de uma situação real e que oportunize a procura das causas, muitas vezes ocultas, que geraram as desigualdades e a pobreza no mundo, visando, com isso, ao engajamento dos sujeitos sociais no processo ativo de transformação da realidade.

Para Freire (1979) “a consciência é temporalizada. O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade”.

Acredito que o compromisso social do professor é significativo para ajudar a colocar a educação no terreno iluminado pelos grandes valores da formação humana, rompendo com a pedagogia dominada pelo capital, e, assim, trabalhar diretamente com a realidade, respeitando as necessidades e evidenciando as dificuldades da criança brasileira.

A luta pela libertação exige a decodificação das artimanhas engendradas pelo sistema visando a sua perpetuação, procurando dar voz ao que é silenciado pelo pensamento dominante, para que se possa recriar organicamente um modelo econômico onde a liberdade se assente em bases concretas de justiça social. É uma permanente busca da criação e recriação de diferentes formas de organização cujas lutas e conquistas sejam em prol do povo.

A libertação surge como uma esperança para aqueles que ficam à margem do sistema, sobrevivendo de migalhas desumanizantes, mas representa, ao mesmo tempo, uma ameaça à classe detentora do poder econômico e do poder político, não só no Brasil como também no mundo.

O objetivo da educação libertadora se contrapõe aos métodos de preparação técnica para o mercado. O seu caráter político-pedagógico vem se definindo como uma prática social que, levando em conta o conhecimento, possui uma intencionalidade política. Portanto, é uma forma de fazer política na escola e, conseqüentemente, de assumir a autenticidade da educação e seu perfil transformador sem inibi-lo no processo educativo.

O grande desafio do educador é lutar por alternativas pedagógicas que favoreçam a formação de um novo tipo de pessoa, solidária, preocupada em superar o individualismo. A reeducação dos educadores é possível e necessária para não deixar que a escola mate a capacidade de interpretação e compreensão crítica do mundo.

Perceber e entender táticas ideológicas que fazem do povo “massa de manobra” é fundamental para desmascarar quem dela se beneficia, buscando o enfrentamento dessa situação. O papel do mestre, enquanto educador, é essencial no espaço da escola para se compreender como a máquina funciona, desnudando-a. A educação sozinha não pode fazer a transformação, mas ela é parte constitutiva na luta pela mudança.

Encontro em Gadotti (1998) uma análise adequada acerca da educação enquanto uma das ferramentas de mudança. Ele afirma que é equivocada a tese de que nada é possível fazer na educação enquanto não houver uma transformação da sociedade, porque a educação é dependente da sociedade. Diz

ainda que se é verdade que a educação não pode fazer sozinha a transformação social, também é verdade que ela não se efetivará e não se consolidará sem ela.

Uma outra pedagogia é possível mesmo num sistema educativo constituído para a reprodução. Na medida em que a educação mantém a sociedade, ela também reproduz as contradições, expondo sua precariedade.

Penso que o 'educar' precisa se organizar em torno de eixos que não podem estar alheios a um projeto político-pedagógico: o cotidiano, a educação para uma cidadania efetiva, a construção de uma prática dialógica e a afirmação incondicional da dignidade humana.

Na pedagogia transformadora é inerente a busca ativa e rigorosa dos educandos e educadores no aprofundamento analítico do real, reconhecendo a importância do saber gestado na prática social de classe, expondo-o à luz interpretativa, transformando os conhecimentos em um saber crítico e desmistificador da realidade histórica. Para isso é desejável que haja coerência entre a identidade da escola e do educador com a prática escolar, ou seja, que haja uma afinidade entre professor e projeto-pedagógico, no sentido de que ocorra uma coesão na linha de ação da escola.

Não podemos deixar de reconhecer que vivemos em uma sociedade de classes, onde interesses divergentes se embatem na preservação das estruturas de poder, e uma opção é necessária no aglutinamento de forças, para que o projeto educativo esteja alinhado com uma práxis escolar capaz de resistir e lutar no interior do sistema envelhecido. Para Nosella (2000) é no interior das lutas, na forma que modernamente se desenvolvem, que acontece o processo educativo do novo cidadão.

A educação só pode ser estimulante e útil na medida em que possa mostrar concretamente os primeiros passos a dar na superação das

contradições, que ela mesma põe em evidência, delineando horizontes projetados pelo espírito da união entre as diversas forças sociais, visando o enfrentamento político, forjando uma nova organização de poder, fazendo emergir outras possibilidades de constituição da vida social.

Não envolver a escola na vida social é negar o caráter transformador dos projetos educativos fundamentados na libertação e condenar o corpo escolar à adaptação e ao comodismo do silêncio. O silêncio é a linguagem das sociedades que sucumbem ao modelo estabelecido, reforçando-o na medida em que desconsidera suas contradições e não as assume como ferramentas na construção de um modelo revolucionário capaz de alterar a situação vigente.

Encontro no pedagogo russo Pistrak uma argumentação que reforça esse pensamento:

“... 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” (Pistrak, 2000, p. 08).

Para auxiliar na nova edificação social, os protagonistas da educação inspiram-se na construção de uma pedagogia centrada na idéia do coletivo, rompendo com a visão individualista e segregadora, vinculando-se ao movimento mais amplo de transformação. Nessa caminhada alternativa de construção de uma outra educação, as pequenas ações contra as forças mantenedoras do ‘status quo’, que dificultam o câmbio, são de extrema importância para recriar com criatividade e rebeldia as práticas e a organização da escola.

Não basta fazer algumas reformas nos currículos e conteúdos escolares ou repensar o processo de avaliação. Concordo que isso também é preciso, mas não é tudo. É necessário que o corpo docente esteja disposto a assumir uma postura libertadora - transformadora na qual a educação seja um campo onde as diferentes áreas do saber estejam interligadas por um projeto educativo, cúmplice das mudanças. Nesse sentido, a formação política e teórica consistente, é essencial para fornecer instrumentos capazes de questionar a realidade, que ora se apresenta, criando condições, que possibilitem interpretar as relações de força estabelecidas no sistema, capacitando os sujeitos a lerem criticamente o mundo.

Considero significativo concluir esse capítulo com um texto elaborado por duas alunas do segundo ano do Ensino Médio em uma aula de Sociologia: Janaína Vianna e Raquel Fraga Tortelli. Estes são nomes verdadeiros e cito-os por reconhecer a grandiosidade do texto.

“Deus criou a natureza e o ser humano, mas quem organizou as formas de convivência ou os modos de se viver em sociedade, foram os próprios homens. Sendo assim, eles são os responsáveis pela desigualdade social existente em todo o mundo. Por serem egoístas, inventaram um sistema que divide os seres humanos em ricos e pobres, fortes e fracos, em que só quem tem o poder econômico é quem tem valor. No mundo das desigualdades sociais poucos têm muito e muitos têm pouco, ou quase nada. O lucro e os benefícios da sociedade moderna se encontram nas mãos de poucos, ao contrário da grande maioria, que está marginalizada. As conseqüências deste sistema geram a miséria, a violência, o desemprego e as grandes frustrações dos indivíduos e das massas. Portanto, as desigualdades sociais são criações humanas e cabe, a grande maioria, através de sua união e de mudança de valores, alterar este sistema discriminatório, formando um sistema mais igualitário e justo, em que pesem mais a cooperação em vez da competição, a qualidade em vez da quantidade, a parceria em vez da dominação”.

Assumir uma práxis estando atento às necessidades da sociedade que os problemas sociais põem em evidência é significativo para que o professor transformador pense o seu papel de mestre e sua importância, na medida em que tem, em suas mãos, as gerações futuras que, como o resultado de hoje, poderão manter ou romper com as práticas sociais injustas.

É através de uma concepção dialética da história, na qual teoria e práxis humana façam surgir novas possibilidades, onde a escola possa voltar o olhar e se transformar em um ambiente rebelde de denúncias e de construção de alternativas ao modelo reprodutor.

5. Considerações finais

Todos esses obstáculos que se colocam para a escola não são por acaso, mas construídos pelo modelo de sociedade que se formou nos últimos séculos e que apregoa sua consagração nos dias atuais.

É difícil, para o sistema de ensino, submerso em um contexto onde é parte inerente, construir o diferente e romper com as práticas arraigadas no sistema de ensino. A criatividade é limitada nesse modelo na medida em que o que interessa são homens e mulheres capazes de 'aprenderem' conforme os seus moldes.

Fazer uma leitura do mundo com um olhar crítico é perigoso ao sistema, e, por isso, é preciso dificultar as fontes de questionamentos capazes de discernirem sobre as ideologias que o sustenta. Ele domina o cotidiano escolar, pois é do trabalho acrítico que o capitalismo precisa para seu funcionamento.

A suposta camaradagem, tão apregoada nos dias de hoje pelo modelo, o equilíbrio emocional e o bom relacionamento entre os colegas fazem parte do discurso das grandes empresas nos dias atuais. Mas é uma retórica superficial, condicionante e aparente que, encoberta pela cordialidade e cumplicidade dos membros da empresa, acaba por se tornar um instrumento de manipulação que impede a união em torno de uma causa entre os trabalhadores. O conflito é escamoteado na aparente harmonia. Quem contesta ou discorda acaba por ser rotulado e punido, muitas vezes, com a demissão. Isso conduz grande parte dos trabalhadores à acomodação e à resignação frente a situações que necessitam de organização, resistência e luta dos homens e mulheres que vivem do trabalho. O sistema é reproduzido no bojo da escola, preparando os alunos para a aceitação do mundo competitivo e individualista.

Esse tipo de ensino, comum nas escolas, não conduz à formação de uma consciência de luta pela transformação social e de novas condições de trabalho. A obtenção do conhecimento historicamente produzido e a geração do conhecimento novo totalizante ficam comprometidas nesse modelo de educação.

Hoje, no Brasil, é possível perceber avanços na área do saber e muitas escolas de diferentes cidades estão na luta para a construção de uma educação realmente democrática e plural e que servem de inspiração e incentivo para o desafio da construção de um outro sistema de ensino.

Embora essas experiências sejam significativas e nos sirvam de exemplo no sentido de que a luta e a esperança na educação não acabaram, considero que um diagnóstico situacional do sistema escolar é fundamental para percebermos as contradições que seus mecanismos colocam em evidência.

A realidade de cada escola no Brasil faz parte de um contexto maior que é o universo da educação brasileira. As pequenas ações são importantes no câmbio histórico da educação, sendo significativo o espírito de luta dessas experiências, que precisam ser vistas como uma contribuição na área educacional, como semente que, se forem regadas, poderão germinar e gerar um outro sistema de ensino.

Uma concepção verdadeiramente democrática de educação necessita partir de uma perspectiva radicalmente diferente da que defende as políticas neoliberais. O atual sistema de ensino nos apresenta obstáculos que precisam ser transpostos se realmente queremos construir um espaço escolar gestador de novas concepções e novas metodologias que articulem teoria e prática. Ir contra a corrente, assumir o espírito da luta e se contrapor ao currículo formal da escola, que condiciona segundo interesses de afirmação do sistema, exige o compromisso com o câmbio histórico.

Penso que é importante lutar contra o princípio que se deriva da competição mercantilista do funcionamento social, perseguindo princípios éticos que abram espaços para a igualdade de oportunidades sustentando as bases de uma sociedade democrática.

Entendo que não se pode defender o princípio empresarial produtivista da qualidade e ao mesmo tempo não aceitar as conseqüências discriminatórias que ele produz. A profundidade das tendências discriminadoras está entranhada em nosso sistema educacional; é uma conseqüência inevitável dos princípios que regulam o mercado onde tudo se compra e se vende, inclusive a educação, e onde o próprio saber se torna instrumento de barganha, fonte de lucro e ferramenta de poder nas mãos daqueles que se apropriam do conhecimento.

Considero que algumas questões são importantes para entender os obstáculos e desafios da escola no contexto atual: Qual o pensamento dominante que permeia a ótica escolar? Como o discurso educacional é articulado na prática escolar? Como despertar o senso crítico do aluno, fazendo-o debruçar-se sobre a realidade, tentando entendê-la? Como trabalhar a criatividade do aluno frente à realidade social? Essas indagações exigem reflexão acerca da educação que temos e a educação que queremos ajudar a fomentar nos corações e mentes das novas gerações.

Reconhecer o potencial e a boniteza do fazer pedagógico, embebido do espírito da luta pela transformação, é significativo para que os educadores sociais ajudem a construir uma outra escola, germinando-a dentro do próprio modelo envelhecido, de modo que os protagonistas da construção de uma outra educação possível não acabem no 'treino' dos sujeitos, como tenta apregoar a ideologia neoliberal, mas que possam romper barreiras e práticas fragmentadas e excludentes, assumindo o compromisso com a formação.



Diante de tantos dilemas que envolvem a prática escolar e seu papel na sociedade, outras questões surgem com o intuito de buscar entender o papel da escola. Gostaria de continuar escrevendo, mas já o fiz em demasia neste trabalho. A questão que me levou a buscar a fundamentação para as minhas convicções nesta universidade, por incrível que pareça, não foi abordada na presente dissertação. Não por descaso, mas por considerar outros elementos que

são essenciais, para o entendimento dos obstáculos que emperram um articular teoria e prática.

Acredito que a escola é um dos espaços de aprendizagem e não o centro de transmissão de conhecimento e há necessidade de mudar concepções a respeito dos setores populares, suas lutas e seus conflitos.

Nesse 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 têm muito a ensinar ao sistema de ensino, como instrumentos no processo de construção de uma sociedade onde todos tenham direito à dignidade.

Para que a escola se abra, aprendendo com as forças que estão fora de seus muros, penso que é necessário romper barreiras, destruir empecilhos e vencer preconceitos. Isso não é tarefa fácil, na medida em que ela faz parte de um jogo de interesses que a condiciona, através da ideologia dominante reforçando determinada classe, que age no sentido de afastar os movimentos sociais da escola.

Considerando a importância que os movimentos sociais exerceram e exercem na superação e na renovação da realidade histórica, pretendo continuar procurando por respostas, a fim de entender o grau de envolvimento das escolas libertadoras junto dos lutadores do povo, tais como os negros, os sem-terra, os indígenas, os sem-teto, as mulheres e outros. Qual a relação dos projetos educativos, fundamentados na educação católica, com as forças de luta que estão fora de seus muros. O quanto estes movimentos penetram no seio da escola e nas práticas educacionais que se desenrolam no seu cotidiano. Qual a visão que os educadores possuem dos movimentos sociais e a relação que estabelecem nas diferentes áreas do saber. Dentre todos os movimentos sociais, pretendo focar meu

olhar no movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST), por considerar extremamente significativo seu poder de organização e todo o fazer pedagógico de luta não só pela terra, mas também pelo seu caráter conscientizador e, portanto, educador dos sujeitos sociais.

Acredito que somente uma prática pedagógica que possibilite o conhecimento da realidade social situa os sujeitos na dimensão de descobridores e indagadores da realidade que produz a miséria e oprime os povos. No momento em que o ser humano começa a desvelar o oculto e decodificar mensagens manipulatórias, ele se assume como ser histórico comprometido com a tarefa de libertação social, denunciando o modelo desumanizante e anunciando aquele que liberta e celebra a vida.

Entender os mecanismos que movimentam o sistema e intervir nesse contexto é fundamental na busca de outro tipo de sociedade que tenha um projeto educativo centrado no ser humano e na valorização de suas potencialidades.

6. Referências Bibliográficas

ALVES, Rubens. A Escola Com Que Sempre Sonhei Sem Imaginar Que Existisse. Campinas: Papirus, 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, 2003.

ARROYO, Miguel. Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BETTO, Frei. Para uma Melhor Distribuição da Terra. Goiania: Edição Loyola, 1998.

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.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; Em Campo Aberto. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. O Que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2001.

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.

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 ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA AEC/PR, XIV. 2003. Anais, Identidade e missão da Escola Católica: proposta e desafios, Curitiba.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA AEC/RN, XVIII. 2004. Anais, Processos Pedagógicos para uma Ética Planetária.

ENGUITA, Mariano F. A Face Oculta da Escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

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.

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, Gaudêncio. Educação e a Crise do Capitalismo Real. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Práxis. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Concepção Dialética da Educação. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Um Legado de Esperança. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; Guimarães, Sérgio. Pedagogia: Diálogo e Conflito. São Paulo: Cortez, 2000.

GALEANO, Eduardo. De Pernas Pro Ar. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GARCIA, Regina. A Educação numa Plataforma de Economia Solidária. *Proposta*. Rio de Janeiro: FASE, n°74, 1997.

GENTILI, Pablo. Pedagogia da Exclusão. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. A falsificação do Consenso. Petrópolis: Vozes, 1998.

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.

GRAMSCI, Antonio. 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.

_____. Pedrinho. 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.

IMC, PROJETO EDUCATIVO 1998-2003. Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria.

KOLLING, Edgar J.; Ir. Nery; MOLINA, Mônica C. Por Uma Educação Básica do Campo. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (orgs.). Capitalismo, Trabalho e Educação. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2002.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz (orgs.). Capitalismo, Trabalho e Educação. São Paulo: Autores Associados, 2002.

LOUREIRO, Amilcar 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.

_____, O Pensamento de Guevara. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. Pesquisa em Educação – Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 2001.

MADEIRA, Felícia Reicher. Quem Mandou Nascer Mulher. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

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.

MÉZÁROS, István. O Século XXI Socialismo ou Barbárie?, São Paulo: Editempo, 2003.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. Gramsci e a Escola. São Paulo: Ática, 2001.

MORIN, Edgar. Meus Demônios. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. A Cabeça Bem-Feita – Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NOSELLA, Paolo. A Escola de Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PATTON, M. Q. Qualitative Evaluation. Beverly Hills: SAGE, 1980.

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.

SÍNTESE DE ENCONTRO DE COORDENADORES DA PASTORAL DA EDUCAÇÃO DAS DIOCESES E PROVÍNCIAS, Porto Alegre, 2003/2004.

SÍNTESES DE REUNIÕES – AEC-RS. Análise de Conjuntura, Porto Alegre, 2003/2004.

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.

THOMPSON, John B. . O Escândalo Político. Petrópolis: Vozes, 2002.

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.

7. APÊNDICES

A. Roteiro de Entrevistas

**B. Relato dos Grupos no
XXVIII Seminário de Educação
AEC-RS / 16 e 17 de outubro de 2003**

C. Professores e Alunos que participam das entrevistas

Participam das entrevistas os alunos do terceiro ano do ensino médio do Colégio N. Sra da Glória:

Alexandre Luz de Castro;
Bruna Cardoso;
Bruna Nascimento;
Eduardo Pires Cristofoli;
Fabricio Gasparetto;
Felipe de Almeida Silva;
Gustavo Gobbo;
Juliana;
Karine Carvalho da Silva;
Letícia Vieira;
Lucas Bertoi;
Michele Cairo de Souza;
Michele Lemos;
Monize Magni Schaun;
Raiane Coelho Lisboa;
Rafael da Silva;
Tiago dos Santos;
Wagner.

Os nomes que aparecem no trabalho são fictícios, visando a preservação da identidade dos participantes. As falas que constam na dissertação, também são proferidas por alunos do segundo ano do ensino médio. Não menciono seus nomes, pois as informações pertinentes foram registradas no caderno de campo, oriundas das observações que fiz nos seminários das aulas de sociologia.

Levo em consideração, também, alguns dados, aparentemente desagregados, como falas de discentes de outros estabelecimentos de ensino. Ao indagar jovens a respeito de problemáticas, mantenho viva minha curiosidade, sem perder de vista o objeto de pesquisa.

Participam das entrevistas os seguintes professores:

Carlos Antônio Santos – Colégio Glória (Inglês);

Dalva – Colégio São José (Matemática);

Giane Limberger – Colégio Glória (Estudos Sociais);

Gisele de Moraes Fernandes – Colégio Glória e Escola Paulo da Gama
(Metodologia de Ensino);

Lori Luft Veit – Colégio Glória (Setor Pedagógico);

Maria Eunice da Silva – Colégio Rosário e Esc. Est. Mal Floriano Peixoto
(Português);

Nara – Colégio São José (Matemática);

Rosângela Lisboa Coelho – Colégio Glória (Ensino Fundamental/1º ciclo);

Solange Kunzler – Colégio Glória (Setor Pedagógico);

Taurio E. Brand – Presidente AEC-RS;

Terezinha Miletho – Colégio Glória (SOE);

Wicentina Cirlei Lethi – Bom Conselho (SOE).

Outras observações são realizadas na escola, cujo teor está expresso no texto da dissertação. As observações feitas nos encontros da AEC, também são significativas e contribuem para a análise dos dados.

Obtive da Diretora do Colégio N. Sra da Glória, Irmã Anita Therezinha Dal Piva, autorização para a pesquisa e apresentação das conclusões, frutos das indagações realizadas no espaço escolar desta instituição.

**D. Exemplos de trabalhos realizados
por alunos nas aulas de
sociologia**

8. ANEXOS

**A. Projeto de Lei de iniciativa
Popular para combater a
Corrupção eleitoral**

B. Abaixo assinado – Projeto de Lei de iniciativa popular

**C. Carta enviada à escola pela
Comissão Brasileira Justiça e Paz**