

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

VERA REGINA DA SILVA

PROFESSOR:

AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL OU FORÇA MOTRIZ DO SISTEMA
VIGENTE?

São Leopoldo

2010

VERA REGINA DA SILVA

PROFESSOR:

AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL OU FORÇA MOTRIZ DO SISTEMA
VIGENTE?

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação.
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e
Juventude

Orientador: Manfredo Carlos Wachs

Segunda Avaliadora: Laude Erandi Brandenburg

São Leopoldo

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586p Silva, Vera Regina da
Professor: agente de transformação social ou força
motriz do sistema vigente? / Vera Regina da Silva;
orientador Manfredo Carlos Wachs ; co-orientadora
Laude Erandi Brandenburg . – São Leopoldo :
EST/PPG, 2010.
74 f.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de
Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em
Teologia. São Leopoldo, 2010.

1. Professores. 2. Escolas públicas – Rio Grande
do Sul. 3. Professores – Saúde e higiene – Rio Grande
do Sul. I. Wachs, Manfredo Carlos. II. Brandenburg,
Laude Erandi. III. Título.

VERA REGINA DA SILVA

PROFESSOR:

AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL OU FORÇA MOTRIZ DO SISTEMA
VIGENTE?

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação.
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e
Juventude

Manfredo Carlos Wachs - Doutor em Teologia - Escola Superior de Teologia

Laude Erandi Brandenburg - Doutora em Teologia - Escola Superior de
Teologia

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha família, especialmente aos meus filhos e netos – amores da minha vida;

Aos colegas que me incentivaram e compartilharam comigo os desafios e as alegrias de viagem; também àqueles que contribuíram indiretamente com a elaboração deste trabalho;

Aos meus pais (in memoriam) que tinham por sonho me ver formada. A vida não ofereceu a eles o tempo necessário, mas o sonho se realizou;

Agradeço também aos professores da EST, em especial ao orientador de meu trabalho, que contribuiu significativamente para ampliar minha visão pedagógica;

E, acima de tudo, agradeço a Deus, que me permitiu ser merecedora da família que tenho do trabalho que desenvolvo, dos colegas com quem convivo e das crianças, jovens e adultos – alunos – que passaram e passam pela minha vida.

*“Se ao escrever um livro
E plantar uma árvore, o
Homem se eterniza;
Que dizer do professor,
Que escreve na alma
E planta no coração?”*

(Autor desconhecido)

RESUMO

Definir e compreender o ser professor é o que motiva este trabalho de pesquisa que aborda diferentes aspectos do seu próprio entorno social: o seu ambiente de trabalho; a sua valorização profissional; sua competência docente; a sua inserção politicossocial e pedagógica; o seu bem-estar físico e mental e, conseqüentemente, sua autoestima e realização pessoal. Partindo da observação direta, como gestora de escola pública há nove anos, tomamos por referência o grupo de docentes da Educação Básica desta mesma escola, confrontando as hipóteses que tínhamos, com uma substancial teoria bibliográfica de diferentes autores. A descoberta mais importante foi a interferência de gênero entre professores e professoras, nitidamente presente no currículo oculto da escola, determinando as diferenças e comportamentos pessoais e docentes. Estas peculiaridades, comprovadas empírica e cientificamente, passam a ser deveras importante, a fim de que a equipe gestora da escola possa lidar melhor com estes profissionais, bem como, também eles próprios possam se conhecer mais e aceitar as diferenças entre eles e os colegas. Outra abordagem importante que traz o trabalho é a questão do estresse docente, que atinge grande número de professores que – indefesos e sem conhecimento de causa – se tornam vítimas desta patologia, fazendo-os, às vezes, abandonar a profissão ou trabalhar até o fim, sem ânimo, sem tesão, sentindo-se infinitamente infelizes. A fim de chegarmos a esta análise da vida pessoal e profissional dos professores, enfatizamos o atual momento histórico e social, seus paradigmas e seus reflexos na vida de cada indivíduo. Abordamos também a contextualização da escola na sociedade, discorrendo com maior ênfase, a escola estadual do Rio Grande do Sul, com suas demandas e seus desmandos, atuando direta ou indiretamente na subjetividade docente.

Palavras-chave: Ser professor. Educação Básica. Interferência de gênero. Estresse docente. Escola estadual.

ABSTRACT

Defining and comprehending the act of being a teacher is what motivates this research which approaches different aspects of their own social reversal: their work environment; their professional value; their teaching competence; their socio-political and pedagogical involvement; their physical and mental welfare and, consequently, their self-esteem and personal accomplishment. Based on this direct observation, as a manager of a public school for nine years, we refer to a group of teachers who work with Elementary Education at this same school, confronting the hypotheses we had with a substantial bibliographic theory from diverse authors. The most important finding was the interference of gender among male and female teachers that is clearly present in the occult curriculum of the school, determining the differences and personal and teaching behaviors. These peculiarities, empirically and scientifically proved, become very important so that the school managing group can better deal with these professionals and they can get to know themselves deeper and accept the differences between themselves and the other colleagues. Another important approach in this research is the stress which reaches a great number of teachers who – undefended and without knowing the cause – become victims of this pathology that sometimes makes them abandon their profession or work until the end of it without liveliness, without excitement, feeling extremely unhappy. In order to reach this analysis concerning the teachers' personal and professional life, we laid emphasis on the current historical and social moment, its paradigms and its reflexes in the life of each individual. We also approached the contextualization of the school in society, discoursing with a greater emphasis, the state school of *Rio Grande do Sul*, with the demands and outrages, acting directly or indirectly in the teaching subjectivity.

Keywords: Being teacher. Elementary Education. Gender interference. Stress. State School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE.....	12
1.1 A educação no contexto social brasileiro	12
1.2 O referencial da educação contemporânea.....	17
1.3 A realidade educacional do Rio Grande do Sul.....	20
2 E AGORA, ESCOLA?	25
2.1 A gênese da escola.....	25
2.2 A autonomia da escola pública.....	28
2.3 A escola ideal é possível?	37
2.4 A gestão da escola pública.....	40
3 QUEM É O PROFESSOR?	45
3.1 Como a sociedade vê o professor.....	45
3.2 Características de gênero	49
3.3 A formação acadêmica.....	54
4 A SAÚDE FISÍCA E MENTAL DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL.....	60
4.1 As somatizações das angústias docentes.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS	71

INTRODUÇÃO

A partir de uma experiência administrativa, durante nove anos na direção de uma escola pública estadual no interior do Estado do Rio Grande do Sul, surgiu-nos uma intrigante curiosidade sobre determinadas ações, no desempenho docente de um grupo de aproximadamente quarenta profissionais, que cotidianamente demonstravam significativas alterações de comportamento em relação ao ambiente escolar. Por vezes, estavam bem humorados, sorridentes e, pode-se dizer, até algariados; noutros momentos, tristes, queixosos, sisudos e insatisfeitos com tudo. Por constatar que estes “altos e baixos” refletiam diretamente na sala de aula, comprometendo seriamente o comportamento e aprendizagem dos alunos, despertou-nos interesse de descobrir as possíveis causas responsáveis por este fenômeno.

Este fato nos parece bastante comum, pois comentando com colegas de outras escolas, constatamos que elas percebem o mesmo problema sem conhecer também a causa. Passamos então a nos preocupar com este fenômeno, por entender que ele é pernicioso para o processo educacional e denigre perante a sociedade a imagem destes profissionais que, apesar de apaixonados pelo que fazem, deixam transparecer uma insatisfação generalizada, transferindo responsabilidades a causas internas e/ou externas ao ambiente escolar. Parecendo atemorizados em ter que assumir a responsabilidade pelos frequentes fracassos do processo educacional, deixam-se tomar por sentimentos de frustração e impotência diante da árdua tarefa de educar.

Percebendo-os enredados como que numa “teia nebulosa” de circunstâncias variadas e com grande desejo de ajudá-los a se libertarem destas amarras, lançamo-nos num trabalho de pesquisa que talvez possa elucidar algumas questões a fim de contribuir com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, que depende muito do professor; da sua valorização profissional; da sua saúde física e mental; da sua competência de educar; do seu esclarecimento político, social e pedagógico; da sua satisfação pessoal; e, imprescindivelmente, da consciência do seu papel na sociedade.

A fim de investigar o universo docente e, desta forma, compreender as práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula, consideramos de grande relevância

contextualizar a escola como uma importante agência educacional, inserida numa sociedade multifacetada que, por sua vez, reflete os paradigmas da era contemporânea: complexidade, incerteza, rapidez, mudanças, globalização econômica e cultural, dentre outros. Por este motivo, iniciaremos o desenvolvimento do trabalho com uma breve abordagem sobre a influência do atual momento histórico e social, sua repercussão na perspectiva da educação brasileira, enfatizando mais especificamente a realidade educacional pública do Rio Grande do Sul. Focaremos a pesquisa numa escola estadual de Educação Básica, ou seja, num determinado grupo de professores estaduais que representarão, neste contexto, uma amostragem da realidade docente deste Estado. Portanto, estes assuntos serão abordados no primeiro capítulo, pois entendemos que o fato de estarmos localizados num pequeno município do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, num grupo docente interiorano, não significa estarmos imunes às influências de tudo que acontece no Brasil e no mundo. Um pequeno exemplo disto foi a diminuição do número de matrículas no primeiro ano do Ensino Médio, percebido na escola nos últimos dois anos. Enquanto buscávamos as causas, ouvimos pelos meios de comunicação que a população gaúcha está em leve declínio demográfico. É possível que este fato tenha relação com a redução no número de matrículas. Sendo assim, fica comprovado que os macroacontecimentos influenciam diretamente nos microssistemas. Segundo Edgar Morin, estamos em plena “era planetária”, em que tudo está interligado e a educação escolar não foge à regra.¹

No segundo capítulo, abordaremos a escola com as suas principais implicações, desde a sua criação, passando pela legislação, gestão e responsabilidade social. Consideramos de vital importância focar também a realidade da escola brasileira, em especial a do Estado do Rio Grande do Sul, que é a que conhecemos, pois é neste ambiente que encontraremos o profissional da educação, ou seja, o professor/professora, principal personagem do cenário educacional e, por conseguinte, foco principal neste trabalho de pesquisa. Acreditamos que o ambiente escolar, físico e humano, influencia sobremaneira o processo educacional, bem como o “estado de espírito” dos profissionais que

¹ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: UNESCO, 2000. p. 65.

interferem também no chamado “currículo oculto”. Esta denominação é atribuída a todas as ações pedagógicas e administrativas que não estão explícitas no currículo oficial. Por isso, não é possível pesquisar o professor sem antes falar de escola.

A identidade do professor/professora; a respectiva prática pedagógica; os desempenhos da função, bem como os resultados do trabalho docente, serão o foco do terceiro capítulo, no qual procuraremos elucidar, através do estudo de tópicos: características pessoais; saúde física e emocional; autorrealização; valorização profissional; queixas e satisfações pessoais, dentre outros fatores que surgirão no decorrer da pesquisa.

Pensamos que, desta forma, será possível desvendarmos algumas das causas responsáveis pela ineficácia da educação brasileira, principalmente a da escola pública do Rio Grande do Sul e, principalmente, o motivo da alienação política e social de significativo número de professores da Educação Básica. Parece-nos que estes profissionais desempenham suas funções de forma ambígua: enquanto se queixam resignadamente, persistem em se manter na profissão, ainda que insatisfeitos e infelizes.

Reiteramos aqui que estas considerações estão baseadas numa experiência pessoal, realizada no dia a dia da escola, e alicerçadas em observações diretas sobre o grupo de professores, no exercício de Supervisora Escolar e, posteriormente, Diretora. Isto nos oportunizou uma convivência com diversos profissionais da educação, por um período de tempo considerável. Desta forma, sentimo-nos autorizados a fazer algumas considerações sobre o universo docente e a questionar os desmandos profissionais que acabam rotulando pejorativamente este ser, a quem tanto deve a sociedade.

1 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

1.1 A educação no contexto social brasileiro

Estamos em pleno início do século XXI e, conforme notícias veiculadas pelos meios de comunicação, são tantas as demandas do contexto social, que nos encontramos “estonteados” com as mudanças de paradigmas, com a quebra de valores, com as novas verdades e com tantas incertezas. Este fenômeno contemporâneo é salientado por Mary Esperandio:

Maffesoli sustenta a primazia do emocional sobre o que ele chama de “utopia racionalista em decadência”. Para ele, um dos traços característicos da pós-modernidade seria o fato de que “o emocional tomou o lugar privilegiado do racional na modernidade”. Para entendimento do pós-moderno, Maffesoli sustenta o lugar da razão sensível (emoções, sentimentos, afetos, sensibilidade) no imaginário social e a na sociedade e afirma que “associar pós-modernidade e neoliberalismo é uma bobagem, pois o fundamento da pós-modernidade não é econômico” [...] Ao contrário de Maffesoli, mas em estudo anterior a esse, Jameson sustenta que justamente o “capitalismo tardio” é a lógica cultural que funda a pós-modernidade. Entre esses dois pólos deparamo-nos com um estudo de Terry Eagleton, intitulado *After Theory*, publicado em novembro de 2003, no qual o autor defende o fim do pós-modernismo e argumenta que depois de 11 de setembro inauguramos uma nova era: a do “pós-pós-modernismo”. Entre essas três posições tão diversas há outras tantas. Há aqueles que negam o pós-modernismo, como Jürgen Habermas, afirmando que o projeto racionalista da modernidade ainda não se completou. E há os que assumem que existe uma mudança significativa na configuração do social e percebem a necessidade, mesmo não admitindo, que estamos em um contexto que pode ser chamado de pós-moderno, de pelo menos assumir que nos deparamos com uma modernidade a tal ponto diferente que precisa ser objetivada, como faz, por exemplo, Bauman com sua concepção de “modernidade líquida”.²

Estas especulações nos deixam perplexos e curiosos em relação à polêmica que existe em torno da noção destes novos tempos, que se apresentam com uma avalanche de dúvidas, novos conceitos e incertezas a respeito de tudo. De acordo com Mary Esperandio,

O esforço de compreender o que vem a ser Pós-Modernidade implica, necessariamente, um movimento para compreender o nosso próprio modo de existência hoje [...] colocando em evidência a construção de sentido sobre um processo de recomposição de diversos elementos (políticos, econômicos, culturais, religiosos, etc), que leva à emergência de que se tem

² ESPERANDIO, Mary R. G. *Para entender pós-modernidade*. São Leopoldo: Sinodal, 2007. p. 5-6.

chamado de Pós-Modernidade.³

É possível considerarmos estes novos conceitos, embora eles sejam frágeis, como fatores interferentes no âmbito do trabalho, da segurança, da organização do tempo e, principalmente, da fragilidade das relações pessoais. No campo da segurança, temos a concepção não só de precaução e repressão, mas também a de prevenção; a organização do tempo de forma a conciliar o dever com o lazer; e a fragilidade das relações pessoais, como um desapego afetivo, contrário aos perenes valores de amizade, amor e solidariedade. Sendo assim, é urgente a contextualização dos educadores a fim de ressignificar conceitos como forma de impedir o escoamento dos valores humanos diante das novas demandas socioculturais às quais não podemos negar, e menos ainda ignorar. Para Morin,

Preparar-se para nosso mundo incerto é o contrário de se resignar a um ceticismo generalizado. É esforçar-se para pensar bem, é exercitar um pensamento aplicado constantemente na luta contra falsear e mentir para si mesmo, o que nos leva, uma vez mais, ao problema da “cabeça bem feita”.⁴

Além disso, há a necessidade de atentarmos também para as mudanças na economia, pois acreditamos que estas interferem também no cenário educacional. Conforme Hugo Assman e Jung Mo Sung,

No panorama da mundialização do mercado, com a marca do predomínio praticamente descontrolado do capital financeiro sobre o capital comprometido com o crescimento e a melhoria das condições de vida da população, a educação se transformou em recurso de sobrevivência. Não se vislumbram no cenário mundial e menos ainda no brasileiro, potenciais políticos para reverter este quadro assustador. Com isso, tornou-se aguda a consciência de que a luta contra a exclusão e por uma sociedade onde caibam todos, passa fundamentalmente pela educação.⁵

No entanto, é um grande desafio para as instituições educacionais se contrapor ou mesmo compreender esta ordem que se alastra, permeando os valores éticos que sustentaram a convivência humana até então, como a solidariedade, o cuidado, o respeito ao outro, o comprometimento com a decência e a honestidade

³ ESPERANDIO, 2007, p. 11.

⁴ MORIN, 2000, p. 61.

⁵ ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a*

nas relações.

Conforme Esperandio, a realidade em que vivemos determina outra ordem:

A busca da felicidade, da auto-realização e do bem-estar torna-se, desse modo, a base das escolhas éticas na contemporaneidade. Como a ética encontra-se em harmonia com a estética, essa se expressa, por exemplo, por meio do culto ao corpo, da valorização da aparência (imagem), da boa forma física, etc. Trata-se, portanto, de uma estética socialmente produzida pela mídia, pela veiculação de imagens idealizadas, pela economia que produz um desejo de consumo sem limites, etc.⁶

Quando a autora afirma que as escolhas éticas na contemporaneidade são a busca da felicidade, do bem estar e da autorrealização, interpretamos que esta é uma percepção particular dela, e que são os verdadeiros padrões éticos que justificam a existência do ser humano como criatura/filho de Deus. Somos adeptos da filosofia que aponta o encontro da felicidade, do bem estar e da autorrealização, através do serviço e amor ao outro. Desta forma, esta busca de felicidade individualizada e voltada para o “eu” provoca o vazio existencial e afunda o ser humano na angústia, na frustração e, conseqüentemente, na infelicidade. Por isso, valorizar o “ser” talvez seja a maior demanda educacional da atualidade em contraposição às mudanças de comportamento social, moral e ético que estão fortemente determinadas pelos paradigmas que norteiam a sociedade em geral neste momento. De acordo com Morin,

Não se joga o jogo da verdade e do erro somente na verificação empírica e na coerência lógica das teorias. Joga-se também, profundamente, na zona invisível dos paradigmas. A educação deve levar isso em consideração. [...] O paradigma desempenha um papel ao mesmo tempo subterrâneo e soberano em qualquer teoria, doutrina ou ideologia. O paradigma é inconsciente, mas irriga o pensamento consciente, controla-o e, neste sentido, é também supraconsciente.⁷

O que determina a ação do sujeito na sociedade são os paradigmas que designam as categorias fundamentais e, ao mesmo tempo, exercem o controle sobre elas. Sendo considerado como subterrâneo, por Morin, entendemos que o

esperança. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 290.

⁶ ESPERANDIO, 2007, p. 64.

⁷ MORIN, 2002, p. 24-26.

paradigma está oculto nas ideologias, nos discursos e nas teorias, permeando a lógica e determinando de forma invisível algumas concepções em detrimento de outras. Desta forma, “os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles”.⁸ Por isso, entendemos que o paradigma é também, por sua própria natureza, “inconsciente”, pois o sujeito não se percebe como instrumento de legitimação do paradigma vigente. A educação não foge à regra; a cada época, está completamente suscetível às verdades paradigmáticas que nem sempre estão explícitas, mas que norteiam as práticas docentes.

Assim também a escola é submetida às mudanças sociais, conforme o paradigma de cada época, de forma a atender as necessidades do momento. Analisando a organização empresarial, isto é, administrada por modelos que regram instituições empresariais (rigidez de horários; conhecimentos compartimentados em série; recursos humanos de acordo com a carga horária delimitada, etc.), percebem-se o quão fortemente está a escola presa ao paradigma cartesiano, dicotomizando as ações do discurso e da prática. Segundo Morin,

O grande paradigma do Ocidente, formulado por Descartes e imposto pelo desdobramento da história Européia a partir do século XVII. O paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva de outro. Esta dissociação atravessa o universo de um extremo ao outro: sujeito/objeto, alma/corpo, espírito/matéria, qualidade/quantidade, finalidade/casualidade, sentimento/razão, liberdade/determinismo, existência/essência.⁹

Como até agora a ciência esteve sujeita a dois paradigmas opostos em que um inclui o ser humano na natureza e o outro o separa nitidamente, somente um terceiro que se caracterize pela “implicação/distinção/conjunção”¹⁰ permitirá uma concepção de completude. Entendemos que esta terceira categoria, referida por Morin, como ainda não inclusa na cultura científica, é um paradigma que venha a reconhecer a unidualidade do ser humano, ou seja: o ser humano como uma realidade “natural ↔ cultural, cerebral ↔ psíquica”.¹¹

⁸ MORIN, 2002, p. 25.

⁹ MORIN, 2002, p. 26.

¹⁰ MORIN, 2002, p. 26.

¹¹ MORIN, 2002, p. 26.

O paradigma que determina o axioma, conforme Morin, os seres humanos conhecem, pensam e agem segundo a cultura paradigmática em que estão imersos. Assim sendo, estas verdades paradigmáticas permeiam todos os sistemas e condicionam as estruturas sob uma ótica dupla de mundo, que podem tanto elucidar quanto cegar. E a organização escolar está à mercê, desta realidade. Na complexidade deste contexto, precisamos pontuar qual é o papel da educação para instrumentalizar o sujeito, principalmente os educadores, a fim de que possam intervir na sociedade e não só reproduzi-la sem questionamentos. Conforme Kronbauer e Simionato,

A escolarização compulsória e uniforme das massas, assim como a profissionalização “robotizada” do trabalhador (do sistema fordista de produção), fez da alienação uma preparação para a vida, separando a educação da realidade, o trabalho da criatividade e ambos da totalidade da vida do sujeito que aprende ou se profissionaliza. [...] Atualmente o desafio que se impõe é pensar a formação de um novo homem capaz de aprender o mundo em que vivemos em condições de transformá-lo, e não somente de reproduzi-lo. A preparação do sujeito, tanto para a vida como para o mercado de trabalho, desde sua iniciação no meio escolar, aponta, cada vez mais, para uma formação com base na obtenção de habilidades, atitudes, valores. Nota-se que a diferença entre as pessoas nestas últimas décadas não é mais de informação e sim de conhecimento.¹²

Por isso, é necessário repensar a escola e idealizá-la de acordo com novas perspectivas, adequando-a aos novos tempos. Defendemos também que este repensar a escola esteja baseado em teorias de quem conhece a realidade brasileira. Não que se possa desprezar os grandes teóricos contemporâneos de qualquer outra nação; mas tudo precisa ser analisado à luz do contexto brasileiro e, em nosso caso específico, a realidade do Rio Grande do Sul. Nosso país é uma nação adolescente, comparando com a maturidade educacional dos países de Primeiro Mundo. E como “adolescente” precisa ainda encontrar o caminho ideal ou, no mínimo, viável. Processo este que as nações desenvolvidas já realizaram e que não serve para ser copiado. Precisamos encontrar nosso próprio caminho, através de estudos, experiências e lucidez pedagógica. Por este motivo, preocupamo-nos tanto com a contextualização política e social de nossos educadores, que nos sentimos motivados a nos lançarmos numa pesquisa sobre o “ser professor” e,

¹² KRONBAUER, Selenir C. G.; SIMIONATO, Margareth F. (Orgs.). *Formação de professores: abordagens contemporâneas*. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 57.

consequentemente, o seu reduto profissional, que é a escola.

Se no ensino tradicional o enfoque pedagógico era para o trabalho, a informação e aquisição do que fora descoberto até então, nas práticas educativas progressistas, críticas e construtivistas, é preciso respeitar a construção de novos saberes e priorizar o encontro da teoria com a prática. Na perspectiva freireana, entendemos como “práxis” a

Teoria como um conjunto de idéias capazes de interpretar um dado fenômeno [...] que num segundo momento, leva a um novo enunciado, em que o sujeito [...] passa a agir para transformar esta mesma realidade. É uma síntese entre teoria, palavra e ação.¹³

A partir desta concepção, é possível afirmar que os processos de educação e de profissionalização hoje pretendem andar juntos, embora não seja tão simples. Segundo Morin,

Mais vale uma cabeça bem feita que bem cheia. O significado de uma “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que, em vez de acumular o saber é mais importante dispor ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar problemas; princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.¹⁴

1.2 O referencial da educação contemporânea

Para embasar uma reflexão sobre o papel da educação na contemporaneidade, podemos nos valer do que diz Delors:

O novo século é, em essência, sinônimo de horizonte de nova esperança. Uma esperança que, por ser eminentemente humana e humanizadora, elege a prioridade educativa como sua aliada incontornável na edificação de uma nova ordem social onde todos contam e cada um possa ser capacitado para participar ativamente num processo de desenvolvimento, que, para o ser, recupera a centralidade da pessoa na sua mais plena e inviolável

¹³ STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITOKOSKI, Jaime (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 331.

¹⁴ MORIN, 2002, p. 21.

dignidade.¹⁵

A fim de compreendermos a citação acima, queremos nos apropriar do que diz o relatório da UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI:

À educação cabe fornecer, de algum modo os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele [...] A educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, [...] aprender a fazer, [...] aprender a viver juntos, [...] aprender a ser.¹⁶

No entanto, observando os conteúdos desenvolvidos em sala de aula nas diversas disciplinas da Educação Básica nas escolas públicas estaduais que temos conhecimento, em especial a escola de referência, o ensino formal tem enfatizado o “aprender a conhecer” e o “aprender a fazer”, de certa forma ignorando a aprendizagem da convivência e do autoconhecimento. Embora seja esta a meta prioritária na educação brasileira e, conseqüentemente, gaúcha, percebemos pelos baixos níveis de desempenho alcançado nas avaliações externas (SAEB e SAERS) que nem mesmo estas competências estão tendo êxito. Delors ainda afirma:

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta.¹⁷

Conforme Delors, “aprender a conhecer” pressupõe antes de tudo, “aprender a aprender”. Esta é uma competência pela qual o indivíduo passa a compreender o mundo que o rodeia. Aguçando a curiosidade intelectual, o senso crítico e a capacidade de discernimento perante a realidade, tornam-se possível exercitar a atenção, a memória e o pensamento.¹⁸ Tais habilidades funcionam como um antídoto necessário contra a difusão das informações instantâneas dos Meios de

¹⁵ DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2002. p. 224.

¹⁶ DELORS, 2002, p. 90.

¹⁷ DELORS, 2002, p. 97.

Comunicação Social, que interferem na aprendizagem que, por sua vez, necessita de descoberta, tempo e aprofundamento da apreensão.¹⁹

“Aprender a fazer” implica colocar em ação o conhecimento aprendido. Está direcionado à profissionalização, embora não se possa ainda vislumbrar a evolução do trabalho para o futuro. Contudo, nos sistemas de produção, a qualificação profissional passa a um segundo plano, sendo valorizada a competência pessoal adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe e a capacidade de iniciativa.²⁰

“Aprender a viver juntos” é hoje um quesito imprescindível à educação, pois vem em contraposição ao potencial de autodestruição criado pela humanidade no século passado.²¹ É talvez o maior desafio da educação. Por isto, os professores precisam se dar conta de que são modelos para os educandos; portanto, necessitam promover o diálogo na resolução dos conflitos, incentivando o respeito às diferenças individuais, culturais, sociais, étnicas, políticas e religiosas. Além disto, a elaboração de projetos de cooperação e atividades em grupo proporciona o preparo para o trabalho de equipe.

“Aprender a ser” diz respeito ao desenvolvimento total da pessoa.²² Inicia pelo conhecimento de si mesmo e de suas potencialidades, a fim de reconhecer o outro, como ser de igual complexidade e diversidade social e cultural. Esta competência é capaz de desenvolver responsabilidade social, sentimentos de solidariedade e contribuir com a evolução de uma sociedade mais humana.

Segundo Assmann e Mo Sung, é necessário “estabelecer uma relação entre competência e sensibilidade solidária”.²³ Estes autores afirmam também que os jovens brasileiros

Sabem que as novas tecnologias da informação e da comunicação, assim como a globalização, que é basicamente um projeto político de

¹⁸ DELORS, 2001, p. 91.

¹⁹ DELORS, 2001, p. 90.

²⁰ DELORS, 2001, p. 93.

²¹ DELORS, 2001, p. 96.

²² DELORS, 2001, p. 160.

²³ ASSMANN; MO SUNG, 2000, p. 298.

mundialização do mercado, vieram para ficar. Adivinham também que terão que conviver com os mecanismos cruelmente competitivos dessa configuração da economia de mercado e suas tendências excludentes. [...] Ajudá-los a preparar-se para atuar num mundo com esse feitio mantém viva ao mesmo tempo e a todo o transe a sensibilidade solidária – eis o que deveria ser a meta maior da educação hoje.²⁴

Portanto, é imprescindível que a educação responda às novas demandas sociais que requerem embasamentos práticos e decisões éticas. As considerações destes autores, acima citados, descortinam a complexidade deste momento, o que exige dos educadores brasileiros novas posturas através de uma contínua busca de atualização contextualizada, com a vida em sociedade, com vistas a formar um cidadão mais consciente de seu papel no mundo.

1.3 A realidade educacional do Rio Grande do Sul

Conforme dados do IBGE de 2007, o Estado do Rio Grande do Sul conta com uma população de 11.108.343 habitantes.²⁵ Isto constitui 6% da população brasileira em uma área geográfica de 281.748,583 km², dividida em 497 municípios. Destaca-se entre os estados brasileiros por apresentar a menor taxa de mortalidade infantil, e maior expectativa de vida, com uma taxa de alfabetização em torno de 97%. Ao avaliar o desempenho educacional do Estado, é preciso levar em conta as disparidades regionais causadas por fatores climáticos, econômicos, geográficos e socioculturais que influenciam nos percentuais de matrículas na idade adequada, bem como os de aprovação e evasão escolar. Conforme o texto em construção do Plano Estadual de Educação,

No estado do Rio Grande do Sul, embora tenham sido lançadas campanhas para o cumprimento do art. 199 da Constituição Estadual no que se refere obrigatoriedade em concluir o Ensino Fundamental, falta muito para que todos façam uso do direito de acesso ao ensino obrigatório e gratuito. Na maioria das situações, o fato de ainda haver crianças fora da escola, não tem como causa determinante o déficit de vagas. Está relacionado à precariedade do ensino e as condições de exclusão e marginalidade social em que vivem segmentos da população. [...] Não raro tal clientela inicia o ensino fundamental ou a ela retorna fora da faixa etária recomendada pela

²⁴ ASSMANN; MO SUNG, 2000, p. 298.

²⁵ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/default.shtm>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

legislação. Muitas são as crianças ou adolescentes que se encontram em séries diversas, o que ocasiona altas taxas de distorção idade/série.²⁶

A rede estadual oferece a Educação Infantil em algumas escolas, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio (também na modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e, mais recentemente, algumas unidades de Ensino Superior que, pelas notícias que nos chegam pelos meios de comunicação social, sofrem uma grande crise de interesse político-partidário. Embora haja certo esforço em transferir aos municípios a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – em cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – o processo está acontecendo lentamente devido às carências de recursos financeiros, estruturais e humanos, pois a maioria dos municípios ainda não está preparada para receber toda a demanda existente. Como membro do Conselho Municipal de Educação, temos acesso a dados referentes ao Fundo de Participação dos Municípios, que, referente ao nosso caso, é insuficiente para assumir toda matrícula infantil e fundamental, obrigando assim o Estado a continuar ofertando estes cursos em detrimento da LDBEN.

Durante os 27 anos de trabalho docente na rede pública Estadual e Municipal, pudemos perceber os avanços e retrocessos que sofre e continua sofrendo a educação gaúcha com as trocas de governo. Embora cada nova administração apresente uma proposta educacional diferente da anterior, atrapalhando, desta forma, o desenvolvimento do processo pedagógico, podemos considerar que há avanços na qualidade da educação pública no Estado. Isto se deve em grande parte ao comprometimento dos professores e das equipes diretivas das escolas que, de certa forma, conseguem ancorar as suas práticas no Projeto Político-Pedagógico existente, conciliando-o com as novas determinações da mantenedora.

Quanto ao Plano Estadual de Educação, o Rio Grande do Sul já instituiu quatro versões:

²⁶ GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. *Plano Estadual de Educação*. Porto Alegre: SEC/RS, 2003. p. 16.

O primeiro, de dezembro de 1967, enfatizava a oferta de vagas ao maior número possível de alunos. Durante a sua vigência, ocorreu a reforma do ensino, proposição da Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Por conseguinte, o Plano que o sucedeu (1978 a 1981) pretendia qualificar o processo de ensino aprendizagem, desenvolvendo as potencialidades do educando com vistas a sua “auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. O terceiro Plano Estadual de Educação foi inovador, pois enquanto os anteriores buscavam a quantificação e a qualificação do ensino, ele introduziu o acompanhamento, a avaliação e a possibilidade de modificações que se fizessem necessárias para o atendimento pleno dos objetivos. Tal acompanhamento facilitou a elaboração do quarto plano (1987-1990) que se preocupou em desenvolver um processo de planejamento científico e participativo da educação, proporcionando uma “base racional e democrática para as decisões políticas, administrativas e técnicas no Sistema Estadual de Ensino”.²⁷

De 1967 para cá, foram feitas várias alterações, tanto na distribuição de recursos quanto nas atribuições dos profissionais; também foram alterados dispositivos legais. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foram estabelecidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional: aos Estados, coube a elaboração dos Planos Estaduais de Educação. A partir desta determinação, mais precisamente no ano de 2003, o Rio Grande do Sul passa a re-elaborar o seu plano, estabelecendo as políticas de educação para os próximos dez anos. A importância deste plano é seu caráter democrático e participativo, que ouviu vários setores da sociedade gaúcha, que estiveram desde então indicando, sugerindo, discutindo caminhos e possibilidades que lhes pareceram as mais propícias para o atual momento. Conforme documento do Plano Estadual de Educação, ainda em construção em 2003:

A rede escolar do Estado abrange de dependências administrativas, segundo os dados finais do Censo Escolar 2003 – SIED/MEC. Totaliza 10.790 estabelecimentos de ensino que oferecem educação infantil e ensino fundamental e médio. Atende uma clientela de 269.340 alunos na educação infantil, 769 em classes de alfabetização, 1.692.432 no ensino fundamental e 472.836 no ensino médio (incluindo o ensino médio profissionalizante), 17.157 no curso Normal, 65.045 na educação profissional, 24.117 na educação especial e 177.314 na educação de jovens e adultos, totalizando 2.719.010 alunos. Os regentes de classe, nas quatro redes de ensino, em todos os níveis e modalidades, somam 153.246 docentes. Incluindo-se os que desempenham funções técnicas e administrativas nas escolas, chega-se a 235.538 profissionais.²⁸

²⁷ GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2003, p. 14-15.

²⁸ GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2003, p. 10.

Embora seja divulgado que a elaboração dos planos de educação tem caráter participativo e que têm sido ouvidos setores da sociedade gaúcha, nós não compactuamos com esta informação, pois em nossa carreira docente não recordamos de fatos em que o magistério tenha participado diretamente da construção do mesmo; exceto no ano de 2000, quando houve uma tentativa de promover efetivamente a participação da sociedade, através da “Constituinte Escolar”. O êxito não foi o esperado pelo governo e pela comunidade escolar, pois somente um pequeno número de escolas abriu espaço para que os professores se envolvessem junto à comunidade a fim de pensar os rumos da educação estadual. Apesar disto, somos testemunha de que houve significativos avanços pedagógicos naquele momento nas instituições que elaboraram o seu Projeto Político-Pedagógico, condizente com a sua própria realidade socioeducacional.

O que aconteceu naquele período, parece-nos, ainda perdura na prática pedagógica daqueles que acreditaram na proposta de Constituinte Escolar. No entanto, a partir deste período, podemos afirmar que não houve nenhuma orientação pedagógica efetiva, apenas algumas informações vagas, através da emissão de documentos, seja por correspondências, ofícios circulares, ou outras formas, sem, contudo, realizar alguma reunião com os respectivos profissionais de cada área da educação.

Acreditamos que o Estado vem falhando muito neste âmbito, preocupado apenas com números de proficiência, como se bastasse o acesso às matrículas, os indicadores de aprovação, as notas satisfatórias nas avaliações externas, sem nenhuma ênfase concreta na qualidade. Podemos constatar, pelas formas de cobrança e controle, de que o governo está mais preocupado em divulgar os resultados das avaliações externas e não pretende solucionar os problemas estruturais da escola pública. Temos a nítida impressão de que o importante para o governo estadual são as estatísticas, sejam negativas ou positivas, e que os órgãos governamentais esperam que aconteça uma mudança por “osmose”. Acreditamos e constatamos que o investimento na formação continuada dos docentes é só discurso e fachada para impressionar outros setores da sociedade.

Estes argumentos podem evidenciar uma avaliação pessoal um tanto

severa. Entretanto, é o que temos vivenciado e percebido numa gestão de nove anos numa escola pública estadual. Outro desmando que estamos percebendo é o descaso com os professores em geral: seu salário, seu plano de carreira, sua saúde, e até mesmo sua própria dignidade de professor, pois o fato de ignorar o Sindicato dos Professores nas decisões sobre o magistério gaúcho, ancorando-se na opinião de empresários e entidades leigas ao magistério, demonstra todo o autoritarismo de um governo que, na realidade, não se preocupa com a educação, mas que precisa fazer com que a sociedade, principalmente o mercado e os poderes constituídos, percebam-no priorizando a escolaridade de qualidade para o povo gaúcho.

Justificando nossa percepção sobre a educação estadual neste momento, podemos nos valer das palavras de Moacir Gadotti, que, embora falando da escola brasileira em geral, se encaixam plenamente na realidade do Estado do Rio Grande do Sul:

Os sistemas educacionais no Brasil além de possuírem estruturas muito frágeis, são alvo de freqüentes reformas, mas reformas superficiais que nada chegam a mudar positivamente, além da descontinuidade administrativa, que é outra característica desses sistemas. Eles são presididos pelos princípios de patrimonialismo, que isola subsistemas, e pelo paternalismo, que instiga a dependência e a alienação.²⁹

Diante da realidade que está posta no sistema educacional das escolas gaúchas, questionamo-nos até que ponto esta realidade interfere na subjetividade de cada professor/professora e, conseqüentemente, no seu desempenho docente. Acreditamos que um profissional mal remunerado não consegue se “desligar” de sua luta pela sobrevivência, nem mesmo em sala de aula. Da mesma forma, a falta de reconhecimento pela sociedade e a desvalorização profissional afetam diretamente a sua autoestima, desmotivando-o a perseguir a excelência em seu trabalho. Aqueles professores que, mesmo com toda esta realidade, conseguem realizar um trabalho de qualidade, devem ser considerados como indivíduos altamente resilientes.

²⁹ GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 61.

2 E AGORA, ESCOLA?

Neste segundo capítulo, procuraremos tratar da escola abordando fatores inerentes aos problemas enfrentados atualmente pelas demandas sociais, institucionais, culturais e governamentais. Com a intenção de definir o perfil dos professores das escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul, consideramos de grande relevância abordar o ambiente em que o professor desempenha as suas atividades profissionais, a fim de compreender o seu desempenho, bem como as suas reações pessoais e interpessoais.

2.1 A gênese da escola

Para explicar a origem e o surgimento da escola, pode-se apelar para a sabedoria dos gregos, povo amante do saber e do pensar. O pesquisador Menegolla afirma que a partir do termo “skolé”, que designava o templo dedicado à cultura do espírito, surgiu o termo escola para uma instituição destinada à instrução e à aquisição do conhecimento.³⁰ Foi instituída pela sociedade civil e religiosa com a finalidade de educar seus cidadãos, transmitindo-lhes conhecimentos científicos, os quais a família não tinha condições de dar conta sozinha. Desde então, surgiram diferentes tipos de escolas, com uma infinidade de tendências: escolas para ricos, escola para pobres, escola para patrões e escola para operários, escola para poderosos e escola para subordinados, etc. Na verdade, a escola tem se prestado desde a sua criação a servir os interesses da classe dominante de cada época, doutrinando a infância e a juventude de acordo com seus interesses sociais, econômicos e culturais.

Diante disto, parece-nos que uma instituição que nasceu com objetivo de gerar e de possibilitar o saber, a cultura e o conhecimento para a vida, o desenvolvimento e a felicidade do ser humano, passou a ser utilizada como um aparelho ideológico do Estado, com tanta sutileza, que seus próprios agentes não se percebem como transmissores do *status quo*, pois, enquanto discursam a transformação da sociedade, se utilizam de práticas conservadoras e cerceadoras

³⁰ MENEGOLLA, Maximiliano. *E agora, Escola?* Petrópolis: Vozes, 1991. p. 13.

da liberdade intelectual dos educandos.

A pesquisadora Maria Lúcia Aranha faz referência, em sua obra, ao pensamento de Antonio Gramsci. Ela destaca o seguinte pensamento gramsciano:

Pode-se observar que, em geral, na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização. Pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que hoje se agudiza liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de um modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente fixado: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral.³¹

Diante desta realidade, colocamo-nos a pensar então: a escola está a serviço de quem? Ela está a serviço da formação do indivíduo ou a serviço do interesse político do Estado? Segundo a opinião de Maria Lúcia Aranha, a educação e, conseqüentemente, a escola sofrem grande influência de modelos educacionais estrangeiros, que também enfrentam crises, mas, por serem desenvolvidos, diferem totalmente dos problemas educacionais brasileiros. Conforme Aranha,

A educação sofre [...] diversos impasses. A taxa de analfabetismo [...] a burocracia e a legislação arcaica [...] a importação de modelos adequados [...]. A dependência cultural impede o desenvolvimento da crítica e dificulta a pesquisa de modo que a escola permanece num local de transmissão e não de produção do saber.³²

Por isto, é preciso partir de uma profunda análise geral da escola, de uma leitura minuciosa da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional desde o seu primeiro texto, que data de 1948 (Lei n. 4024, promulgada em 1961). No período do

³¹ ARANHA, Maria L. A. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989. p. 11.

³² ARANHA, 1989, p. 214.

Estado Novo (1937-1945), a educação já contava com uma lei específica chamada de Lei Orgânica do Ensino. A Revolução de 1964 reformou a educação com duas leis: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 5540/68, e a Lei n. 5692/71. A Constituição Brasileira de 1988 deu origem a uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96.

É óbvio que os debates que dão origem a cada lei homologada são permeados por interesses opostos, entre aqueles que percebem a escola como espaço propício de perpetuar uma sociedade dividida em classes e aqueles que vislumbram uma abertura para a construção de uma sociedade mais igualitária.

A partir da primeira discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases, a educação vem sendo regulamentada de acordo com o que pensam os políticos; raramente levando em consideração o pensamento da sociedade e dos educadores. É verdade que depois de aprovada, ela passa pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação. Estes órgãos são constituídos por representantes da sociedade organizada e orientam as mantenedoras conforme suas próprias interpretações, mas isso não garante que ela venha a suprir as necessidades pessoais e sociais dos indivíduos. Conforme Moacir Gadotti e Ângela A. Ciseski,

Certamente estas mudanças criam um clima de ansiedade entre nós educadores. Ora porque percebemos contradições nas próprias políticas educacionais que, por exemplo, muitas vezes apresentam um discurso de autonomia, mas uma prática centralizadora, ora porque aquelas mudanças colocam em xeque nosso “quefazer” cotidiano nas escolas, exigindo de nós atualização de nosso conhecimento, reestruturação da forma de conduzir nosso trabalho, etc. Seja como for, não podemos ficar alheios ao processo, esperando que as coisas aconteçam para depois administrá-las. É necessário que tomemos parte nas decisões e as conduzamos de acordo com os nossos interesses. Parece que há consenso sobre a necessidade de as escolas conquistarem maior autonomia.³³

Em nossa opinião, não fica muito claro se é a LDBEN ou a interpretação dela, feita pelos Conselhos de Educação, que dá origem à regulamentação das ações pedagógicas, ou se a mantenedora - que no caso da escola estadual - não disponibiliza toda a autonomia apregoada na lei. Exemplo disto é a inflexibilidade da

³³ GADOTTI, Moacir; CISESKI, Ângela. Prefácio. In: ROMÃO, José E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003. p. 7.

organização curricular, dividida em períodos de hora aula, que não permite alterações conforme a necessidade da comunidade escolar; da autonomia financeira (com poucos recursos) e da gestão dos recursos humanos que, além de serem em número insuficiente, não estão diretamente sob a gerência da direção da escola. Acreditamos que os problemas maiores sejam o controle e as determinações da Secretaria Estadual de Educação.

2.2 A autonomia da escola pública

A escola brasileira, em especial a que nos referimos neste trabalho, tem sido, ao longo dos anos, estudada e analisada por seus próprios sujeitos, apaixonados por ela. Eles elaboram discursos utópicos que, na prática, não funcionam. Observamos este fenômeno nas funções gestoras que desempenhamos nos últimos 15 (quinze) anos. Cultura, lazer, educação e construção do conhecimento têm sido palavras chaves nas teorias libertárias da educação. Aparecem nos Projetos Político-Pedagógicos nos documentos legais (Regimentos, Pareceres, Resoluções), nos planejamentos, nos objetivos. Porém, quando observamos as práticas desenvolvidas no interior da escola, seja na sala de aula seja nos setores administrativos, observa-se claramente que elas servem a um sistema produtivo que contraditoriamente faz da escola uma empresa de produção em série de “indivíduos úteis”. As escolas deveriam ser analisadas, segundo Fernandez Enguita,

Com o mesmo instrumental que Marx empregou para analisar as relações sociais de produção. Se nos cingimos à escola, esta é cenário de uma trama de relações sociais materiais que organizam a experiência cotidiana e pessoal do aluno com a mesma força ou mais do que as relações sociais de relação o fazem com a experiência do operário na fábrica ou do pequeno produtor no mercado. Por que então continuar olhando para o espaço escolar como se nele não houvesse outra coisa em que se fixar se não nas idéias que se transmitem ou deixam de transmitir? Em outras palavras, por que dar tanta importância ao conteúdo do ensino e tão pouca importância à forma em que é transmitido, é inculcado ou de que se reveste este conteúdo?³⁴

Esta citação reforça a veracidade do que temos observado na escola. O

³⁴ FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*.

discurso é politicamente libertário, humanizador; a prática é baseada em conteúdos rígidos e empresariais. Quando dizemos que existe na escola pública uma dicotomia entre o discurso e a prática e/ou entre a lei e a gestão de fato, podemos citar, por exemplo, a questão “da autonomia pedagógica” ou a “gestão democrática” na escola.

Conforme José Carlos A. Melchior, não há, na escola pública brasileira, autonomia filosófica, porque “os fins e objetivos são estabelecidos pela sociedade e consagrados em lei”.³⁵ Se houvesse autonomia política, logicamente se pensaria “na necessidade de participação das escolas na elaboração de uma política de educação”. A autonomia administrativa nos recursos materiais está limitada a pequenas despesas acompanhadas de uma burocracia exarcebada; a administração dos recursos humanos é, segundo Melchior, “um dos setores mais fechados e centralizados”,³⁶ e a autonomia financeira também inexistente, pois a elaboração e a execução são controlados pelos Tribunais de Contas da União ou do Estado.

Ainda conforme Moacir Gadotti,

A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade, portanto é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa. A eficácia desta luta depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo e não apenas de pensá-lo. Mas para isso é preciso percorrer um longo caminho de construção da confiança na escola e na capacidade dela resolver seus problemas por ela mesma, de se autogovernar. A autonomia se refere à criação de novas relações sociais que se opõem às relações autoritárias existentes.³⁷

Acreditamos que, conforme a teoria de Gadotti, a escola precisa conquistar a confiança e a capacidade de resolver seus próprios problemas; o único canal para isto é a proposta pedagógica e a didática em sala de aula, que escapam do controle centralizador do Estado. No entanto, especialmente no Rio Grande do Sul, chegamos agora, mais precisamente em fevereiro de 2010, os *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul*, com orientações e definições do *quê* e *como* executar a

Porto Alegre: Artes médicas, 1989. p. 137.

³⁵ MELCHIOR *apud* GADOTTI, 2004, p. 45.

³⁶ MELCHIOR *apud* GADOTTI, 2004, p. 46.

³⁷ GADOTTI, 2004, p. 47.

“autonomia” pedagógica. Estamos ainda no começo do estudo do material. Portanto, não temos muita propriedade para julgá-lo; porém, sabemos que é uma tentativa de padronização daquilo que o Estado quer para a sua clientela. E aqui nasce um questionamento: isto é autonomia pedagógica?

Quanto à questão da “Gestão Democrática”, pensamos estar intrinsecamente ligada à autonomia. Acreditamos que, se a autonomia está comprometida pelas determinações burocráticas da mantenedora, a gestão não pode ser plenamente democrática. Temos a nítida impressão que ela se restringe à eleição de diretores e à eleição de um Conselho Escolar que atua dentro de limites pré-estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação, em âmbito pedagógico e financeiro; ainda assim, não podemos dizer que é democrático, pois a eleição de diretores não está amparada legalmente, sendo que o(a) diretor(a) votado pela comunidade escolar é indicado pelo governo do Estado. Da mesma forma, a gestão das verbas públicas, que já chegam na escola divididas em rubricas pré-estabelecidas. Elas, muitas vezes, não atendem as reais necessidades financeiras.

Embora Vitor Paro seja defensor de uma escola com caráter empresarial, neste caso, seu discurso se encaixa perfeitamente no que estamos focando. Isto não significa que defendemos uma escola de caráter empresarial, mas que há princípios a serem defendidos não só nas empresas privadas, mas também nas instituições públicas, em nosso caso, a escola. O *Caderno Temático* n. 11 da Constituinte Escolar do Governo do Estado do Rio Grande do Sul apresenta a seguinte ideia de Vitor Paro:

Quando os grupos organizados da sociedade civil, em especial os trabalhadores em educação, pressionaram os constituintes de 1988 para inscreverem na Carta magna o princípio da gestão democrática do ensino, eles estavam legitimamente preocupados com a necessidade de uma escola fundada sob a égide dos preceitos democráticos, que desmanchasse a atual estrutura hierarquizante e autoritária que inibe os exercícios de relações verdadeiramente pedagógicas, intrinsecamente opostas às relações de mando e submissão que são admitidas, hoje, nas escolas.³⁸

Pela experiência que temos em nove anos de direção numa escola pública estadual, podemos afirmar que a “gestão democrática” é um discurso de “aparência

democrática”, pois, na verdade, não oferece a autonomia necessária para que o gestor possa realmente decidir com a comunidade o que é melhor para a escola. Na verdade, as atribuições do(a) gestor(a) é executar o que está determinado pela Secretaria Estadual de Educação e, ao final, realizar uma prestação de contas burocrática, de verbas escassas e rubricas limitadas e insuficientes.

De certa forma, ironizando esta questão gerencial, podemos dizer que a grande autonomia dada à escola é a de atuar junto com os Círculos de Pais e Mestres, a fim de, em horários extraescolares, promover eventos com a finalidade de arrecadar fundos para complementar as verbas insuficientes que são destinadas à escola. Além disto, pode também o(a) gestor(a) encontrar alternativas “milagrosas” para substituir colegas doentes que precisam se afastar e remanejar entre os setores existentes, profissionais que, por dificuldades diversas, precisam se afastar da sala de aula.

Pensa-se que a escola pública, como patrimônio do Estado, pertence ao povo, mas daí, a transferir os deveres do poder público para com a manutenção física da escola para a comunidade escolar é sutilmente fugir da responsabilidade, encaminhando-a para uma possível privatização. Precisamos estar sempre atentos aos discursos políticos, analisando as campanhas governamentais como justificativa de qualificação do ensino, como *Amigos da escola*; *Todos pela educação*; *Escola aberta*, e outros tantos programas que, num primeiro momento nos dão a ideia de contribuir realmente com a qualidade da educação. Porém, por exemplo, o programa *Amigos da escola* tanto pode auxiliar como pode sutilmente desobrigar o Estado quanto ao suprimento das necessidades de recursos humanos qualificados. Aí, deve estar presente o espírito crítico dos professores para não perderem o lugar que lhe é devido por seu próprio esforço e formação acadêmica. Pessoalmente, não compactuamos com este programa de transferência de responsabilidade para com a escola pública.

De acordo com Paro,

Na medida em que estabelecem o dever da escola em levar em conta a

³⁸ PARO, Vitor H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997. p. 108.

família e a comunidade, integrando as atividades escolares... cada vez mais se afirma a participação da comunidade (especialmente dos pais) não apenas como um direito de controle democrático sobre os serviços do Estado, mas também como uma necessidade do próprio empreendimento pedagógico que é levado a efeito na escola, mas que supõe seu enraizamento e continuidade com todo processo de formação do cidadão que se dá no todo da sociedade.³⁹

Por isso, a participação da família na tomada de decisões da escola é duplamente benéfica, pois, além de se inteirar dos problemas e ações da escola, passa a ser interlocutora dos educadores perante a sociedade e o próprio governo. Além disto, os professores, de modo geral, não abrem mão de sua autoridade de profissional da educação e responsabilidade pela construção do conhecimento científico na formação dos educandos.

Entendemos que esta é uma realidade pontual, que não coincide com as demais escolas públicas, pois somos sabedores da grande dificuldade de envolver as famílias na educação escolar dos filhos. Segundo observação na escola de referência, podemos constatar que a Equipe Diretiva estimula a participação das famílias através de cartas/bilhetes, palestras de conscientização, eventos festivos, prestação de contas de obras e doações materiais, conselhos de classe participativos com a presença de pais e filhos, que podem conversar diretamente com cada professor... Além de tudo, a escola oferece um acolhimento simpático, de modo que a maioria das famílias se sente valorizada, valoriza a escola e, conseqüentemente, correspondem quando são solicitados.

Por isto o livro *Ofício de mestre*, de Miguel Arroyo, leva a refletir a viabilidade de uma escola inclusiva com respostas satisfatórias aos questionamentos atuais. Constatam-se frequentemente dados estatísticos veiculados pela mídia que denunciam o fracasso e a ineficiência da escola pública, atingindo principalmente as camadas populares; mas afinal, é possível ou não fazer acontecer de fato a escolarização básica de qualidade para os filhos do povo deste país? Conforme Arroyo:

Falar na escola possível para o povo significa muita coragem diante do desânimo que tomou conta dos profissionais da educação, diante de uma

³⁹ PARO, 1997, p.108.

longa história de fracasso da escola, e diante de um Estado falido enquanto responsável pelos serviços públicos. Até para certos setores, falar na escola possível pode representar ingenuidade política: defender a escola, aparelho ideológico do Estado capitalista por excelência? Estamos entre aqueles que acreditam que a educação escolar para o povo é possível e necessária.⁴⁰

Assim como Miguel Arroyo, nós acreditamos na possibilidade da educação de qualidade também na escola pública. Para tanto, pensamos que esta responsabilidade se deve muito à competência de cada professor. Por isso, há que ser investido, não só na formação acadêmica, mas na assistência psíquica, moral e afetiva do profissional, a fim de que ele próprio se dê conta de seu valor e não se deixe abater pelos desmandos negativos que lhe cercam. Somos convencidos que um profissional reconhecido, gratificado pela sociedade, corresponde às suas funções com satisfação e amor.

O *Caderno Pedagógico* n. 2, da Constituinte Escolar da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, apresenta o seguinte pensamento de Euclides Redin:

É possível fazer educação e escola para transformação social. Fundamentalmente, não se fará nada de novo apenas com a crítica; nem tão pouco, com a implantação de tecnologia: novas relações deverão ser estabelecidas, que indiquem esperança e possibilidades de transformação e libertação através do comprometimento e da luta radical. Esta perspectiva indica a necessidade de mudança na postura epistemológica dos intelectuais da educação e superação dos modelos mecanicistas de análise da realidade social.⁴¹

Como se vê, é possível recriar uma escola de possibilidades, bastando para isto se imbuir da *Pedagogia da esperança* de Paulo Freire e não desanimar. Seria ingenuidade acreditar que a mudança venha a acontecer milagrosamente pela vontade da classe dominante. Ainda citando Arroyo, “a negação do saber interessou sempre a burguesia que vem submetendo o operariado ao máximo de exploração e embrutecimento. Interessou ao Estado excludente que prefere súditos ignorantes e submissos”.⁴²

⁴⁰ ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 19.

⁴¹ REDIN *apud* GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. *Caderno Pedagógico Paulo Freire*, n. 2. Porto Alegre: SEC/RS/Corag, 2001. p. 38.

⁴² ARROYO, 1980, p. 11

Neste momento, é imperioso se dar conta desta tática camuflada, sob os discursos eloquentes dos políticos, para reacender a fogueira de lutas de reivindicação dos profissionais de educação como forma de garantir o compromisso do Estado com a educação pública. Além disto, é necessário ainda exigir do poder público que faça a sua parte, suprimindo as necessidades físicas e humanas da escola, disponibilizando verbas e recursos suficientes.

Porém, de todos os requisitos necessários à reestruturação da escola pública, o mais importante é a formação docente, constituída de conhecimentos científicos, sociais, culturais, políticos e transcendentais. Da mesma forma, o governo precisa suprir a carência de recursos humanos, através de concurso público, a fim de evitar contratos emergenciais, que não garantem a qualificação docente necessária e nem a permanência do profissional na escola. Ao mesmo tempo, a experiência da docência tem ajudado a perceber que há professores contratados que se dedicam mais para uma educação com qualidade do que alguns concursados, pois o fato de não terem estabilidade os “força” a se dedicarem e procurarem manter o vínculo de trabalho.

Segundo Jhenieffer W. Stover,

Os seres humanos já não podem ser objetos de estudos dos livros fracionados, nem das teorias reducionistas que parcelavam nossa natureza até convertê-la em objeto de uma ciência de retalhos. O complexo fenômeno de hoje em toda sua grandeza e dimensão rompe os paradigmas reducionistas que as ciências sociais manipularam para seu estudo. As ciências sociais, entre elas a educação – terão de aproximar-se ao sujeito de seu estudo – terão de ajudar-nos a entender a realidade da natureza humana, deverão transcender as parcelas do conhecimento e entender que a transdisciplinariedade na solução e na potencialização do complexo do fenômeno humano já não é um luxo: é um imperativo.⁴³

O atual modelo pedagógico permite vigilância constante sobre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem que, de certa forma, tolhe a liberdade de expressão e pensamento.

É interessante observar como os educadores, considerados como a elite

⁴³ STOVER, Jhenieffer W. *Educação e desenvolvimento humano*. La Paz: Sinergia/USFA, 2000. p. 17.

intelectual da sociedade, têm a sensação ilusória de que são livres e independentes em suas decisões. Na realidade, pode existir um controle oculto, inconsciente, infiltrado nas diretrizes e nos projetos pedagógicos, que se utilizam das práticas docentes com o intuito de manter o *status quo*.

De acordo com citação de Cristiane Kohler e Maria Tereza Ceron, no *Caderno Temático* n. 4, da Constituinte Escolar da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul,

Assim, a escola é o espaço para as práticas de sujeição do sujeito. A rede de poder que ali se constitui através de diferentes discursos (de professores, orientadores, supervisores, diretores) e de rituais pedagógicos determinados nada mais são do que formas de sujeição, submissão, controle, disciplina.⁴⁴

A verdadeira democracia ainda está distante da escola e é necessário colocar sob profunda crítica o tipo de saber e de sujeito que a escola quer formar. Esta prerrogativa causa nos educadores, principalmente nos administradores escolares, uma grande ansiedade, pois, ao mesmo tempo em que discursam e almejam a tão falada autonomia, sujeitam-se às práticas tradicionalmente centralizadoras, determinadas pela mantenedora; exemplo disto são: os conteúdos pré-estipulados por série, conforme as novas *Lições do Rio Grande*; a fragmentação das disciplinas, dividida em períodos de aula; o horário fechado dos professores em sala de aula, entre outros.

A partir de nossa experiência profissional, entendemos que a escola deveria ter liberdade em determinar os conteúdos com a finalidade de melhorar assegurar a formação de competências e habilidades; que a equipe diretiva tivesse autonomia para organizar as horas de trabalho do professor conforme a necessidade da escola e que fosse possível à escola desfazer a compartimentação das disciplinas num trabalho por área de conhecimento. Esta estrutura, tal qual está, emperra os avanços pedagógicos e, por consequência, cerceia a liberdade docente de forma que, a maioria dos próprios professores se acomoda a ela passivamente. Pensamos

⁴⁴ KOHLER, Cristiane Marx Flor; CERON, Maria Tereza. A sociedade dos poetas mortos: uma análise das relações de poder veiculadas através da indústria cultural e da escola. *Revista Roteiro*, n. 31, 1994, p. 11.

que estas estruturas precisam ser reformuladas a fim de que cada educador reestruture suas crenças e convicções, abrindo-se assim a outras possibilidades e visões de mundo.

Este processo não acontecerá de uma hora para a outra, mas exigirá tempo para que lentamente se reformulem as mentes e, conseqüentemente, a cultura social, a fim de refletirem dentro dos espaços escolares. Este é o grande desafio e, conforme Edgar Morin, “a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”.⁴⁵

Acreditamos que o primeiro passo seja a desburocratização do sistema e a flexibilidade legislativa para a construção de uma mentalidade democrática, conforme já abordamos acima, quando exemplificamos as questões da gestão democrática e da autonomia da escola. Sabemos que este é um desafio que está posto para os educadores deste momento, pois existem muitos limites impedindo o avanço da democratização efetiva da escola.

Conforme Morin,

O bloqueio levantado pela necessidade de reformar as instituições é acrescido de um bloqueio mais amplo, que diz respeito à relação entre a sociedade e a escola. Uma relação que não é tanto de reflexo, mas de holograma e de recorrência. Holograma: assim como um ponto único de um holograma contém em si a totalidade da figura representada, também a escola, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade como um todo. Recorrência: a sociedade produz a escola que produz a sociedade. Diante disto, como reformar a escola sem reformar a sociedade, mas como reformar a sociedade sem reformar a escola?⁴⁶

Se não pensarmos em uma saída para este paradoxo, poderemos desanimar, cruzar os braços e nos deixar abater pelo desânimo. Porém, os limites não podem ser vistos como barreiras, mas como obstáculos a serem superados. Afinal, com quem se poderá contar para reestruturar esta nova escola? Acreditamos que, em primeiro, com os educadores, que precisam refletir estas questões com todos os segmentos da comunidade escolar como forma de mobilizar a sociedade. Será necessário contar, sem dúvida, com os Grêmios Estudantis, Conselhos

⁴⁵ MORIN, 2000, p. 20.

⁴⁶ MORIN, 2000, p. 100.

Escolares, Círculos de Pais e Mestres, com a sociedade organizada e, principalmente, com profissionais competentes e comprometidos com uma nova concepção de educação. Será preciso também ter uma equipe diretiva que trabalhe interdisciplinarmente; e equipes das Secretarias de Educação, municipais e/ou estaduais, que exerçam democraticamente o poder e se tornem parceiras da escola. Sobre isso, Morin diz que, “como sempre, a iniciativa só pode partir de uma minoria, a princípio incompreendida, às vezes perseguida. Depois a idéia é disseminada e quando se difunde, torna-se uma força atuante”.⁴⁷

2.3 A escola ideal é possível?

Embora o ideal perfeito seja inatingível, não devemos deixar de sonhar; precisamos ter um ideal, um sonho a ser perseguido e uma utopia para ser construída. Por isto, pensamos que a escola ideal, desejável e viável deverá surgir das discussões, dos debates e das experiências vividas pelos próprios educadores. É preciso se angustiar com a realidade, não se acomodar e não desanimar; mas fazer da angústia docente um instrumento de reflexão e de luta para uma nova realidade. Está nas mãos dos educadores “a arma” da revolução ideológica que deverá colocar imparcialmente o conhecimento à disposição da sociedade com novas estruturas e novas finalidades dentro de uma nova pedagogia. Quando se fala em nova pedagogia, quer-se colocar o ser humano no centro do processo educativo, deixando de lado as práticas “lucrativas”, empresariais, inadequadas e cerceadoras da educação libertadora e cidadã, coerente com os ideais humanistas de uma nova sociedade.

A gestão da escola precisa ser compartilhada por sujeitos que comunguem dos mesmos ideais e que, na diversidade de suas próprias filosofias, se unam na busca de uma docência humanista no sentido mais radical da palavra. Para que isto venha a acontecer, podemos contar com as obras de dois grandes escritores/poetas: Paulo Freire e Rubem Alves. O primeiro leva a refletir as questões educacionais no sentido mais profundo possível, apontando saídas e novas possibilidades. O segundo mexe no âmago dos sentimentos docentes, mostrando quanta poesia

⁴⁷ MORIN, 2000, p. 101.

existe no ato de educar. Porém, nenhum dispensa a mola mestra da educação: o amor pelo educando. Talvez aí esteja o fio condutor da escola ideal.

Conforme Alves,

A educação é sempre uma ‘aventura’ coletiva de partilha: de afetos e sensibilidades, de conhecimentos e saberes, de expectativas e experiências, de atitudes e valores, de sentidos de vida... uma política de formação contínua que não pretenda ser complacente com as inércias, os bloqueamentos e as fragilidades do sistema tem de eleger como um de seus principais objetivos estratégicos o reforço da auto-estima e a elevação dos níveis de consciência [...] dos professores. Autonomia, trabalho cooperativo, trabalho educativo e inovador [...] e partilhado [...] professores motivados [...] liderança clara e persistente, competência e lucidez profissionais.⁴⁸

Compactuamos com a ideia de Rubem Alves, pois também pensamos que as escolas têm que ser mais humanas, vivas, prazerosas e construtoras de saberes para a vida. Isto não é fantasia ou ilusão, mas uma utopia de um projeto possível e realizável! Acredita-se que seja possível. E o desencadeador deste novo processo que já começa a acontecer é o professor e o gestor escolar, apoiados pela comunidade escolar em geral.

Paulo Freire nos diz que é possível recriar uma escola de possibilidades, imbuindo-se da *Pedagogia da esperança*, e não desanimando. Seria ingenuidade acreditar que a mudança venha a acontecer milagrosamente pela vontade da classe dominante. Por isso, é necessário não abandonar os ideais e se inserir nos movimentos sociais em busca de direitos iguais, dentro de uma escola democrática e de qualidade. E, como diz Paulo Freire,

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social, histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista desta ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada.⁴⁹

⁴⁸ ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. Campinas: Papyrus, 2002. p. 115.

⁴⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo:

Esta “ideologia imobilizadora” de que fala Paulo Freire está presente na burocracia, na avaliação que o professor realiza com seus alunos, na avaliação externa da instituição, nos Conselhos de Classe, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e numa infinidade de normas impostas que num inconsciente coletivo. Ela faz com que o professor se veja enfraquecido e despojado de seus direitos subjetivos. Observando a disciplina imposta na sala de aula, a disposição das classes e cadeiras, a rigidez dos horários, as normas pré-estabelecidas, as metodologias tradicionais, as provas seletivas, etc., percebemos que a escola serve docilmente ao sistema estabelecido, reforçando suas estruturas e, com isto, eternizando as desigualdades sociais.

Acreditamos que uma nova proposta deve surgir da reflexão individual e coletiva dos educadores, a fim de tomarem consciência da força que têm, de apostar em novas alternativas a fim de legitimar a democracia e transformar as estruturas conservadoras que procuram “eternizar” a prática fatalista e cerceadora da liberdade de pensamento. O curioso, porém, é que o professor, o maior crítico desta realidade e talvez o maior sonhador de uma sociedade diferente, seja ele próprio o veículo da ordem estabelecida. Segundo Freire,

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade, e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneira de ser, em relação às quais somos avaliados... Um estado refinado de estranheza, de auto-demissão da mente, do corpo consciente do conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis. É a posição de quem encara os fatos como algo consumado, como algo que se deu porque tinha que se dar da forma como se deu, é a posição, por isso mesmo, de quem entende e vive a história como determinismo e não como possibilidade.⁵⁰

Os educadores conscientes do seu papel e indignados com as desigualdades sociais precisam reverter a situação patética em que se encontram – de reprodutores do sistema – usar o seu espaço docente para promover uma profunda reflexão com a comunidade escolar, a fim de provocar a sensibilização da

Paz e Terra, 1996. p. 21.

⁵⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. p. 104.

sociedade; fazer da sala de aula um laboratório de novas ideias com vistas a fazer da escola uma agência de transformação e superação das desigualdades sociais.

2.4 A gestão da escola pública

Pensamos que um passo importante para a legitimização de uma escola coerente com este momento histórico depende muito da sua própria gestão. A administração da escola pública, em sua fundamentação teórica, vem sendo influenciada pela utilização de teorias administrativas estranhas ao ambiente escolar; pela burocracia dos órgãos públicos; pela forma voluntariosa e superficial com que certos círculos educacionais encaram a administração de uma escola, quando desconhecem a complexidade da educação escolar em relação às suas peculiaridades, potencialidades e limitações.

É notório que, para reverter o quadro de estagnação em que se encontra a educação escolar de nosso país e, conseqüentemente, do nosso Estado, é necessário rever a forma de administração usada nas instituições. De acordo com Rosamaria Calaes de Andrade,

As grandes e contínuas transformações sociais, científicas e tecnológicas passaram a exigir um novo modelo de escola e, conseqüentemente, um novo perfil de dirigente, com formação e conhecimentos específicos para o cargo e a função de diretor-gestor. A expressão gestão escolar, em substituição à “administração escolar”, não apenas é uma questão semântica. Ela representa uma mudança radical de postura, um novo enfoque de organização, um novo paradigma de encaminhamento das questões escolares, ancorado nos princípios de participação, de autonomia, de autocontrole e de responsabilidade.⁵¹

Entendemos que a citação acima envolve a questão de competências. Segundo Perrenoud, baseando-se em Gather Thurler, afirma:

A noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Isso leva a distinguir três competências:

1. Saber trabalhar eficazmente em equipe e passar de uma ‘pseudo-equipe’

⁵¹ ANDRADE, Rosamaria Calaes de. Introdução: gestão da escola. In: ACÚRCIO, Marina Rodrigues Borges (Coord.). *A gestão da escola*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Rede Pitágoras, 2004. p. 11.

a uma verdadeira equipe.

2. Saber discernir os problemas que requerem uma cooperação intensiva. Ser profissional não é trabalhar em equipe 'por princípio', é saber fazê-lo conscientemente, quando for mais eficaz. É, portanto, participar de uma cultura de cooperação, estar aberto para ela, saber encontrar e negociar as modalidades ótimas de trabalho em função dos problemas a serem resolvidos.

3. Saber perceber, analisar e combater resistências, obstáculos, paradoxos e impasses ligados à cooperação, saber se auto-avaliar, lançar um olhar compreensivo sobre um aspecto da profissão que jamais será evidente, haja vista sua complexidade.⁵²

Quando abordamos a teoria de Perrenoud sobre competências, valemo-nos do que ele traz no livro *10 Competências para ensinar*. Ali, fundamentamos que, para assumir funções administrativas, não bastam apenas as competências de saber “ensinar”; precisam outras imprescindíveis como:

- Elaborar um projeto em equipe;
- Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões;
- Formar e renovar uma equipe pedagógica;
- Confrontar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais;
- Administrar crises e conflitos interpessoais.⁵³

Constatamos que, dentro da comunidade escolar, é comum se ouvir o chavão: “Todos os professores devem passar pela experiência de administrar a escola”, ou “todos são capazes de se tornar diretor(a)”. Ao refletirmos sobre a obra de Howard Gardner sobre *Inteligências Múltiplas*, descobrimos que, embora todos os indivíduos sejam inteligentes, não significa que todos são inteligentes e hábeis em todas as profissões e/ou funções profissionais. Portanto, para exercer a direção de uma escola ou a coordenação de um processo educacional, é preciso desenvolver saberes curriculares, que possam ser válidos e efetivos para os indivíduos com diferentes capacidades intelectuais; e, conforme observamos na prática, nem todos os professores desenvolvem a sua inteligência no âmbito de gerenciar pessoas.

As pessoas possuem diferentes competências e habilidades e, por isso, nem todas conseguem administrar de maneira competente uma instituição escolar. Até porque existe uma grande incoerência entre as finalidades da escola e a sua

⁵² PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 15.

⁵³ PERRENOUD, 2000, p. 82.

estrutura organizacional. Enquanto a primeira sugere um ambiente descontraído, prazeroso, considerando as diferenças e anseios humanos; a segunda exige regimes empresariais, rígidos e regrados com “produção em série”. Parece-nos que são determinados para as escolas públicas modelos que não se justificam pela função social que elas têm.

Conforme Rivero, “simplesmente copiam-se conceitos e teorias desenvolvidas em outras culturas para realidades não educacionais e tentou-se a quaisquer custos, aplicá-los nas escolas brasileiras”.⁵⁴ Esta é a prática que repudiamos, pois defendemos que a escola deve ser um espaço construído com o saber de todos, em que reine a liberdade de pensamento e expressão local de descoberta de talentos, de convivência solidária e de novas experiências. Porém, a burocracia, a imposição de normas e processos administrativos incompatíveis com a finalidade social da escola e a limitação imposta diante de novas práticas emperram a evolução do sistema escolar.

Consequentemente, pensamos que a implantação de um novo modelo administrativo para a escola pública deverá surgir da conscientização profissional dos educadores, cientes das suas limitações, seus preconceitos, suas deficiências políticas, humanas e técnicas – decorrentes de uma formação que deixa a desejar – libertando-se das amarras empresariais e assumindo com coragem uma nova postura política, de repúdio à realidade que está posta.

Comungamos com a ideia de Rosamaria Colaes de Andrade, quando afirma:

Na complexidade do contexto atual, é muito difícil para o diretor assumir sozinho a direção de uma escola. Ele deve ter discernimento para cercar-se de uma equipe competente e com ela estabelecer um processo de gestão colegiada, pautada num planejamento estratégico aberto às inovações necessárias, com foco no sucesso dos alunos. Essa equipe, assim como o diretor, precisará investir continuamente em seu crescimento pessoal e profissional, para garantir as três competências indispensáveis a um bom profissional hoje:

- Competência humana, para trabalhar com pessoas, sabendo colocar-se no lugar do outro e ter atitudes favoráveis a um bom ambiente de trabalho.
- Competência política para ver a escola, a sociedade e o sistema educacional como um todo, presumindo as implicações de suas decisões

⁵⁴ DE VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; DE VITTA, Alberto. A dualidade cuidado e educação na formação de professores para o Berçário. In: RIVERO, Cléia L.; GALLO, Sílvio (Orgs.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: Edusc, 2004. p. 190.

para a escola e para a comunidade.

- Competência técnica, para buscar os subsídios necessários à sua função, atento às exigências legais e às inovações científicas e tecnológicas indispensáveis ao bom desempenho da instituição.⁵⁵

Embora seja raro encontrar todas estas habilidades numa só pessoa, pensamos que não é impossível. Além disto, a direção de uma escola deve ser exercida por uma equipe, em que as competências de cada um(a) se complementem. Precisamos estar conscientes de que as novas estruturas sociais, familiares, econômicas e institucionais de um modo geral, requerem um novo modelo de escola, com responsabilidade social, capaz de contribuir na formação de um novo tipo de cidadão. Portanto, precisa o gestor se preparar e, principalmente, se sensibilizar diante das demandas sociais, intelectuais e humanas dos indivíduos. Ainda conforme Pedro Farias Borges,

Escola para todos e sucesso para todos na escola não darão garantia de uma sociedade justa, fraterna, democrática, se a educação não tiver um propósito social. Os grandes corruptos deste país não são analfabetos. São pessoas instruídas, “competentes”, que estudaram em “boas” escolas e foram bem sucedidos como alunos. Formar pessoas competentes não é suficiente; é preciso que sejam competentes, íntegras e socialmente responsáveis.⁵⁶

Reforçamos a ideia do autor, defendendo que a responsabilidade social da escola é o maior indicador de sua qualidade. A escola é composta por seres humanos que interagem com outros seres humanos. Borges ainda afirma:

A educação por si mesma não tem sentido. Educação é meio e não fim, pois a escola não trabalha para si mesma [...] a educação moderna rejeitou os valores morais, e essa rejeição trouxe como consequência a transmissão de valores errados: indiferença, irresponsabilidade, cinismo. Não há educação sem valores morais.⁵⁷

O autor apresenta como proposta sete aprendizagens básicas para a legitimação da educação em si:

⁵⁵ ANDRADE, 2004, p. 15-16.

⁵⁶ BORGES, Pedro Farias. Gestão escolar: guia do diretor em dez lições. In: Acúrcio, Maria Rodrigues Borges (Coord.). *A gestão da escola*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Rede Pitágoras, 2004. p. 26.

⁵⁷ BORGES, 2004, p. 26.

1. Aprender a não agredir o semelhante – Fundamento de todo modelo de convivência social.
2. Aprender a comunicar-se – Base da auto-afirmação pessoal e grupal.
3. Aprender a interagir – Base dos modelos de relação social.
4. Aprender a decidir em grupo – Base dos modelos de relação social.
5. Aprender a cuidar-se – Base dos modelos de saúde e segurança social.
6. Aprender a cuidar do ambiente – Fundamento da sobrevivência.
7. Aprender a valorizar o saber social – Base da evolução social e cultural.⁵⁸

Pensamos que, se quisermos construir uma ordem social que contemple como primeiro valor a convivência respeitosa, em que a felicidade e a valorização da vida sejam possíveis, teremos de nos valer de uma escola diferente, de profissionais mais comprometidos e com administrações mais humanas. “A convivência se aprende, se constrói e se ensina”.⁵⁹

Considerando o pensamento dos autores que referenciamos neste capítulo do trabalho, justificamos a inquietação pedagógica e a curiosidade profissional que motivou esta pesquisa. A partir do próximo capítulo, debruçar-nos-emos sobre uma literatura que poderá nos fornecer pistas para entender a dicotomia que percebemos entre o discurso e a prática docente. Portanto, a pessoa do professor/professora; a sua formação; a sua realidade social e humana; a sua valorização e satisfação pessoal e a sua intervenção pedagógica serão tema de pesquisa, a fim de nortear a busca de respostas.

Por este motivo, procuramos falar um pouco de contemporaneidade; de educação brasileira, em especial no Rio Grande do Sul; de realidade escolar, sobre o que nos detivemos um pouco mais, pois entendemos que não existe professor/professora fora da escola. Portanto, se é lá que os encontraremos, é lá na escola de referência, citada na introdução, que nos basearemos, num saudável confronto entre teoria e prática docente.

⁵⁸ BORGES, 2004, p. 26.

⁵⁹ BORGES, 2004, p. 26.

3 QUEM É O PROFESSOR?

Esta interrogação introduz a parte da pesquisa, que é foco neste trabalho: descobrir o perfil do professor, suas crenças, esperanças, queixas, patologias... Enfim, o seu agir na profissão que escolheu, ou que por alguma interferência externa lhe determinou a docência como meio de sobrevivência. Num cenário de mudanças constantes na sociedade e na educação, torna-se necessário redefinir a figura do professor. Tomando por base os diversos adjetivos atribuídos aos professores, vale a pena questionar: quem é o professor? Professor ou profissional? Professor ensinador? Professor disciplinador? Professor de conteúdos? Professor tarefeiro? Professor educador? Professor ou mestre?

3.1 Como a sociedade vê o professor

Creemos que não existe nenhum outro ser tão rigorosamente questionado e tão exposto a críticas, das mais diversas, quanto o professor; porque somos os profissionais por quem passam todos os indivíduos alfabetizados e, quase toda a sociedade se acha no direito de nos julgar – com propriedade ou não – e nos atribuir predicativos, justos ou depreciativos.

Em nossa experiência docente, já ouvimos as mais diversas definições para os professores. Alguns dizem que o professor é simplesmente um profissional da educação que cumpre com a sua tarefa quando ensina “dando aulas”. Outros o consideram um disciplinador, responsável por “moldar” as crianças, tornando-as semelhantes nas atitudes, na maneira de se expressar, no jeito de pensar... Há os que acham que a ele cabe o dever de transmitir os saberes científicos através de conteúdos pré-estipulados pela instituição. Também existem os que veem o professor como um tarefeiro, que desempenha tarefas “educativas”, cumpre rigorosamente com o horário de trabalho e por isto recebe um salário “justo” no final do mês. E o professor educador? Este é visto como quem deve impingir valores nos educandos, até mesmo aqueles que são da responsabilidade da família; ele deve ser exemplo de vida e de caráter e, quando não consegue, torna-se responsável pelo insucesso, pois diante do mau comportamento do filho os pais perguntam: “o

que teu professor ensina na escola?”. Porém, alguns poucos talvez, consideram-no mestre. E quem é o professor mestre? Menegolla diz:

O mestre é a pessoa de espírito profundo e forte que penetra intimamente no ser da pessoa do discípulo, sem dominá-lo em favor de suas próprias idéias ou convicções [...] O mestre é uma presença que se distingue não se confunde, não se iguala a ninguém, porque é uma pessoa incomum.⁶⁰

Procurando definir o professor, este ser tão discretamente presente nos mais diversos espaços sociais, compactuamos com os teóricos que não o endeusam e tampouco o exorcizam, mas que como Miguel Arroyo, expressando-se como docente diz:

Quem somos? [...] Um ponto de partida para responder estas perguntas poderia ser este: Somos a imagem que fazem de nosso papel social, não o que teimamos ser. Teríamos de conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora. Entre imagens e auto-imagens. É freqüente lamentar que não somos socialmente reconhecidos. Mas como se constrói o reconhecimento social de uma profissão? Repito seria um bom ponto de partida: somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer esse ofício. Sabemos pouco sobre a nossa história. Nem nos cursos normais, de licenciatura e pedagogia nos contaram quanto fomos e quanto não fomos. O que somos.⁶¹

Parece que a imagem do professor vem se transformando, aos poucos, ao longo da história. De uma caracterização simplista, na qual era considerado um inocente instrutor de crianças e um mero reprodutor de conceitos previamente construídos, passou a ser visto como um ser politizado, consciente, crítico e atuante. Acreditamos que um forte indício desta hipótese é o embate que vem ocorrendo nas últimas décadas, no âmbito do Rio Grande do Sul, entre o governo do Estado e CEPERS/Sindicato. Em nossa opinião, o governo e as elites capitalistas têm visto os professores como ameaça aos interesses do mercado. Os professores aprenderam a reagir contra as imposições governamentais, e isto pode comprometer os interesses da classe dominante. Pensamos que esta é a lógica do que vem acontecendo: sobrecarga de trabalho, salários ínfimos, descaso quanto à sua integridade física e mental, más condições no ambiente de trabalho, etc.

⁶⁰ MENEGOLLA, 1991, p. 56.

⁶¹ ARROYO, 2000, p. 29.

Voltando novamente às considerações de Miguel Arroyo:

A categoria vem se perguntando por que essa visão tão desfigurada da educação e dos educadores, e vem lutando para afirmar sua identidade, seu saber de ofício. [...] O magistério tenta fincar raízes nos valores sociais, na trama dos diversos papéis. Esse avanço é lento, outras áreas têm mais reconhecimento. [...] A história do magistério não se escreve isolada dos processos culturais mais amplos, das idéias e valores, da herança histórica que vem consolidando uma determinada cultura social e política.⁶²

Talvez por estes motivos, exista ainda uma discrepância tão visível nas falas e nas práticas pedagógicas de tantos professores que, teoricamente, defendem inovações no processo de ensino e aprendizagem, mas que não contextualizam as suas “lições”, com seu próprio pensamento. Percebemos isto nos planejamentos, na didática em sala de aula e, principalmente, nas avaliações seletivas e discriminatórias.

Esta prática contraditória, aparentemente alienada, dá origem à inquietação que motiva este trabalho de pesquisa, na busca de explicar e entender porque a educação escolar ainda está tão distante da realidade social dos indivíduos. Consideramos urgente idealizar ou vislumbrar uma escola coerente com as novas tendências sociais, com vigor suficiente para se opor ao individualismo marcado pelas mudanças globalizantes da economia e das comunicações

Qual a educação ideal para este momento? Eis a pergunta que deve estar incitando as mentes docentes e norteando os debates pedagógicos.

Os discursos e as teorias progressistas apontam para uma educação voltada para a autonomia, a ética, a diversidade cultural, a busca da identidade humana... Enfim, uma educação antropológica e menos técnica. Objetivam-se critérios de criatividade, reflexão, respeito ao diferente, busca de soluções e uso da sensibilidade. No entanto, mesmo de posse destas teorias, as práticas escolares continuam ainda bastante conservadoras e, desta forma, não correspondendo às exigências do atual momento. Diante desta observação, questionamos se a identidade do professor/professora influencia no exercício de sua profissão. E se influenciam, até onde?

Segundo Arroyo:

O que somos como docentes e educadores depende do reconhecimento social dos tempos da vida humana que formamos. Do valor dado a esses tempos. Como pedagogos, nascemos historicamente colados à sorte da infância, a um projeto de seu acompanhamento, condução e formação. Temos os tempos da vida humana como nossos cúmplices. Nos afirmamos profissionalmente no mesmo movimento em que essas temporalidades vão se definindo, social e culturalmente. [...] Esses são nossos cúmplices identitários.⁶³

O autor coloca ainda que os professores tentam superar uma imagem que lhes foi conferida como vocacionados, resquício de uma visão educacional religiosa, mas que está incrustada na ideia da profissão docente. Ele complementa a sua ideia afirmando:

Professor como um modo de ser. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente. É a imagem do outro que carregamos em nós.⁶⁴

Esta é uma das faces da identidade dos professores, em especial os da Educação Básica. Além disto, existe na sociedade um “ideal” de professor/professora, como se ele próprio não tivesse história. Como diz Arroyo, “um modelo novo a ser feito e programado. Um profissional que podemos fazer e desfazer a nosso bel-prazer, com novos traços definidos [...] pelas demandas modernas”.⁶⁵

No entanto, o professor/professora é, antes de tudo, gente com sua história pessoal, com as suas experiências de vida e com sua própria formação acadêmica: é um ser que ama e odeia; chora e se alegra; tem a sua própria subjetividade; tem sonhos e frustrações; e, apesar de estar a serviço da coletividade, isto não quer dizer que precisa anular a própria personalidade a fim de realizar o desejo de outros. No entanto, não se pode esquecer que é um educador “dos filhos dos outros”, este

⁶² ARROYO, 2000, p. 189.

⁶³ ARROYO, 2001, p. 32.

⁶⁴ ARROYO, 2001, p. 33.

⁶⁵ ARROYO, 2001, p. 34.

fato o coloca numa exposição pública, deixando-o à mercê de todo o tipo de conjectura pela sociedade.

Talvez este fato seja um dos grandes responsáveis pela insatisfação e inércia que tantos professores experimentam. No grupo observado, na escola de atuação, cerca de 70% dos professores manifestam angústia, mal-estar, queixas e síndromes de patologias relacionadas com a vida profissional e o ambiente escolar. Portanto, definir quem é o professor não é uma coisa fácil, porque ele é um “ser incógnito”, um “ser contraditório”, neste contexto social da atualidade. Ao mesmo tempo, é um ser persistente, perseverante, que se abate, mas não “se deixa morrer”; é um ser a ser estudado sem a certeza de que será entendido.

Rubem Alves diz:

Os professores das escolas inferiores são hoje, em geral, profissionais despojados de auto-estima, segurança e convicções e fortemente aculturados. Eles sabem, de resto, como estão profundamente desacreditados perante as famílias, perante os fazedores da chamada opinião pública e, ironia das ironias, perante os próprios cientistas da educação, que lhes embalaram o berço.⁶⁶

Apesar da conotação romanesca do pensamento de Rubem Alves, o que diz é a mais pura realidade. Podemos perceber isto na realidade em que vivemos como docente; e abordaremos este assunto mais detalhadamente nos textos que seguem.

3.2 Características de gênero

Um fenômeno interessante que temos percebido ao longo de nossa carreira docente, principalmente como gestora, é a diferença entre as falas dos professores homens e das professoras mulheres.

Os professores homens passam uma imagem de tranquilidade, tomam decisões calmamente, quase nunca reclamam, estão sempre prontos a atender solicitações, raramente atrasam entrega de notas e pareceres, são objetivos, e pouco conversam na sala de professores, até porque são sempre uma minoria e

⁶⁶ ALVES, 2002, p. 26.

acreditamos que por isso não encontram espaço para se manifestar ou então são “abafados” por suas colegas.

As professoras, ao contrário, na grande maioria são muito falantes, ansiosas, querem respostas imediatas; chegam esbaforidas pela pressa, caminham rapidamente, reclamam de quase tudo e dificilmente substituem um colega, sem antes se demonstrarem incomodadas. Também são as mulheres que demonstram maior sensibilidade ante os acontecimentos dentro e fora da escola.

Este fato que temos observado há muito tempo tem nos motivado a buscar explicações, a fim de podermos lidar bem com estas diferenças. Existem várias obras que abordam as peculiaridades cerebrais femininas e masculinas como determinantes nos comportamentos de ambos. Exemplo disto é a obra *Mentes femininas*, de Joel Rennó Júnior, que apresenta dados científicos quanto às estruturas cerebrais dos dois sexos e a influência dos hormônios sobre o comportamento das mulheres. Este autor iniciou sua pesquisa a partir da década de 1980, apresentando significativas contribuições, a fim de que possamos entender porque os comportamentos femininos diferem dos masculinos. No contexto em que trata sobre as particularidades da ansiedade feminina, Rennó afirma:

As mulheres desenvolvem transtornos ansiosos em uma frequência maior que a masculina. De forma geral, a prevalência de transtornos ansiosos femininos ao longo da vida é de aproximadamente 30% comparada aos 19% do sexo masculino. [...] Vários fatores podem contribuir: 1) diferença de vulnerabilidade psíquica às oscilações dos níveis hormonais; 2) vulnerabilidade diferenciada ao estresse mantido com impacto diferente do masculino; 3) fatores relacionados à personalidade, como, por exemplo, o neuroticismo; 4) mudanças recentes nos aspectos psicossociais, culturais e comportamentais do universo feminino, como realização de múltiplas tarefas simultâneas [...] com inúmeras pressões e discriminações, apesar dos avanços sócio-culturais.⁶⁷

O autor salienta ainda que fatores biológicos, como as oscilações dos níveis hormonais, desempenham importante influência sobre as características clínicas da ansiedade feminina. Estes fatos precisam ser levados em consideração no ambiente escolar, pois com certeza contribuem muito na compreensão do comportamento e das atitudes dos professores em seu ambiente de trabalho.

⁶⁷ RENNÓ JR., Joel. *Mentes femininas*. São Paulo: Ediouro/Segmento Farma, 2008. p. 96.

Na continuidade da explanação, o autor destaca ainda:

- Mulheres têm maior risco aos transtornos ansiosos.
- Há maior índice de depressão e transtornos alimentares no sexo feminino.
- Os transtornos do pânico com agorafobia são mais comuns. Agorafobia significa comportamento de evitação a lugares ou situações em que o escape seja difícil ou embaraçoso.
- O curso da ansiedade feminina costuma ser recorrente e crônico.
- Os sintomas têm mais possibilidade de estar associados a mudanças hormonais.
- Mulheres com sintomas vasomotores (fogachos) e ansiosos tem maior chance de ter depressão.
- Mulheres têm maior prevalência à depressão somática [...] muito associada à ansiedade. Somatização é referente a sintomas físicos que freqüentemente acompanham os transtornos mentais.⁶⁸

O autor apresenta como características somáticas: o pânico, a tensão muscular, a irritabilidade (TAG), transtorno do estresse pós-traumático (limiar atencional aumentado com o despertar durante o sono), fobia social que se manifesta através da taquicardia, sudorese, tremores e vermelhidão nas faces e boca seca. Estes sintomas dificultam bastante a detecção dos transtornos ansiosos, pois a tendência do profissional da saúde é tratar de imediato o sintoma físico, ficando oculta a verdadeira causa que tem origem psicoemocional.

Além disto, Rennó afirma que as mulheres normalmente têm mais dor devido à elevada ansiedade que tornam muitas vezes as queixas inespecíficas: queixam de várias dores ao mesmo tempo. Apesar de toda esta gama de transtornos a que estão mais suscetíveis as mulheres, ainda outros fatores interferem, segundo Rennó, no comportamento feminino. São estes: a tensão pré-menstrual, a gestação, a depressão pós-parto, o climatério, a infertilidade, o “desespero” pelo emagrecimento, a sexualidade nem sempre bem resolvida, entre outros. Tomando conhecimento destes fatores, torna-se possível também compreender o porquê de determinados sintomas se manifestarem em épocas diferentes em cada mulher/professora.

Falando sobre o estresse, a pesquisadora Marilda Lipp traz o conceito de estresse feminino e afirma que a sua manifestação se caracteriza pelo atraso

⁶⁸ RENNÓ JR., 2008, p. 97.

menstrual, a pele opaca e ressecada, unha quebradiça, queda de cabelo, irritabilidade, ansiedade e outros sintomas.

Alícia Fernandez, escritora argentina e psicopedagoga, apresenta uma analogia interessante entre o “ser mulher” e o “ser professora”, abordando as questões, não só biológicas, mas principalmente culturais. Sua obra leva a uma reflexão profunda sobre a aprendizagem e o fracasso escolar, relacionando-se com a identidade feminina ou masculina, tanto do ensinante quanto do aprendente.

Mesmo que a alta proporção de homens que apresentam problemas de aprendizagem responda a uma multicasualidade que merece ser pensada de diferentes ângulos, cremos que está favorecida por um sistema educativo que: [...] pactua com duas supostas equivalências: por um lado, passividade – dedicação – capricho – feminilidade; por outro, atividade – agressividade – rapidez – vivacidade – relaxamento – masculinidade.⁶⁹

Embora a autora saliente aqui as habilidades femininas como práticas serenas (e o são), as atitudes fora da sala de aula (no espaço escolar), deixam vaziar todas as mazelas sociais e culturais que se escondem atrás da sua complacência, permitindo expressar todos os sentimentos de frustração, rebeldia e castração da própria identidade feminina.

É possível que estes fatores sejam responsáveis por muitas das queixas e inconformismo docente. É na sala de professores que vem à tona a espécie de descontentamento: os alunos que não querem nada com nada; as famílias que não se importam com a aprendizagem dos filhos; o governo que não se compromete com a educação; os salários que são irrisórios; os horários escolares que não são os mais favoráveis; os conteúdos que são muito extensos; a sobrecarga de períodos e cadernos de chamada; a falta de tempo para estudar em contraposição ao excesso de reuniões pedagógicas; o colega que faltou... Enfim, toda a espécie de queixa que se possa imaginar.

E daí vem o curioso: não são os professores que se queixam, mas as professoras.

⁶⁹ FERNÁNDEZ, Alícia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1994. p. 8.

O que há atrás deste comportamento? E por que justamente no ambiente escolar?

Diz Alícia Fernandez:

Nós, os seres humanos, recorremos muitas vezes à queixa, esse lamento impotente que confirma e reproduz um lugar de dependência. [...] Muitas professoras usam a queixa para descrever ou para fazer uma suposta análise de sua realidade. [...] Nos perguntamos sobre a função da queixa na boca das professoras e o uso que o sistema educativo faz da mesma. Seria interessante também pensar que lugar ocupa o “queixar-se” na constituição da subjetividade feminina em nossa cultura e por que as professoras caem tão facilmente na armadilha. A armadilha consiste na crença equivocada de que se está usando o juízo crítico, de que se está pensando ou analisando uma situação, quando somente se está causalizando. O juízo crítico e o pensar implicam, necessariamente, uma transformação no mundo interno que [...] pode gerar uma transformação no mundo externo. A queixa, pelo contrário, imobiliza.⁷⁰

Possivelmente este seja um fator determinante para explicar a inércia da grande parcela de educadores acomodados, alienados à transformação social: a maioria esmagadora de professores da Educação Básica é composta por mulheres. Embora existam muitas altruístas, corajosas, determinadas, contextualizadas, ainda não são suficientemente numerosas, de modo a caracterizar o magistério como segmento social de conscientização.

Voltando ainda ao fenômeno da inquietação docente no ambiente escolar, pergunto: Por que as professoras se queixam e para quê?

Alícia Fernandez explica:

Creio que a queixa dos professores, enquanto funciona como lubrificante da máquina inibitória do pensamento, é favorecida e, às vezes, até promovida, pela própria instituição educativa. [...] A similitude do trabalho doméstico e o trabalho docente feita pela ideologia tradicional [...] é visto como inerente à natureza das mulheres; as mulheres estão naturalmente destinadas ao “cuidado” das crianças e dentro deste cuidado entraria a tarefa de educá-las. Ao considerá-lo de tal modo, lhe é tirado o valor de trabalho produtivo, desvalorizando a tarefa em si, e a quem exerce. [...] Para muitos professores, a queixa constitui uma transação, através da qual denunciam seu mal-estar. Ao mesmo tempo, confirmam o *status* do que com suas

⁷⁰ FERNANDEZ, 1994, p. 107.

posturas resignadas, assegurando, assim, que nada muda.⁷¹

Tomando por base estas reflexões, percebe-se que a queixa, tão comum no ambiente escolar, funciona como um comportamento neurótico que mascara e inibe a real finalidade da educação. A queixa reforça a permanência do fator que a origina num movimento rotativo que impede a ruptura para transformar a realidade alienante e desconfortável, presente nas práticas docentes.

Conforme Alícia Fernandez,

Existem dois destinos possíveis para as queixas das mulheres: a) utilizar a queixa para estereotipar-se nesta expressão de hostilidade, oscilando entre a reivindicação paranóide e a auto-reprovação melancólica, como duas caras da mesma moeda; [...] que possibilitem o questionamento e a redefinição de sua identidade.⁷²

Desta forma, é preciso que os cursos de formação docente, e até mesmo as instituições educativas em que trabalham as mulheres, possam promover uma profunda reflexão sobre esses indicadores; pois, de posse deles, é possível desvendar a intencionalidade subjetiva de alguns fatores que emperram o sistema educativo, afastando-o deste modo de seu destino libertário. É preciso se apoderar destas considerações que invadem o universo feminino para se empoderar do direito de promover as mudanças sociais e culturais necessárias à construção de uma sociedade saudável e feliz.

3.3 A formação acadêmica

No atual cenário sociocultural, é urgente idealizar uma escola coerente com as novas tendências, com vigor suficiente para se opor ao individualismo marcado pelas mudanças globalizantes da economia e das comunicações.

Qual a educação ideal para este momento? Eis a pergunta que deve estar incitando as mentes docentes e norteando os debates pedagógicos.

Ouvimos com frequência, durante palestras e cursos de formação

⁷¹ FERNANDEZ, 1994, p. 112.

⁷² FERNANDEZ, 1994, p. 114.

pedagógica, que as teorias progressistas apontam para uma educação voltada para a autonomia, a ética, a diversidade cultural, a busca da identidade humana... enfim, uma educação antropológica e menos técnica. Objetivam-se critérios de criatividade, reflexão respeito ao diferente, busca de soluções e uso da sensibilidade.

Pensamos que, para que isto aconteça, três coisas são primordiais:

- Reconstruir as práticas escolares; através de uma profunda reflexão sobre: quem é o meu aluno? Que indivíduo nós desejamos formar? Para que tipo de sociedade?
- Investir nas relações interpessoais, como já discorremos no capítulo anterior baseados nos argumentos de Pedro Farias Borges;
- Reformular os cursos de formação docente, para que o professor se sinta melhor preparado para resolver os conflitos a que se vê desafiado.

Pensamos que, para isto, é necessário conhecimento e inserção política, a fim de que o educador seja mediador para um novo modelo, que aponte os princípios éticos, sociais, políticos e econômicos, descortinando os acontecimentos de seu tempo, participando diretamente no processo de conscientização das novas gerações em relação aos problemas a serem enfrentados.

Quando se fala em formação docente, não se pensa em alguém “formatado” pelo sistema e a serviço do sistema; mas num sujeito formado através do seu autoconhecimento e do conhecimento do seu entorno social. Pessoas que sejam capazes de relacionar o passado com o presente com vistas a um futuro diferente. De acordo com Granato,

As concepções pedagógicas contemporâneas têm entre outros méritos o de significar uma ultrapassagem dos antigos que concebiam o conhecimento como algo acabado a ser transferido quando se estabelece uma relação de ensino aprendizagem. Hoje, essa relação apóia-se numa concepção fundamental: a de que o conhecimento é um *constructo*; não é, absolutamente, alguma coisa que esteja aí, pronta para ser transferida àqueles que aprendem. Como conseqüência, o professor não é um ‘sabedor’ que transfere sua sabedoria como quem concede uma graça; ao contrário é, juntamente, com o aluno um construtor do conhecimento; este se instaura no processo que relaciona o professor com o aluno.⁷³

⁷³ GRANATO, Terezinha Accioly Corseuil (Org.). *A educação em questão: novos caminhos para antigos problemas*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 34.

Portanto, não podemos mais conceber o perfil de um professor “ensinador”, mas sim um questionador da realidade que suscite nas cabeças pensantes uma profunda reflexão sobre a vida, com a finalidade de humanizar o mundo. Por isso, como diz Carino,

O profissional de ensino deverá ser preparado, recebendo subsídios teóricos práticos que o habilitem a auxiliar o aluno em seu contato com a mudança conceitual. Com isso, realizar-se-á, efetivamente, a potencialidade da escola na preparação dos sujeitos para enfrentar o mundo em que a regra é a transformação rápida, inclusive e especialmente no campo científico.⁷⁴

Diante desta afirmação, vale a intenção de analisar os cursos de formação dos professores, desde o Curso Normal até a Pedagogia e demais licenciaturas. Estariam os cursos de formação docentes conectados com as transformações sociais e contextualizados com a complexidade deste momento histórico? Ou permanecem estáticos, perenes e conservadores?

Reconhecendo que a tecnologia impregnou o cotidiano das pessoas, determinando comportamentos, intervenções profundas no jeito de ser e de agir e, até mesmo, na comunicação interpessoal, oferecendo tanta presteza e segurança que chega a substituir os valores da convivência humana, é questionável quão preparado está o professor para intermediar um processo educacional que possa contribuir positivamente na formação de tantas crianças e jovens.

A tecnologia não pode jamais substituir as habilidades de pensar, criar, produzir, sentir e, principalmente, imaginar. Há necessidade de que os professores valorizem as tecnologias como uma ferramenta útil na construção do conhecimento humano. As competências humanas jamais estarão subjugadas a uma instrumentalização mecânica e irracional. Porém, para desmistificar e desconstruir a ideia de que a tecnologia é um fim em si mesmo, é necessária uma formação acadêmica consciente e ética, que não subestime a dimensão antropológica do indivíduo. Conforme Carino,

O papel do professor deveria ser exatamente este: o de assumir para si e

⁷⁴ CARINO *apud* GRANATO, 2000, p. 35.

transmitir aos seus atuais ou futuros alunos uma postura crítica em relação ao impacto das novas tecnologias, inclusive no que diz respeito às estruturas e aos processos educacionais e procedimentos pedagógicos.⁷⁵

Queiramos ou não, estamos todos envolvidos num processo globalizante que atinge não só o contexto internacional, brasileiro, estadual ou local, mas reflete em todos os recantos em que haja civilização. Este fato nos faz navegar, todos “no mesmo barco”. Tudo isto acontece numa velocidade vertiginosa no terreno das técnicas, da economia e do conhecimento científico, exigindo competência e agilidade. Segundo Cléia Maria L. Rivero,

Esperamos ver no professor o reflexo de um profissional comprometido com as mudanças exigidas de cada indivíduo, uma caminhada que o auxilie na organização de suas propostas, para atuar, participar e transformar sua realidade. [...] Estamos nos referindo às exigências presentes e requeridas para que o indivíduo possa sobreviver em seu universo cultural, familiar, econômico e social, dimensões estas que podem ser desenvolvidas, em parte, no âmbito da escola, prioritariamente, nos anos da escola básica.⁷⁶

Estas competências aqui citadas, imprescindíveis à docência, não dependem somente da formação acadêmica, mas também e, principalmente, de habilidades pessoais, de personalidade persistente, de visão de mundo, de contextualização política, e, impreterivelmente, de atualização permanente através de estudos em grupos, troca de experiências docentes e participação na sociedade. Segundo Sílvio Gallo,

Também a formação docente precisa assumir, paulatinamente, um caráter não disciplinar ou, pelo menos, transdisciplinar, de forma que os futuros professores tenham oportunidade de navegar pelos diferentes saberes, construindo seus currículos e respectivos processos de formação de forma aberta e plural. Apenas assim serão capazes, na escola e no exercício da profissão docente, de produzir um processo educativo mais condizente com as atuais condições de produções de saberes, marcadas já profundamente pela tecnologia.⁷⁷

Referindo-nos ao capítulo que trata da gestão escolar, salientamos que esta prática de formação continuada deve partir do(a) gestor(a) da escola, organizando espaços para estudo docente e estimulando a autoformação dos professores.

⁷⁵ CARINO *apud* GRANATO, 2000, p. 36.

⁷⁶ RIVERO, 2004, p. 85.

Observando a escola de referência, podemos constatar que esta é uma prática estimulada pelo Serviço de Supervisão Escolar, e que faz uma grande diferença no trabalho desenvolvido em sala de aula. Referenciando esta afirmação, podemos nos valer novamente do que diz Cléia M. Rivero,

A crise cultural e educacional, uma vez reconhecida e assumida pelos profissionais da educação, apresenta um motivo suficientemente grande para fazê-los reavaliar suas práticas profissionais e sociais, no sentido de colocar-se de maneira compromissada, na direção do seu fazer pedagógico, cujas ações docente passem a ser organizadas de maneira condizente e responsável com uma nova visão de mundo.⁷⁸

No entanto, conforme Selma Pimenta,

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação [...] em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa [...] Cabe, no entanto, indagar: que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições tem o professor de refletir?⁷⁹

As indagações desta autora coincidem com os mesmos questionamentos que temos sentido ao longo de nossa carreira docente e que, na realidade, motivam o tema deste trabalho. Concordamos, igualmente com Liston e Rocha, quando dizem que os professores, “não conseguem alterar as situações além das salas de aula”.⁸⁰ Continuando a explanação, a autora afirma “que só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas”.⁸¹ Gomes, referindo-se a Habermas, salienta que a reflexão diz respeito à “imersão do homem no mundo da sua existência” ou, como diríamos na contextualização própria de cada docente, em relação ao seu entorno social. Conforme o autor, citado por Pimenta,

⁷⁷ GALLO *apud* RIVERO, 2004, p. 116-117.

⁷⁸ RIVERO, 2004, p. 89.

⁷⁹ PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 22.

⁸⁰ LISTON e ROCHA *apud* PIMENTA, 2008.

⁸¹ PIMENTA, 2008, p. 33.

A transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica. Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre. Fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta.⁸²

Concordamos plenamente com a prática reflexiva do professor, desde que esteja conectada com a realidade e concretamente ligada à “práxis” docente, surtindo desta forma uma efetiva transformação de tudo que vem emperrando o sistema educacional brasileiro.

⁸² GOMES *apud* PIMENTA, 2008, p. 24.

4 A SAUDE FÍSICA E MENTAL DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

Considerando o contexto socioeconômico em que estão inseridos os professores públicos no exercício de sua profissão, não é de se estranhar que eles se encontrem acometidos por patologias físicas, psíquicas e mentais. Neste quarto capítulo, debruçar-nos-emos a procurar explicações plausíveis para a grande incidência de estresse, depressão e síndromes de esgotamento mental, justificados pela demanda de atestados médicos e licenças de saúde que percebemos ano após ano no interior da escola.

4.1 As somatizações das angústias docentes

Um fato notório e preocupante dentro da escola é o mal-estar físico e emocional dos docentes. Na escola que referencia nossa pesquisa, temos percebido com frequência que algo referente ao ambiente escolar vem causando desgaste físico e mental em aproximadamente 90% do grupo de professores. Esta realidade é evidenciada pelo grande número de consultas médicas, licenças de saúde e medicação de ordem neurológica, como antidepressivos e tranquilizantes.

Segundo Alexandrina Meleiro,

A profissão e o trabalho irão determinar grande parte de nossas vidas. O trabalho satisfatório determina prazer, alegria e sobretudo saúde; trata-se de um investimento afetivo. Quando o trabalho é desprovido de significação, não é reconhecido ou é uma fonte de ameaças à integridade física ou psíquica, acaba por determinar sofrimento ao trabalhador – em nosso caso o professor.⁸³

Acreditamos que, quanto à significação do seu trabalho, o professor não tem dúvida. Porém, talvez não o sinta reconhecido pela comunidade escolar, nem pela sociedade, o que certamente lhe causa uma grande frustração, levando-o a somatizar sentimentos depreciativos que vão se manifestar como patologia.

Meleiro complementa:

⁸³ MELEIRO, Alexandrina M. A. da Silva. O stress do professor. In: LIPP, Marília Novaes (Org.) O

Professor é uma profissão louvável que merece respeito e consideração. [...] Infelizmente, ocorreu uma deteriorização das condições da formação e da prática profissional do professorado no Brasil [...] no próprio universo acadêmico, na mídia e na sociedade em geral.⁸⁴

Diversos trabalhos na literatura mundial mostram que ser professor é uma das profissões mais estressantes na atualidade. Além disto, existe uma pressão sobre o professor, exercida não só pelas novas tecnologias que lhe exigem habilidades sem prévia preparação, mas também pelas complexas demandas do trabalho com o todo do ser humano. Na nossa própria experiência, não raras vezes, tivemos que ser enfermeira, terapeuta, psicóloga, detetive, faxineira, juíza, assistente social e mãe de tantos carentes de cuidado e afeto familiar. Esta situação, afirma Reinhold, “favorece a tensão, a insatisfação e a ansiedade, o que esgota o professor, o burnout”.⁸⁵ Conforme a pesquisadora Helga H. Reinhold, o burnout (consumir-se em chamas) é um tipo de estresse ocupacional que se caracteriza por profundo sentimento de frustração e exaustão em relação ao trabalho desempenhado, sentimento que, aos poucos, pode se estender a todas as áreas da vida de uma pessoa. Segundo esta autora, o fenômeno do burnout foi pesquisado em várias áreas de atuação profissional, encontrando no exercício do magistério um terreno fértil para se desenvolver. “Começa com uma sensação de inquietação, enquanto a alegria de lecionar gradativamente vai desaparecendo”.⁸⁶

Explicando melhor o burnout, Helga H Reinhold diz:

O burnout é uma erosão gradual e freqüentemente imperceptível no início [...] como consequência de uma incapacidade crônica para controlar o *stress*. Não acontece como resultado de eventos traumáticos isolados. O burnout não ocorre de repente; é um processo cumulativo, começando com pequenos sinais de alerta que, quando não são percebidos, podem levar o professor a uma sensação de quase terror diante da idéia de ter que ir à escola.⁸⁷

stress do professor. Campinas: Papyrus, 2002. p. 15.

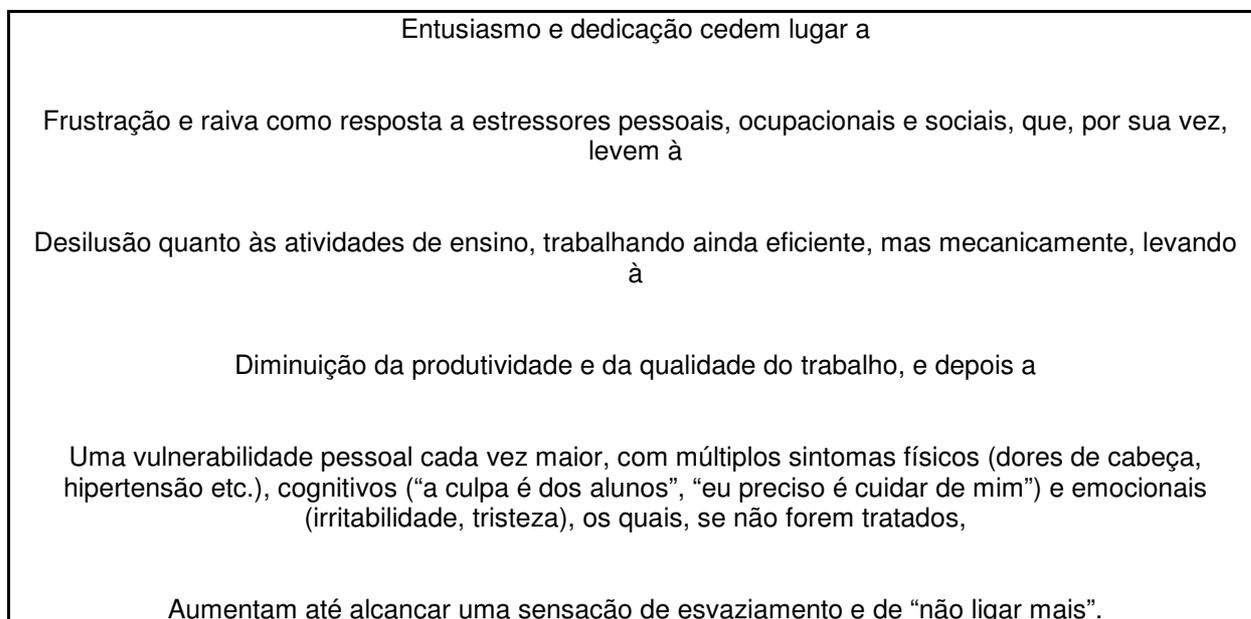
⁸⁴ MELEIRO, 2002, p. 15.

⁸⁵ REINHOLD, 2002, p. 63.

⁸⁶ REINHOLD, 2002, p. 64.

⁸⁷ REINHOLD, 2002, p. 65.

Passos para o desenvolvimento do burnout



Fonte: REINHOLD, 2002, p. 65.

A fim de que o próprio professor consiga identificar em si os sintomas do burnout, realçamos as fases do processo, conforme Reinhold:

- Idealismo;
- Realismo;
- Estagnação e frustração;
- Apatia.

Conforme Reinhold, existe ainda uma quinta fase que dificilmente ocorre: o fenômeno Fênix – “é possível para o professor, ressuscitar como uma Fênix das cinzas de um burnout”.⁸⁸

Acreditamos que, para que isto aconteça, é necessário: conhecimento da síndrome para que haja ajuda psicológica e resiliência. Porém, nem todos conseguem e, em consequência disto, acabam adoecendo fisicamente e se tornando profundamente tristes, sem ânimo ou desistindo de vez da carreira.

⁸⁸ REINHOLD, 2002, p. 66.

Esta síndrome parece explicar grande parte dos questionamentos em relação ao desempenho profissional que percebemos no quadro de professores durante as observações que fazemos nas reuniões pedagógicas e administrativas, na sala dos professores durante o intervalo das aulas, no anseio pelos feriados e pela aposentadoria e nos momentos em que somos procurados para escutar os desabafos dos colegas.

Nesta pesquisa, estamos também nos dando conta que, por diversas vezes, estivemos acometidos pelo burnout, mas que conseguimos atingir a quinta fase do processo da síndrome.

Nas considerações finais que a autora faz sobre o burnout, ela conclui:

O burnout do professor poderia ser consideravelmente reduzido se nos cursos de formação de professores o assunto fosse abordado e técnicas de enfrentamento de *stress* e burnout fossem ensinadas e treinadas. Estando o professor ciente deste risco, ele terá melhores condições de reconhecer quando está chegando aos seus próprios limites e adotar as estratégias apropriadas.⁸⁹

Convictos estamos que os alunos procuram imitar o professor em todas as suas atitudes, portanto, a Síndrome do Burnout é altamente prejudicial também para eles. Conforme o texto de Nóvoa e Huberman, na obra *Vida de professores*, da qual foram organizadores, no segundo capítulo, “Algumas questões fascinantes de investigação”, existem, no ciclo de vida dos professores, diversas maneiras de conceituar a vida profissional. Sua pesquisa foi motivada por uma série de questionamentos, com os quais identificamos a nossa própria curiosidade. Os autores trazem no início de seu texto, as seguintes indagações:

- Será que há “fases” ou “estágios” no ensino? Será que um grande número de professores passa pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira, independentemente da “geração” a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira?
- Que imagem é que as pessoas têm de si, como professores, em situação de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira? Terão a percepção de que modificaram os seus processos de animação, a sua relação com os alunos, a organização das aulas, as suas prioridades, o domínio da matéria que ensinam?

⁸⁹ REINHOLD, 2002, p. 66.

- As pessoas tornam-se mais ou menos “competentes” com os anos? Em caso afirmativo, quais são os domínios de competência pedagógica que entram em jogo?
- As pessoas estão mais ou menos satisfeitas com a sua carreira, em momentos precisos da sua vida de professores? O que é que constitui, em última análise, os “melhores anos” da docência? Se fosse preciso fazer uma nova opção profissional, as pessoas continuariam a escolher o ensino?
- Haverá, como pretende um certo folclore, momentos de “tédio”, de “crise”, de “desgaste”, que afetam uma parte importante da população? Em caso afirmativo, o que é que provoca esses momentos? E como é que as pessoas lhes fazem frente?
- Será que as pessoas, como insinua a sociologia institucional, acabam por se aproximar cada vez mais da instituição em que trabalham? As pessoas tornam-se prudentes, mais conservadoras, mais “fatalistas”?
- Quais são os acontecimentos da vida privada que se repercutem no trabalho escolar? E com que efeitos?
- O que é que distingue, ao longo das carreiras, os professores que chegam ao fim carregados de sofrimento daqueles que o fazem com serenidade? A partir de que momentos será possível as pessoas aperceberem-se, digamos mesmo “predizer”, do fim de carreira?⁹⁰

Na perspectiva da carreira docente, pode-se delimitar uma série de “sequências” ou de “maxiciclos”. Porém, tais sequências não são vividas sempre na mesma ordem e nem todos os profissionais passam por todas as etapas desta sequência. Na abordagem sobre a carreira do(a) professor(a), são descritas as fases a seguir:

- A entrada na carreira, que se dá por diversas motivações, perdura por 2 a 3 anos, os quais são marcados por dois aspectos: o da sobrevivência, que traduz o que empiricamente é chamado de “choque do real”, caracterizado pelo confronto com a complexidade da situação profissional; e o da descoberta – traduzido pelo entusiasmo inicial. Segundo o autor, são vividas paralelamente;
- A fase de estabilização, correspondente ao comprometimento definitivo, é a tomada de responsabilidade; “as pessoas passam a ser professores”,⁹¹ aos seus olhos e aos olhos dos outros. Esta fase é a de consolidação pedagógica, segura, espontânea e prazerosa;
- A fase de diversificação, caracteriza-se pela divergência dos percursos individuais a partir da fase de estabilização. Cooper afirma:

Durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas idéias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projetos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento,

⁹⁰ NÓVOA, Antônio; HUBERMAN, Michäel et al. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2000. p. 35.

⁹¹ NÓVOA; HUBERMAN, 2000, p. 40.

acabado de adquirir, de eficácia e competência.⁹²

- Pôr-se em questão, segundo os autores, é uma fase de questionamento profissional e, embora dependa bastante do “perfil-tipo”, caracteriza-se por uma sensação de monotonia, que pode ir de uma situação de rotina, até uma crise existencial.⁹³ Diz o autor:

Visivelmente, trata-se de uma fase com múltiplas facetas, de tal modo que pretender fazer-lhes corresponder uma definição redutora se torna tarefa difícil. [...] Para uns é a monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula, ano após ano que provoca o questionamento. Para outros é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente, que desencadeia a “crise”.⁹⁴

Comentam que, em termos não muito precisos, esta fase se manifesta no “meio da carreira”, ou seja, entre quinze e vinte e cinco anos de ensino. Comparando idade, geralmente é nesta fase que os indivíduos “examinam o que terão feita da sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos”,⁹⁵ isto é, se continuam como até então ou se lançam em busca de uma outra alternativa profissional.

Na continuidade da descrição desta fase, os autores apresentam um dado bastante interessante sobre a questão de gênero, e que vem condizer com a nossa observação pessoal:

Há indicações de que o questionamento não é sentido da mesma maneira por homens e por mulheres. [...] No estudo de Prick, por exemplo, o período mais acentuado da crise, nos homens começa aos 36 anos, pode durar até aos 55 anos e parece ligar-se, sobretudo, à questão da progressão na carreira: Vai ser possível ‘trepar’? Vai-se aceitar passar o resto da carreira a dar aulas? Em contrapartida, o momento de questionamento, para as mulheres, chega mais tarde (por volta dos 39 anos), dura menos tempo (até os 45 anos) e parece menos ligado ao sucesso pessoal na carreira docente do que aos aspectos desagradáveis das tarefas ou das condições de trabalho.⁹⁶

- Serenidade e distanciamento afetivo é a fase em que costumam estar os docentes

⁹² COOPER *apud* NÓVOA; HUBERMAN, 2000, p. 41

⁹³ NÓVOA; HUBERMAN, 2000, p. 42.

⁹⁴ NÓVOA; HUBERMAN, 2000, p. 43.

⁹⁵ NÓVOA; HUBERMAN, 2000, p. 43.

⁹⁶ NÓVOA; HUBERMAN, 2000, p. 43.

na faixa etária dos 45-55 anos. Os professores, nesta altura da vida profissional ou mesmo na vida pessoal (um estado de alma), demonstram uma grande serenidade em sala de aula, mostram-se menos sensíveis e não se importam muito com o que pensam os outros a respeito de si. É uma fase de autoaceitação.

Poderá dizer-se que o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam. As pessoas nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprios; reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até ao momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros.⁹⁷

- Conservantismo e lamentações: na descrição desta fase, enfoca-se de maneira direta os professores do “Ensino secundário” (Ensino Médio), a quem, baseados em pesquisas de outros dois autores, Peterson e Prick, classificam-nos como “rezinzões” entre os 50-60 anos de idade. Novamente, aqui surgirem características de gênero: “As mulheres deploram, em particular, a evolução dos alunos, e os homens têm tendência para aceitar a idéia de que ‘as modificações raramente conduzem a melhorias no sistema’”.⁹⁸

Sobre esta fase, a relação entre a idade e o conservantismo é bastante clara, tanto nos estudos empíricos quanto nas pesquisas psicológicas clássicas. Salienta-se que, conforme pesquisas realizadas, outros autores

Sublinham a tendência, com a idade, para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança óptica geral face ao futuro, etc. Essa evolução seria progressiva, mas acelerar-se-ia com os 50 anos. Pode-se ver assim, o paralelismo entre os estudos gerais do ciclo de vida e os que se reportam especificamente aos professores.⁹⁹

Embora os autores exponham sua teoria nesta fase, em direção aos professores do Ensino Médio, por nossa própria observação, percebemos que as características também são análogas aos professores do Ensino Fundamental.

- O desinvestimento, “fase de recuo e de interiorização no final da carreira profissional”.¹⁰⁰ Nesta fase, as pessoas de forma geral vão se libertando

⁹⁷ NÓVOA; HUBERMAN, 2000, p. 44.

⁹⁸ NÓVOA; HUBERMAN, 2000, p. 45.

⁹⁹ NÓVOA; HUBERMAN, 2000, p. 45.

¹⁰⁰ NÓVOA; HUBERMAN, 2000, p. 46.

progressivamente do investimento no trabalho, para consagrarem mais tempo para sua vida pessoal, embora alguns docentes desinvestem no meio da carreira, por desilusão, ou em busca de outros objetivos.

A tal respeito, os dados deste estudo, que dão conta de uma fase de desprendimento, em fim de carreira, caracterizada, sobretudo, por uma “focalização” maior (sobre certas turmas, certas tarefas, certos aspectos do programa escolar), podem ajudar a clarificar a nossa visão de como um eventual “descomprometimento” seria vivido na profissão docente.¹⁰¹

Confrontando a nossa observação com a teoria sobre o grupo de professores que referenciou este trabalho, percebemos que não só o desenrolar do ciclo da vida caracteriza o comportamento docente acima citado; pois se nota também tais “sintomas” em mais ou menos 20% de professores que estão ainda nas fases iniciais da carreira. Portanto, entendemos que outros pressupostos, além da faixa etária, influenciam o comportamento docente em relação a sua profissão.

Considerando as teorias citadas de Marilda Lipp, Nóvoa e Hubermann, percebemos que definem as fases da carreira docente de forma similar, comprovando desta forma que a vida profissional do(a) professor(a) é bastante complexa e exige um grande esforço e conhecimento de causa, para que não se torne um suplício, ou desencadeie uma patologia grave. Por isso, acreditamos que o professor bem sucedido no âmbito pessoal e profissional é, antes de tudo, um ser resiliente, isto é, capaz de sublimar as dificuldades transformando-as em experiências saudáveis e assertivas. Porém, o que é a resiliência? Segundo Suzana M. Rocca,

É a capacidade para desenvolver-se bem, para continuar projetando-se no futuro apesar dos acontecimentos desestabilizadores, de condições de vida difíceis e de traumas às vezes graves. [...] Recurso moral, qualidade de uma pessoa que não desanima, que não se deixa abater.¹⁰²

Como se tornar resiliente a fim de “sobreviver” aos desafios docentes?
Continua a autora:

¹⁰¹ NÓVOA; HUBERMAN, 2000, p. 46.

¹⁰² HOCH, Lothar Carlos; ROCCA, Susan M. (Orgs.). *Sofrimento, resiliência e fé: implicações para as relações de cuidado*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2007. p. 12.

A resiliência é uma capacidade que todo ser humano tem, em maior e menor medida. É um recurso que é em parte, inato, mas também se adquire ao longo do tempo, pois a resiliência como diz Cyrulik, “se tece durante todo o ciclo vital”.¹⁰³

A autora acrescenta:

As capacidades resilientes dos seres humanos [...] não são ilimitadas. Todo ser humano tem o limite pessoal para lidar com a adversidade. [...] não há imunidade ao estresse, porém só diferentes modelos de resposta melhor ou pior adaptados [...] mas mesmo conseguindo reagir “essa sobrevivência tem um preço”.¹⁰⁴

E aí está o grande perigo de uma pessoa desassistida, como é o professor da escola pública, tornar-se refém deste mal a que está suscetível, podendo não superar todas as adversidades da profissão e se tornar vítima irrecuperável de alguma síndrome no exercício da docência.

¹⁰³ ROCCA, 2007, p. 14.

¹⁰⁴ ROCCA, 2007, p. 15.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este trabalho, foi motivado pela curiosidade sobre as ações docentes e pessoais dos professores da Educação Básica da escola pública, sentimo-nos desafiados a continuar pesquisando sobre este tema crítico e instigante. Muitos dos questionamentos que tínhamos ao iniciar a pesquisa, como identificar elementos de ordem pessoal, social, moral, cultural, afetiva e profissional, foram satisfatoriamente sanados. Porém, no decorrer das leituras, surgiram outras prerrogativas, pois hoje podemos constatar que o assunto é muito mais complexo do que parecia no início do trabalho.

Para chegarmos a estas considerações, utilizamo-nos de análises de planejamentos pedagógicos: Plano de Estudos e Planos de Trabalho anual e trimestral dos professores da escola de referência. Investigamos também as opiniões dos educadores a respeito da própria vida e observamos o envolvimento pessoal de cada profissional com seu ambiente educativo. Além disto, coletamos informações sobre o desempenho docente e a sintonia destes com a equipe diretiva e o Projeto Político-Pedagógico da escola.

Através de conversas informais e de uma escuta sensível – principalmente na sala dos professores e nos demais espaços escolares – descobrimos alguns dos valores primordiais e imprescindíveis para a maioria do grupo observado; isto em âmbito pessoal, moral, religioso, social e político, dentre outros.

Com base nestes dados, concluimos que, hoje mais do que nunca, estamos convencidos de que o professor é um altruísta, um ser especialmente resiliente e imprescindível na sociedade contemporânea. Descobrimos também quantas mazelas profissionais e psicossociais são enfrentadas por estes vocacionados, a fim de melhorar o mundo em seu entorno e dos indivíduos que passam pelas suas mãos. No entanto, é nele, o professor, que depositamos a esperança de usufruirmos de uma formação mais humana para a sociedade em geral.

Podemos afirmar que, a partir deste trabalho, passamos a entender melhor este profissional e a nos preocupar mais com o descaso que sofrem quanto aos seus problemas, pelos órgãos competentes. Como gestora de uma escola pública

estadual, reforçamos ainda mais nosso compromisso em oferecer um ambiente aprazível, acolhedor e digno, com as melhores condições físicas e humanas ao nosso alcance.

Desejamos ardentemente dividir com os colegas de profissão as descobertas que fizemos ao longo da pesquisa, a fim de que possam se realizar e se sentir felizes e gratificados por serem professores. Acreditamos que a autorrealização e a felicidade são valores pessoais, construídos pelo bem que fazemos aos outros. É uma reciprocidade. E haverá maior bem que dedicar a vida em prol da educação humanizadora e ética, que faz dos indivíduos seres conscientes do seu papel no mundo? Se, por um lado, a profissão docente, desgasta, desafia, aborrece, adocece e causa sofrimento emocional, por outro lado, gratifica, promove a satisfação pessoal, enobrece e exalta o espírito.

Embora nos exija uma grande bagagem de autoconhecimento, resiliência, desprendimento, coragem e amor ao ser humano, afirmamos pela própria experiência que é possível ser feliz na profissão/missão de professor, pois, ao longo da pesquisa, confirmamos o que empiricamente pensávamos: por mais que soframos os entraves da nossa profissão, existe em nós uma força interior maior que tudo, que nos impulsiona para a MISSÃO de ser professor.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. Campinas: Papirus, 2002.
- ANDRADE, Rosamaria Calaes de. Introdução: gestão da escola. In: ACÚRCIO, Marina Rodrigues Borges (Coord.). *A gestão da escola*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Rede Pitágoras, 2004.
- ARANHA, Maria L. A. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BORGES, Pedro Farias. Gestão escolar: guia do diretor em dez lições. In: Acúrcio, Maria Rodrigues Borges (Coord.). *A gestão da escola*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Rede Pitágoras, 2004.
- DE VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; DE VITTA, Alberto. A dualidade cuidado e educação na formação de professores para o Berçário. In: RIVERO, Cléia L.; GALLO, Sílvio (Orgs.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: Edusc, 2004.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2002.
- ESPERANDIO, Mary R. G. *Para entender pós-modernidade*. São Leopoldo: Sinodal, 2007.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.
- FERNÁNDEZ, Alícia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, Moacir; CISESKI, Ângela. Prefácio. In: ROMÃO, José E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. *Plano Estadual de Educação*. Porto Alegre: SEC/RS, 2003.

_____. *Caderno Pedagógico Paulo Freire*, n. 2. Porto Alegre: SEC/RS/Corag, 2001.

GRANATO, Terezinha Accioly Corseuil (Org.). *A educação em questão: novos caminhos para antigos problemas*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HOCH, Lothar Carlos; ROCCA, Susan M. (Orgs.). *Sofrimento, resiliência e fé: implicações para as relações de cuidado*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/default.shtm>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

KOHLER, Cristiane Marx Flor; CERON, Maria Tereza. A sociedade dos poetas mortos: uma análise das relações de poder veiculadas através da indústria cultural e da escola. *Revista Roteiro*, n. 31, 1994.

KRONBAUER, Selenir C. G.; SIMIONATO, Margareth F. (Orgs.). *Formação de professores: abordagens contemporâneas*. São Paulo: Paulinas, 2008.

MELEIRO, Alexandrina M. A. da Silva. O stress do professor. In: LIPP, Marília Novaes (Org.) *O stress do professor*. Campinas: Papyrus, 2002.

MENEGOLLA, Maximiliano. *E agora, Escola?* Petrópolis: Vozes, 1991.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília:

UNESCO, 2000.

NÓVOA, Antônio; HUBERMAN, Michäel et al. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2000.

PARO, Vitor H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RENNÓ JR., Joel. *Mentes femininas*. São Paulo: Ediouro/Segmento Farma, 2008.

STOVER, Jhenieffer W. *Educação e desenvolvimento humano*. La Paz: Sinergia/USFA, 2000.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITOKOSKI, Jaime (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.