

4

Conhecendo professores, ouvindo experiências

Na intenção de identificar as possibilidades de constituição do ensino de história em um campo de alianças com a educação em Direitos Humanos, foram entrevistados/as quinze professores/as da rede municipal do Rio de Janeiro, no período entre maio e novembro de 2005. Os profissionais entrevistados responderam a um roteiro semi-estruturado (em anexo), que tinha a intenção de investigar as relações que esses/as professores/as estabelecem entre educação, direitos humanos, ensino de história e democracia.

O roteiro de perguntas estava dividido em cinco fases. Na primeira fase o/a entrevistado/a era convidado/a a descrever a sua formação acadêmica e sua trajetória profissional. Além de ajudar a traçar o perfil do/a entrevistado/a, essa fase tinha por objetivo iniciar a entrevista de modo agradável, fazendo com que o/a depoente ficasse a vontade para selecionar e descrever aspectos de sua história profissional e acadêmica.

A segunda fase apresentava questionamentos acerca de suas visões sobre a educação, principalmente no que se refere aos desafios que atualmente estão colocados e aos seus papéis e funções. Além de introduzir o tema da entrevista, esta fase tinha o objetivo de identificar suas formas de perceber o contexto contemporâneo no qual se insere a educação e as suas concepções mais gerais sobre o tema.

A etapa seguinte preocupava-se em fazer um movimento semelhante em relação ao ensino de história. Neste momento o objetivo era identificar as concepções de história e de ensino de história presente nas falas dos/as entrevistados/as a partir de questionamentos sobre os desafios e os papéis para o ensino de história.

A quarta fase introduzia o tema dos Direitos Humanos e buscava perceber as suas relações com a educação. Nesse momento, os/as depoentes apresentavam suas concepções sobre os Direitos Humanos e eram chamados/as a identificar possíveis relações entre o ensino de história e a educação em Direitos Humanos.

A quinta e última etapa estava reservada para as considerações finais, onde os/as entrevistados/as poderiam acrescentar ou fazer observações sobre quaisquer aspectos que desejassem. É válido lembrar que estas fases não se apresentam

como etapas estanques ou seqüências inflexíveis no momento da entrevista. Um roteiro semi-estruturado tem a função de ajudar a conduzir a entrevista para os objetivos da pesquisa, mas nunca de enrijecer o processo investigativo. Dessa forma o seguimento das perguntas se orientou sempre no sentido das respostas dos entrevistados/as.

Este capítulo tem o objetivo de caracterizar os/as entrevistados/as, tanto no sentido de sua formação acadêmica e trajetória profissional, como também identificar e analisar suas concepções mais gerais sobre a educação. Dessa forma, a análise estará mais atenta às questões referentes às primeira e segunda fases do roteiro de entrevistas. Como estratégia metodológica de análise, vou tentar identificar tendências mais gerais presentes no conjunto dos depoimentos, no lugar de analisar individualmente as concepções desses professores/as. Essa opção se justifica pela intenção de buscar linhas de pensamento comuns que possam ser caracterizadas como possibilidades de alianças com o campo da educação e do ensino de história.

4.1

Quem são os entrevistados e entrevistadas?

Para uma análise mais consistente dos diferentes pontos de vista apresentados é necessário reconhecer os/as professores/as como sujeitos de uma prática docente que possui autonomia relativa, pois, ao mesmo tempo em que suas concepções são resultado de uma elaboração intelectual, são também produto de um quadro de referências social e culturalmente construídas (Monteiro, 2002). Portanto, antes de fazer qualquer aproximação às concepções explicitadas nas entrevistas, é fundamental apresentar um breve perfil dos profissionais entrevistados. É certamente importante para a compreensão de suas idéias, conhecer um pouco de suas histórias de vida, suas diferentes experiências acadêmicas e trajetórias profissionais.

4.1.1 Formação acadêmica

Dentre os quinze entrevistados/as, nove são mulheres e seis são homens, e a faixa etária varia entre 27 e 60 anos de idade aproximadamente. Por conseqüência, o período de formação inicial desses professores também é bastante variado. Além das diferentes faixas etárias, o intervalo entre a data de ingresso e de finalização do curso de graduação também é diverso, pois alguns precisaram interromper ou adiar o curso por diferentes razões. Diante da dificuldade de estabelecer faixas mais ou menos regulares referentes às épocas de formação desses profissionais, foi considerada apenas a década de ingresso nos cursos. Assim, temos duas professoras que ingressaram no curso de história na década de 1960; três professoras na década de 1970; para década de 1980 temos uma professora e três professores; e três professoras e três professores que iniciaram seus cursos na década de 1990. Ainda sobre a formação inicial, gostaria de destacar que duas professoras entrevistadas possuem uma segunda graduação além do curso de história, uma delas em Pedagogia e a outra em Comunicação com habilitação em jornalismo.

Em relação à rede de origem das instituições onde os/as professores estudaram, há uma concentração majoritária de instituições públicas, tanto em nível de graduação quanto na pós-graduação. Entre as professoras, apenas duas concluíram sua graduação em instituições privadas, uma na Universidade Santa Úrsula (USU) e a outra na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), sendo que esta iniciou o curso na Universidade de São Paulo (USP). Dentre as instituições públicas, cinco professoras cursaram a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e duas a Universidade Federal Fluminense (UFF). Quanto aos professores apenas um fez seu curso de graduação na USU, e entre os outros, quatro foram estudantes de graduação da UFF e um da UFRJ.

Doze dos/as quinze entrevistados/as possuem curso de pós-graduação. Entre as professoras, quatro delas possuem curso de especialização *latu sensu*, sendo dois na área de História, realizados na UFF e na USU, e dois na área de Educação, um deles com concentração em Didática realizado na PUC-Rio e o segundo realizado no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), com concentração no tema da avaliação escolar. Três

professoras possuem cursos de mestrado. Duas delas optaram pela área de História e realizaram seus cursos na UFF e na PUC-Rio, a outra professora escolheu a área de Comunicação Social e cursou a UFRJ. Uma professora está cursando o doutorado em Sociologia na UFRJ e fez o seu mestrado na área de História na mesma instituição. Entre os professores, um deles tem curso de especialização *latu sensu* e mestrado na área de Filosofia, ambos realizados na UERJ, vale destacar que esse professor tem a sua formação inicial na graduação em Ciências Sociais pela UFF. Três outros possuem mestrado na área de História, sendo um pela PUC-Rio, outro pela PUC de São Paulo e o terceiro pela UFF. Dentre esses, dois professores concluíram o curso de Doutorado na mesma área na UFRJ.

Certamente esse não é um universo significativo para uma análise quantitativa dessas trajetórias, mas é bastante interessante notar, além da presença significativa das instituições públicas, a forte incidência de cursos de pós-graduação na formação acadêmica desses profissionais, apenas uma professora e dois professores não deram continuidade aos seus estudos nesse sentido. Esse dado parece exprimir, além do considerável crescimento dos cursos de pós-graduação característico da década de 1980 – vale apontar que a entrada desses professores nos cursos está localizada principalmente na década de 1990 –, a alta preocupação desse grupo com a sua formação continuada. No entanto, também é interessante notar que a área privilegiada para esses estudos é aquela da ciência de referência, ou seja, a História. É por suposto compreensível que esse investimento intelectual traz contribuições para a prática docente desses professores, porém vale destacar que as questões especificamente relativas ao processo de ensino e aprendizagem da disciplina não fazem parte das preocupações investigativas desses profissionais, ao menos não no momento de dedicação aos cursos de pós-graduação – ressaltam-se apenas os casos das duas professoras que fizeram cursos de especialização *latu sensu* na área de Educação.

4.1.2 Trajetória profissional

Os/as professores/as entrevistados/as experimentaram trajetórias profissionais muito distintas entre si, mas é interessante destacar alguns aspectos. Não foi um dos objetivos dessa pesquisa analisar as motivações pessoais que levaram à escolha da carreira docente, no entanto vale observar que nove entrevistados/as, seis professoras e três professores, afirmam ter feito uma opção deliberada pelo magistério, enquanto outros seis apontam aspectos relacionados às ofertas do mercado de trabalho como razão para sua escolha. Desses últimos, três são professoras, e dentre elas duas afirmam que o compromisso com a educação se estabeleceu a partir de suas práticas e a outra se mostra bastante desmotivada com a carreira, afirmando fortemente o desejo de atuar em outra área.

A admissão desses/as professores/as na rede municipal também aconteceu em períodos diferentes, tendo a maior parte ingressado nas décadas de 1990 (uma professora e cinco professores) e no concurso de 2001 (quatro professoras e um professor). Três professoras foram admitidas na década de 1980 e apenas uma na de 1970. Apenas um, dentre os/as quinze entrevistados/as, trabalha com educação de jovens e adultos na rede municipal, todos os/as outros/as atuam em classes regulares de segundo segmento do ensino fundamental.

Quase todos esses/as professores/as trabalham em duas ou mais escolas, guardando a exceção apenas para duas professoras que atualmente estão em uma única escola. Todos os seis professores entrevistados já trabalharam ou trabalham com o nível de ensino médio, enquanto apenas três professoras têm a mesma experiência. Um professor e uma professora têm experiência docente com o ensino superior. Dentre o total de entrevistados/as, oito professores/as têm também experiências na rede estadual. Uma professora e dois professores ainda continuam trabalhando na rede em escolas noturnas, uma outra professora aposentou-se e quatro professores pediram exoneração.

Mesmo reclamando de terem vivido experiências muito ruins, em geral, relacionadas à postura agressiva e o desinteresse identificado nos alunos e alunas, três professores e uma professora dão relevo à importância do trabalho na rede pública, em especial para o contato do/a professor/a, normalmente com origem social em camadas médias, com a população de baixa renda. É interessante notar

que essa questão relativa ao choque cultural, comum entre professores/as e alunos/as, foi apontada de maneira positiva e como elemento enriquecedor da experiência profissional e pessoal desses professores/as.

Além da experiência profissional ligada ao ensino de história, os/as professores/as também destacaram outras atividades ou funções que de alguma maneira se relacionam com o tema da pesquisa, e nesse aspecto é interessante notar que é baixa a frequência entre os/as entrevistados/as de participação em outras esferas da sociedade para além das atividades docentes. Dois professores e duas professoras declararam ter participado de cursos pré-vestibulares comunitários, três deles/as como professores e um como palestrante. Apenas um professor revelou participação no movimento sindical, tendo assumido cargo de direção no Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE). Este mesmo professor também já assumiu cargo de direção de unidade escolar. Ainda sobre a participação em outros cargos dentro da rede municipal de ensino – além da regência de turmas – uma professora já esteve como coordenadora pedagógica e outra faz parte do Conselho Escola Comunidade (CEC).

É possível, portanto, mesmo considerando as diferenças percebidas, caracterizar os entrevistados como um grupo de professores/as com alto grau de especialização acadêmica e com experiências no sistema educacional bastante diversas, tanto no que se refere aos anos de experiência – são quatro professores com mais de 20 anos de experiência, quatro com mais de 10 anos, quatro com mais de 5 anos, e três com até 5 anos de experiência docente – quanto aos diferentes espaços de atuação – rede pública estadual, rede privada e instituições comunitárias. Além disso, formam um grupo majoritariamente multiempregado, o que não destoia da característica mais geral do mercado de trabalho dos professores brasileiros.

4.2 Algumas concepções sobre a educação

De uma maneira geral, essa primeira aproximação das concepções desses professores/as sobre o campo da educação e do meio social no qual a escola se insere, permite afirmar que este é um grupo atento às grandes questões atuais da educação. É interessante notar como percebem a interferência na escola das diferentes forças que atuam na sociedade como um todo. Interferência que atinge muitos aspectos da vida escolar, desde a capacidade cognitiva dos alunos e alunas, a satisfação e o envolvimento dos professores/as, a imagem da escola, da educação e do/a educador/a que é produzida pela sociedade, e aí se inclui a própria escola, até as relações entre professores/as e alunos/as, professores/as e escola e entre escola e sociedade. Na direção de encontrar solução para esses desafios, os professores e professoras apontam para o papel da educação como produtora de indivíduos intelectualmente autônomos e críticos com capacidade de atuar ativamente na realidade social.

Neste momento da investigação, foi possível perceber que mesmo respondendo à pergunta referente à educação em geral, a maior parte dos entrevistados e entrevistadas tinha o ensino de história como referência. Portanto, é necessário considerar que as questões apontadas como desafios, papéis e funções para a educação, entendida de forma mais ampla, passam pelas lentes de um/a professor/a especialista, pois é através desse referencial disciplinar que a maior parte deles percebe a sua realidade profissional. Ao mesmo tempo, como são muitos os professores e professoras com atuação em outras redes – estadual ou privada – foi inevitável fazer uso dessas outras experiências para construir o pensamento em torno das questões apresentadas, ainda que tenham concentrado esforços para manter suas impressões mais próximas da realidade da rede municipal.

4.2.1 Desafios atuais para a educação

Diante da pergunta sobre os desafios que a educação enfrenta atualmente, a resposta mais recorrente – presente na fala de dez dos quinze entrevistados/as – faz referência às dificuldades cognitivas apresentadas pelos alunos e alunas, dificuldades essas que identificam serem criadas por diferentes circunstâncias, dentre elas a própria deficiência do sistema educativo. Um dos problemas mais citados pelos/as entrevistados/as é a aquele que se refere às habilidades de leitura e escrita. E diante disso, alguns professores e professoras assumem para si essa função de recuperar essa defasagem, apesar de perceberem essa como uma postura não muito comum entre seus colegas:

“Deixa de importar se os caras chegam para mim na 6ª ou 7ª série mal sabendo ler. Eu vou ter que tentar ajudar o cara na leitura. Eu não sei ensinar ninguém a ler, não sei. Vou ter que tentar ajudar o cara na leitura, e tentar fazer com que essa leitura soe importante para ele.”
(Renato)

“(…) eu acho que é mais importante que os meus alunos escrevam um pouco mais, leiam um pouco mais, do que dar um conteúdo de história, porque eu sei que eles vão absorver muito pouco, e aí eu ando pouquíssimo com a matéria, mas a outra professora de história do colégio faz justamente o contrário, ela consegue dar em seis meses o que eu não consigo dar em um ano. Por quê? Porque ela já tem uma outra idéia do trabalho dela”.
(Beatriz)

Percebendo essa mesma ordem de dificuldade, uma professora identifica a atuação de outros elementos que não são exclusivamente internos ao ambiente escolar.

“A clientela que a gente pega é uma clientela que eu não sei te definir, sabe? Eu não sei te dizer. Eles não têm condições de aprender porque dentro de casa eles não têm informação, porque é um mundo que você não imagina que exista, sabe? É uma coisa assim, do arco da velha, aí a gente... eu pelo menos, eu me deparo com isso, com essa dúvida. Eu não sei se ele não consegue aprender por causa das condições sociais nas quais vive ou se por que ele não quer mesmo. Porque o que a maioria dos professores diz é isso. ‘Não, ele não quer nada, ele não quer’. Eu não sei te dizer, sabe? Até me criticavam por isso, que eu sou muito pelo aluno”.
(Carolina)

Mais uma professora percebe que para além das imperfeições do sistema, há outras determinações sociais presentes na constituição dessas dificuldades:

“E eu acho que, além disso, a coisa de você ter uma degradação inegável da vida, do tipo de vida das populações, principalmente as mais pobres, entendeu? Dificulta muitíssimo. São pessoas absolutamente iletradas, no sentido de que elas nunca lêem nada. Elas nunca lêem nada. Elas só vêem televisão e dentro da televisão elas vêem programas específicos. Elas nunca lêem o jornal, elas não vêem o jornal, até porque o jornal é muito complicado para elas, as notícias são absolutamente desinteressantes, a não ser que você pegue um jornal muito popular. Mas Jornal Nacional? É brincadeira, porque ‘índice de bolsa, dólar, superávit’, isso é absolutamente grego pros caras, não é?”
(Beatriz)

Além disso, alguns entrevistados identificaram a possível participação dos próprios professores na caracterização desse contexto:

“Eu costumo falar pros alunos que sem aluno não tem escola, que eles são a parte fundamental desse processo, então eles são parte da solução também. E são essas pessoas que colocam para nós os desafios diários da educação. Só que os professores parecem que não querem enxergar os desafios, não querem refletir sobre isso. Preferem impor um discurso ao aluno. Às vezes eu acho que nós professores, que a gente está no século XIX. Há uma defasagem abissal entre o que o professor fala e o que o aluno quer ouvir.”
(Renato)

“Olha, para mim é engraçado falar isso, eu até me sinto muito incomodada para falar isso, mas para mim o maior desafio está no papel do professor. Eu me preocupo muito, porque eu acho que o professor ainda não repensou o seu papel no novo sistema e na situação da educação em geral. E o que eu vejo é o conflito que ocorre, porque a gente vive uma crise muito grande. Está dita. A maior parte dos professores decepcionados e reclamando da situação, mas por outro lado eu não vejo esses professores se mobilizando em nenhum momento. As mobilizações são pontuais e, eu não sei qual é a palavra correta de dizer, mas de uma forma até mesmo muito imatura, porque os professores brigam por coisinhas mínimas ao invés de pensar a situação geral e de como eles poderiam de alguma forma se unir para mudar essa situação. E também o que me preocupa mais é que o professor não vê o aluno como aliado nessa situação. (...) Os alunos são rivais o tempo todo. Isso é o que me incomoda mais. Claro que a gente tem problemas, vários problemas na educação. Problemas relacionados a dificuldades dos alunos na alfabetização, 5.^a série a gente vê muito isso. A gente tem uma formação profissional que não nos prepara para lidar com determinados problemas da escola, quer dizer, nós não somos psicólogos, nós não somos fonoaudiólogos e a gente enfrenta isso cotidianamente. E o que eu percebo é que muitos professores, por não se envolverem – porque é desesperador, ou você se envolve e de alguma forma tenta resolver ou então se distancia da situação – parecem que estão lidando com objetos, não é? Vão lá, depositam o negócio que têm que depositar e vão embora. E não é bem por aí e não dá certo.”
(Patrícia)

Nota-se que esse depoimento aponta para algumas questões interessantes referentes ao papel do professor nesse contexto, que de alguma forma se aproxima de uma síntese do quadro apresentado pelo conjunto dos depoimentos. De um modo geral, os/as professores/as estão insatisfeitos com o seu trabalho e com os resultados dele, mas mostram pouca participação nos espaços de deliberação do sistema educativo, sejam eles nas entidades sindicais ou na própria estrutura administrativa da rede de ensino. Por outro lado, exibem com alguma frequência uma postura autoritária no trato e na relação com os alunos e alunas – aspecto também apontado por outros/as professores/as – e uma inadequação, oriunda de sua própria formação inicial, diante da hipertrofia de funções que a escola assumiu – elemento presente também na fala de outros depoentes. Ainda sobre a importância do envolvimento dos educadores na intenção de romper esses desafios:

“Eu queria dizer o seguinte, falar um pouco dessa frustração que a nossa categoria sente. Eu vejo o seguinte: se a gente se acomodar, se agente ficar se lastimando na sala de aula, ou na sala dos professores, isso aí só nos denigre, é um acinte a nossa inteligência. A gente tem é que partir para ação concreta, e perceber que o aluno é um aliado nessa luta, não um adversário.”
(Thomaz)

Por outro lado, muitos professores/as também identificam o desinteresse dos alunos e alunas à desvalorização da educação, da escola e do profissional de educação. Alguns/mas percebem que parte das razões que justificam esse quadro de desinteresse por parte dos alunos se localiza na faixa etária, ou seja, a maioria deles está num momento da vida – a adolescência e/ou juventude – que exige tamanha atenção para tantas e diversas questões, que a escola e o aprendizado ficariam em segundo plano. Mas, além disso, é também notado que há uma determinação social para esse quadro:

“Eu acho que existe um problema que é você cada vez mais ter uma descrença na educação, eu acho. A idéia de que não adianta se formar. A idéia de que a gente vive uma crise, essa crise é estrutural e isso eu vejo agora um pouco mais claramente com os meus alunos de 3.º ano, eles não tão muito aí, eles não são muito dedicados. Eu, inicialmente, via só o problema sobre eles. Eles são os que não estão interessados. Acho que hoje em dia eu vejo um pouco diferente, eu entendo de que alguma forma eles conseguem filtrar essas desesperanças e aquilo se reflete na forma como eles encaram a educação, quer dizer: ‘Vou estudar para quê se está todo

‘mundo desempregado?’, *‘Estudar para quê se meu pai é formado e não ganha nada?’*, *‘Eu vou estudar por que, se a gente vive esse sistema onde você não tem um reconhecimento, não tem uma chance de trabalho, não tem um mercado de trabalho que vai aceita-lo’*. Então, quer dizer, você acaba caindo numa mistura de processos que torna complicado você pensar educação de forma mais positiva, de pensar numa transformação da educação a curto prazo.”
(Marcio)

Outra professora também acena na mesma direção, acrescentando a questão da violência urbana no contexto social no qual a escola se insere:

“Eu fico pensando, embora eu trabalhe também em escola particular, acabo pensando na pública pensando em escola pública eu tenho várias questões, desafios... A educação ter valor, por exemplo. Quando você pensa no menino que é usuário de escola pública, que muitos deles moram na favela, e que não têm muito acesso a um monte de coisas, e ele vê portas se abrindo por uma via que é a via do crime, então onde que entra? A educação tem valor? Não tem valor? Onde está a valorização? O profissional, o professor, ele vê o professor dele ganhando uma mixaria, professor que dá aula em 200 lugares, assim, é um desafio para a educação ter novamente – não sei se deixou de ter – mas ter um lugar que as pessoas olhem para aquilo assim ‘Pôxa, isso é importante!’ Fazer com que esses meninos entendam que isso é importante, que isso pode te abrir portas ou te transformar, que a educação pode ser transformadora para cada um, e eu acho isso um desafio da escola, as pessoas identificarem, não é?”
(Cátia)

Considero esse um destaque importante, pois serve para lembrar-nos que como parte da sociedade, a escola vive os mesmos problemas, e muitas vezes os reproduz e os alimenta. A questão da violência é um bom exemplo disso, e aparece, em vários contextos, no depoimento de nove entre os quinze entrevistados/as. Para boa parte desses/as professores/as, a violência marca profundamente o seu cotidiano em sala de aula, não apenas devido ao meio social onde a escola está inserida, mas principalmente por que faz parte da vida dos seus alunos/as e, provavelmente, é sua característica mais decisiva. Dessa forma, não há como as concepções desses/as professores/as estarem isentas desse contexto. Muitas vezes suas falas são agressivas e revoltadas diante da quase impotência de suas posições:

“(...) como esse aluno faz parte da sociedade a questão da violência também é importante para ele, e ele está preocupado com isso. Porque ele sentiu isso na carne, porque ele viu o pai dele ser assassinado, ou porque ele viu o pai dele entrar no tráfico de droga, ou porque ele está muito próximo do tráfico

de drogas e gosta do tráfico de drogas. E é muito preocupante quando você vê os próprios alunos, os próprios alunos, que simplesmente não sabem o porquê – só porque tem uma proximidade, porque é isso que está próximo deles – os caras vão para parede para botar lá CV, botar lá ADA, TC. E os caras não estão nem sabendo... alguns sabem sim, mas outros não têm a menor idéia do que é aquela coisa. Claro que eles sabem o que é o Comando Vermelho, mas eles não sabem que o Comando Vermelho pega a criança com 10, 11 anos de idade, dá o dinheiro para crianças... os caras morrem com 14 anos de idade, com 15 anos de idade, morre usando o tênis que comprou (pausa) E a escola não consegue perceber que a violência tem que ser uma questão que está dentro de sala de aula. Aí o professor e a direção querem tentar organizar a sala de aula através do discurso da ordem e da hierarquia, não dá! Não dá. Os caras estão cansados de ouvir o discurso da ordem e da hierarquia, no meio da rua eles escutam. Alunos meus que estavam em um ônibus, eles negros, uns 3 ou 4 negros – não sei se eles iam roubar ou não, mas em sala de aula não me davam o menor problema – e aí os caras (policiais) entraram no ônibus e só pelo fato de eles serem negros, tiram os caras do ônibus, botam sentado na calçada e dão tapa na cara dos meninos. Eles sentem isso na rua, na pele, todo dia. Todo dia, eles sentem preconceito e discriminação todos os dias. Aí o professor quer em sala de aula usar discurso de ordem e de hierarquia, não vai dar certo nunca! (...) Eu não estou dizendo que ordem não tenha que existir, mas a ordem tem que ser construída, tem que ser construída entre professor e aluno.”

(Renato)

Outras vezes são testemunhos emocionados e entristecidos com a dureza através da qual essa face se mostra nas suas vidas e nas de seus alunos e alunas:

“(...) outro dia um aluno meu morreu, da 5.ª série. Eu fiquei chocada, porque foi uma segunda-feira, e na terça-feira, achavam que eu já sabia, ninguém ligou para minha casa para falar. Quando eu entro, as crianças me mostram a foto no jornal do aluno de 5.ª série que tinha sido assassinado. Aula perdida. Saiu no jornal! E os colegas, as crianças... porque lidam com isso com naturalidade, sabe, por mais que tenham ficado chateados, lidam com naturalidade. Outros colegas choraram e tal, mas passou. Eu não consigo, eu não consegui. Eu me desestruturei profundamente, sabe? (...) Eu saí de sala, chorando, não consegui ficar em sala, chorei muito, eu desci”.

(Patrícia)

Mas de qualquer maneira, são todos muito representativos da gravidade com a qual a situação se apresenta. A maior parte das referências à questão da violência feita pelos/as professores/as em seus depoimentos diz respeito à presença do tráfico de drogas na comunidade onde se localiza a escola e/ou na comunidade onde moram os/as alunos/as, e assinalam situações já bastante conhecidas de interferência na vida escolar, de envolvimento dos alunos e de violência policial.

Outro elemento também bastante presente nos depoimentos faz referência às políticas educacionais. Nesse campo, os/as educadores/as sublinham aspectos relativos à ausência de projeto político para educação, situação que se reflete na falta de continuidade no âmbito das políticas públicas e na dificuldade de implantação das propostas oficiais nas unidades escolares por falta de orientação e acompanhamento. Há ainda outras críticas à política de distribuição de recursos. Nesse item, destaca-se a questão da precariedade de recursos materiais e humanos. Oito professores/as citam problemas dessa ordem, como espaço físico inadequado, mobiliário quebrado, falta de material de consumo e material didático, entre outras questões. Mesmo os que reconhecem terem ocorrido sensíveis melhoras nesse campo, afirmam que ainda faltam investimentos e uma maior dedicação dos governantes. Dentre as diferentes ordens de problemas encontrados, alguns professores/as destacam a questão do tamanho das turmas e as conseqüências dessa conformação. Isso nos revela que a demanda é muito maior do que a oferta de vagas, de pessoal e de espaço físico nas escolas.

“Mas eu acho que fica muito difícil você ter uma educação que você diga: ‘Pô, legal!’, se quem trabalha com ela, e essa é a sua atividade, trabalha insatisfeito, com não sei quantos alunos em sala de aula, com salário que não dá, aí você tem que dar aula em não sei quantas escolas, não sei quantas turmas de 40, e eu fico pensando... (...) Eu acho que necessitaria de algo mais, de uma estrutura escolar onde as pessoas trabalhassem com condições, até para resolver as questões que surgem.”
(Cátia)

Alguns professores/as encaminham a sua reflexão sobre esse tema a partir da identificação de um processo mais amplo, que atinge a educação de uma forma geral:

“(...) eu acho que não tem como esquecer o fato de que a educação está sendo completamente sucateada, principalmente o sistema público, e também nas escolas particulares, com raras exceções. As escolas estão muito ruins, as escolas têm estruturas muito ruins, condições de estrutura mesmo, prédio, banheiro, material que é oferecido. E eu acho que a situação, com poucas exceções, a situação é muito ruim.”
(Beatriz)

Em meio a tantas carências referentes às condições de trabalho, um aspecto que se destaca na fala dos/as professores/as é a questão salarial. Esse problema aparece na fala de sete dos/as entrevistados/as, e se mostra como um grande desafio para o exercício da profissão.

“Acho que pensando na realidade, aqui no Brasil pelo menos, a primeira coisa é o salário. É ridículo o que se paga! É impensável. Ano passado teve um concurso para Magé e a base salarial era R\$520,00. É mais fácil trabalhar no McDonald’s, entendeu? Isso não se faz! É complicado você exigir uma qualidade de ensino de um professor que é obrigado a trabalhar 40 horas por semana, sei lá, para ter o mínimo. Não se fala em ter uma bela de uma vida, falo para ter um mínimo de dignidade, não é? Então eu acho que o ponto central é esse. Você não tem como discutir política educacional, sem discutir primeiro ou junto, melhor dizendo, uma política salarial decente, que satisfaça a vida do trabalhador.”
(Marcio)

Essa também é uma realidade bastante conhecida, além de condições materiais de trabalho ruins e de turmas muito cheias, para conseguir um salário melhor os/as professores/as precisam trabalhar em várias escolas. Situação que incomoda e pode vir a comprometer a qualidade do trabalho.

“Porque, pensa bem. Você tem que ter duas matrículas, eu pelo menos tenho duas matrículas e já acho muito. Tem gente que trabalha de manhã, de tarde e de noite. Como é que um cara como esse vai dar uma aula direito? Então eu acho que faltam essas condições para gente produzir bem, sabe? A gente tinha que ter dedicação exclusiva. Não, não existe isso.”
(Carolina)

Um problema de política educacional que, na rede pública, está diretamente relacionada a esta questão salarial é o plano de cargos e salários. Apenas um professor referiu-se à ausência de um plano de carreira na rede municipal e apontava para a necessidade de uma solução definitiva para a questão:

“A gente tem que sair do discurso de ‘a educação é importante, sem a educação o Brasil não vai entrar para o século XXI de fato, vai ficar sempre atrás’, e passar a apontar esse reconhecimento na prática. E eu só vejo isso como uma coisa: salário. Criar condições de o professor ter recursos para sobreviver com dignidade, não ficar aí trabalhando 60 tempos semanais. Porque isso é uma loucura, é uma máquina de moer carne, uma lógica muito perversa.”
(Thomaz)

Outra questão importante, mas que não foi muito recorrente nas entrevistas, é a preocupação com a formação continuada do professor, sendo citada por apenas três entrevistados/as.

“Questão salarial do professor, fundamental, e reciclagem. Porque também não é só a valorização financeira do professor, mas também fazer com que esse professor volte a estudar, fazer uma ligação maior entre o professor e a universidade e a universidade com a escola. Porque às vezes eles são muito

isolados. Para o professor se reciclar, saber o que está acontecendo, tem muito professor que está desatualizado. Então eu acho que é investimento no salário e ao mesmo tempo investimento na reciclagem dos professores.”
(André)

No entanto, apesar haver certo consenso em torno da questão salarial, uma voz diferente destoa de todos os outros comentários, mostrando um outro ponto de vista para a questão:

“Eu acho que a educação está muito desvalorizada, então, muitos alunos chegam pra mim ‘professor, por que o senhor é professor, com esse salário de fome?’ Isso já ficou uma coisa assim, todo mundo acha que a gente ganha mal. Eu não acho que a gente ganhe tão mal assim. Porque no município do Rio eu trabalho 3 dias na semana, 4.^a, 5.^a e 6.^a, e ganho R\$ 2.500,00. Muito brasileiro gostaria de estar na minha situação, ganhando esse valor, não é? Porque eu também já tenho 13 anos, mas eu ganhava na época o equivalente a R\$1.100,00 no início de carreira. Então eu não acho tão mal assim para o Brasil. Eu ganho R\$1.100,00 no Estado. Também a minha carga horária... eu tenho 10 aulas que são aulas extras, GLP. Eu dou 22 aulas no Estado por semana e eu ganho R\$1.100,00 e 24 aulas por semana no município do Rio, 24 aulas em sala de aula, 6 aulas de horário complementar o que dá um total de 30 horas e nessas 30 horas eu ganho R\$2.500,00. Então somando meus dois pagamentos eu ganho R\$3.600,0, bruto. Meu líquido no município é R\$2.200,00 mas o meu bruto é R\$2.500,00. Eu ganho R\$2.200,00 mais R\$1.100,00. O meu líquido é R\$3.300,00, então eu não me considero pobre, eu tenho o meu carro, tenho minha casa própria, tenho meu carro, um Fiat UNO ano 2000, entendeu? Tenho esse apartamento conjugado em Laranjeiras.”
(Luis Guilherme)

É significativo o depoimento desse professor. Ele analisa sua condição profissional a partir de uma comparação com a situação de uma grande parte da população brasileira, que é caracterizada pelo subemprego e por salários muito abaixo da faixa considerada capaz de suprir suas necessidades básicas e de sua família. Se por um lado, essa é uma reflexão coerente sob o ponto de vista de uma relação estritamente quantitativa, considerando o rendimento médio mensal da população economicamente ativa no país²¹; por outro lado, há muitas outras questões que precisariam ser contextualizadas, em especial a natureza do trabalho realizado, que envolve muito mais horas de dedicação do que aquelas cumpridas

21 Segundo levantamento do IBGE, publicado em 2001, a renda média mensal dos brasileiros com 10 ou mais anos de idade, em 1997, era de R\$303,00. Ver Mapa do mercado de trabalho no Brasil: 1992-1997 / IBGE, Departamento de Emprego e Rendimento. – Rio de Janeiro:IBGE, 2001, disponível em www.ibge.gov.br.

em sala de aula, e as exigências de estudo e reflexão para a progressiva melhora na qualidade desse exercício. Questões que, de uma forma geral, foram sintetizadas por outro professor entrevistado, que ao considerar a situação atual dos professores afirma que estão todos:

“Sem capacitação, sem tempo para refletir sobre o que ele faz em sala de aula, e sobre o que ele faz fora de sala de aula.”
(Renato)

4.2.2 Os papéis e funções da educação

“E eu acho que tem que ter um outro caminho, que é fazer a gente trabalhar com esse aluno e fazer de alguma forma ele mudar a realidade dele. Ele não vai mudar o mundo, mas ele vai mudar a realidade dele. E eu como professora e a escola como instituição pode ajudá-lo nisso, instrumentalizando com a crítica, com a capacidade de saber trabalhar com aquilo que a gente pode oferecer, não só de conteúdo, mas de algum tipo de experiência. Então eu acho que o papel da escola é um pouco esse hoje, instrumentalizar. Mais do que isso a gente também não pode, eu acho. Queria que não fosse.”
(Patrícia)

Essa é foi apenas uma das muitas respostas ouvidas para a pergunta sobre qual é o papel da educação atualmente. Nesse depoimento – e em muitos outros que definem a educação em termos semelhantes – pode-se notar uma grande expectativa de transformação que os professores e professoras ainda depositam na sua tarefa educativa, e mais do que isso, a possibilidade de transferir para o aluno essa função de agente transformador. Para isso, muitos são os elementos que precisam compor o quadro de funções da educação conforme apontado pelos/as entrevistados/as. Um deles, e talvez o mais imediato, é a necessidade de investir no desenvolvimento da auto-estima dos alunos.

“É promover o indivíduo. Promover o quê? Botar pra frente, botar pra cima, fazer ele evoluir como pessoa, intelectualmente, afetivamente, socialmente, politicamente e aí vai. E eu acho que isso, fazer a pessoa se desenvolver. Ajudá-la a se desenvolver.”
(Ivete)

E os/as professores/as destacam também que a escola ainda é para muitos desses alunos o único espaço em que essa dimensão tem sido valorizada.

“A gente percebe mesmo, o único lugar que esse menino, essa menina tem, ainda, uma assistência, um cuidar, um olhar, mais de cuidado mesmo, é a escola. De alguém que diz: “Olha, você está faltando!”, e querer cuidar mesmo, assistir, ainda é a escola.”
(Luciana)

Também se observa nas entrevistas que a escola tem assumido muitas funções, e às vezes acaba por descuidar-se daquela que seria o seu papel por excelência, a formação intelectual dos alunos – defasagem que, como já foi apontada entre os desafios da escola atual, acaba por criar uma série de dificuldades pedagógicas.

“Eu acho que é a função do professor e da escola, do professor e da escola, tá? Trabalhar a inteligência do aluno, trabalhar o desenvolvimento intelectual do aluno. Essa para mim seria a função primeira da escola e do professor. (...) Eu acho que essa deveria ser a função da escola e do professor e aí até mesmo por uma questão até de justiça social, no sentido de dar oportunidades iguais”
(Paulo)

E essa função assumiria também o papel de construir autonomia intelectual. Seria então papel da escola prover o aluno de instrumentos mentais, e capacitá-los a operá-los, tendo em vista o seu próprio desenvolvimento pessoal.

“E difícil de dizer, viu? Eu acho que o papel seria você equipar as pessoas basicamente com algum instrumental para que ela se auto-alimente durante a vida, profissional, intelectual, afetivamente, que ela possa ter algumas referências para buscar por conta própria isso. (...) Então eu acho que a gente teria que dar alguns elementos para que o aluno pegue para si essa tarefa de também se preocupar com isso, de que ele vai ter que dar conta do próprio crescimento dele.”
(Cândida)

Também se destaca a importância dessa autonomia intelectual para a consciente atuação no social por meio de uma cidadania ativa. E nesse sentido conhecimento é exercício de poder e de escolha.

“Eu acho que em primeiro lugar a gente tem que priorizar o fato de que a criança tem de entrar na escola, e pelo menos saber ler, interpretar. Saber aquilo que é necessário para ele se transformar num cidadão crítico. E

passa justamente pela aquisição de conhecimento. Se a gente não transfere esse conhecimento acumulado ao longo de milênios de experiência humana na terra, a gente está tirando poder dessas pessoas, que no grosso modo são trabalhadores. Eu acho que é isso, acho que é a gente tem que pensar a educação como uma transferência de poder para as crianças, no caso aí para o ensino fundamenta, são crianças mesmo. E transferir esse poder é dar realmente condições para ela aprender, saber ler, escrever, interpretar um texto.”

(Thomaz)

“Acho aquelas coisas de sempre, que a gente acha ideal, não é? Que você possa ter um cara que seja cidadão, que se sinta incluído ou que saiba se incluir ou que saiba buscar os caminhos de estar incluído. Que ele seja uma pessoa crítica, formar um cidadão que seja crítico, que consiga fazer escolhas. Que eles possam de fato ter instrumentos que permitam fazer escolhas, que lhes permitam fazer escolhas e que não seja o cara que não tem escolha, que não consegue fazer escolhas, que nem sabe que ele pode. (...) Eu penso que a educação tinha que, em condições ideais, formar um sujeito que tivesse essa consciência, do que é ser cidadão: ‘Eu sou um cidadão por quê? Porque eu tenho condição disso, disso e daquilo outro. Eu faço as minhas escolhas de maneira crítica’. E o que é fazer escolhas de maneira crítica? É saber escolher e dizer por que a minha escolha é essa e não aquela. Quais são os pontos positivos que eu vejo aqui, onde que está o negativo de lá, porque eu quero isso e não aquilo.”

(Cátia)

Por outro lado, esse acesso ao conhecimento que vem acompanhado da formação de uma postura crítica deve criar a capacidade de questionar o próprio conhecimento.

“Educação é um espaço assim, eu penso que é um espaço de aquele cara que está ali, junto com o professor – é claro que depende do professor – mas ele tem acesso a bens culturais que fazem parte do... por mais que você possa até questionar, você pode até... e numa boa educação, que eu penso, o sujeito pode chegar a questionar aquilo que foi oferecido para ele, mas com conteúdo, não é? Com consistência...”

(Cátia)

Essa observação feita pela professora remete a uma outra questão também apontada nas entrevistas, que é a importância de entender o conhecimento como uma construção, que pode obviamente ser reconstruída – e isso coloca os/as estudantes mais uma vez no lugar de autores e de sujeitos.

“O que eu acho que a gente pode tentar fazer é... Primeira coisa de todas: é forçar eles a pensarem, é estimular, provocar o pensamento deles, provocar a capacidade de desconstrução dos conceitos estabelecidos, não é? Porque se os conceitos foram estabelecidos por alguém, por alguns, por um momento histórico, se eles foram construídos, eles podem ser

desconstruídos. E podem se construir outros. Porque a visão de mundo é uma construção social, cultural. Da mesma maneira que ela foi construída, que ela foi inventada, pode se inventar outras, elas não estão dadas na vida. (...) Então eu acho que o principal, é despertar no aluno que ele pode questionar os valores estabelecidos para produzir novas imagens de pensamento. E ao produzir novas imagens de pensamento, ele encontra novos modos de vida. Então, eu acho que isso é o mais importante da escola.”

(André)

Apesar de toda ênfase que se coloca atualmente no desenvolvimento de uma postura crítica nos/as alunos/as, alguns entrevistados/as afirmam que muitos professores/as não aceitam o exercício da crítica na sala de aula – lugar onde raramente há diálogo e sim o exercício autoritário do poder.

“Só que essa questão de fazer ele ser crítico é... eu acho que não é muito compreendida pelos professores, porque eles falam isso, mas eles não admitem que a criança fale em sala de aula, tenha opinião, porque manda calar a boca. Então tem uma contradição aí, todo mundo fala essas palavras bonitas, mas não deixam o aluno realmente se desenvolver. Eu acho que a educação é para tornar o aluno pleno. Não é para ele obedecer, não é isso. Não é para ele também ser ótimo em história, ótimo em geografia, não é nada disso. É para ele saber escolher. Saber escolher o que ele quer da vida. Para mim a educação é isso, entendeu? Basicamente é isso, eu nem saberia o que dizer mais.”

(Carolina)

Esse depoimento revela percepção da professora sobre o fato deste ter se tornado um discurso mais ou menos universalizado nos meios educacionais e que nem sempre a sua efetiva implementação no cotidiano das salas de aula é ainda um grande desafio para professores e professoras.

Outro depoente aponta, ainda, que essa função voltada para formação crítica também atende atualmente às necessidades do mercado de trabalho na atual fase do desenvolvimento capitalista, que exige trabalhadores criativos e capazes de exercer múltiplas tarefas. Atentos ainda às questões do mercado de trabalho e das atuais características da sociedade contemporânea, outros professores/as destacam questões relativas à baixa perspectiva de colocação para esses jovens.

“Não é porque vai ter um emprego, porque esse discurso também já está falido: ‘você vai estudar, você vai ter um emprego bom’. Acabou, não tem mais essa história. Acabou. E esse é um desafio que nós professores temos que enfrentar. A gente continua falando que aluno tem que estudar para ter emprego. Não vai ter um emprego.”

(Renato)

“(entrevistada) É difícil você dizer para ele: ‘Luta que você vai chegar lá’. Eu falo, quer dizer, falo dependendo do contexto que eu estou lidando, mas no fundo ele sabe que é difícil para caramba, entendeu?”

(pesquisadora) Quando você fala assim ‘luta que você chega lá’, onde é esse ‘lá’?”

(entrevistada) O ‘lá’ é um bom emprego, um conforto na vida, sabe?”

(Jaqueline)

Estes depoimentos revelam a preocupação de alguns professores/as com o papel da educação como possibilidade de promoção de alguma mobilidade social para os/as estudantes e suas famílias, questão que se relaciona diretamente com a formação que a escola oferece para o mercado de trabalho. Nesse sentido, uma professora defende abertamente a necessidade de se prover o ensino fundamental de um caráter maior de terminalidade diante da atual conjuntura social.

Outro aspecto citado pelos/as professores/as entrevistados/as como funções da educação foi a possibilidade de proporcionar momentos de prazer aos alunos, considerando, principalmente, toda ordem de dificuldade que eles enfrentam fora do espaço escolar.

Numa tentativa de síntese de todos os aspectos citados, seria possível afirmar que a educação teria por função promover a formação de indivíduos intelectual, psicológica e afetivamente autônomos e seguros para realizar suas atividades profissionais, sociais e políticas. Pessoas com potencial de atuação crítica e criativa no meio social em que vivem, vislumbrando, assim, possibilidades de transformação da sua vida individual e coletiva. Este é, para mim, o sentido do empoderamento, uma das questões centrais da educação em Direitos Humanos. Seria possível identificar aqui um sinal de aliança possível? Quero crer que sim. Quero acreditar que, ainda que sem a aproximação – urgente e necessária – dos debates que envolvem atualmente o tema dos Direitos Humanos, os professores e professoras entrevistados acenam, através de suas concepções de educação para as chances de realização dessa aliança.