



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A ESCOLA PÚBLICA E PAULO FREIRE: O ENCONTRO
(RE)VELADO**

CARLA SIMONE BATISTA RODRIGUES

PELOTAS, 2007.

CARLA SIMONE BATISTA RODRIGUES

**A ESCOLA PÚBLICA E PAULO FREIRE:
O ENCONTRO (RE)VELADO**

**Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Universidade Federal
de Pelotas, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre
em Educação.**

Orientador: Dr. José Fernando Kieling

Pelotas, 2007.

Revisão de texto e abstract: Chaiane da Cunha Islabão

Dados de catalogação na fonte:

Aydê Andrade de Oliveira CRB - 10/864

R696e Rodrigues, Carla Simone Batista

A escola pública e Paulo Freire : o encontro (re)velado
/ Carla Simone Batista Rodrigues. - Pelotas, 2007.

83f. : il. ; color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de
Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Escola pública. 2. Práticas de educação popular. 3.
Emancipação. 4. Freire, Paulo. I. Kieling, José Fernando
orient. II. Título.

CDD 373.224

Banca examinadora

Dr. Balduino Andreola (UNILASALLE)

Dr. Danilo Streck (UNISINOS)

Dr. Gomercindo Ghiggi (FAE/UFPEL)

Dr. José Fernando Kieling (FAE/UFPEL)

Dedico

**Aos professores que fazem da utopia o
alimento do seu trabalho e, em especial, à amiga
Márcia Aparecida Antunes Couri Nogueira.**

Agradeço

Carinhosamente aos meus pais, Olavo e Síria, pelos seus esforços para me proporcionar o estudo e pelo exemplo de vida.

À amiga Márcia Aparecida Antunes Couri Nogueira, pelo incentivo e cumplicidade.

Às pessoas próximas, amigos e familiares, por todo o apoio e paciência.

Ao meu amor Antonio Ricardo, por compreender minha ausência.

À amiga e colega, Solania Beatriz Timm, companheira de caminhada, pela solidariedade e amizade incondicional.

Aos participantes da pesquisa nos grupos focais, sujeitos da pesquisa, pela preciosa colaboração.

À Direção, Coordenação Pedagógica e colegas da ETEC, que colaboraram para que pudesse cursar o Mestrado em Educação.

Aos colegas e professores da linha de pesquisa “Filosofia, Educação e Sociedade”, pelo companheirismo.

Ao professor Dr. José Fernando Kieling, pela sensibilidade com que orientou esse trabalho, bem como pela amizade, pelo chimarrão e pela confiança.

Carla Simone, eu pensei em dissuadir-te de uma pesquisa relacionada com Freire. Será que ele queria? (...) Não quero nem dissuadir-te nem persuadir-te. Vai em frente. Paulo Freire é apenas um pretexto. Tenho certeza que saberás construir excelentes espaços e tempos de diálogo com teus colegas de magistério, transformando-os, através do diálogo, em tempos e espaços de reencantamento e de esperança. E Paulo Freire, de algum lugar ou não-lugar estará sorrindo, ao ver que por aqui se constroem novas pedagogias.

Balduino Andreola, 29 de março de 2006.

RESUMO

A pesquisa aborda a relação entre professores de escolas públicas com a pedagogia freireana. Para isso, oportunizou-se a professores de duas escolas públicas estaduais de Canguçu/RS, uma urbana e outra rural, momentos de reflexão conjunta sobre suas práticas em uma perspectiva emancipatória, a fim de entender os referenciais utilizados. Observa-se que essas perspectivas emancipatórias, originadas no bom senso ou no senso comum qualificado dos professores, relacionam-se com a pedagogia freireana mesmo que não haja uma aproximação explícita com a obra de Paulo Freire. Pretende-se mostrar que, a obra freireana poderia potencializar esse movimento emancipatório dos professores à medida que desse mais segurança do caminho que tais profissionais estão trilhando e relacionasse aspectos que aparecem fragmentados em suas falas como uma reflexão teórica de conjunto.

Palavras-chave: Escola Pública, práticas de Educação popular, emancipação, Freire.

ABSTRACT

The research approaches the relationship between teachers of state schools and Freire's education. In order to do that, were offered to teachers of two state schools from Canguçu/RS, one of them is urban and the other is rural, group reflection moments about their practices in an emancipatory perspective to understand the references used. It observes that these emancipatory perspectives, originated from the sense or from the qualified common sense of the teachers, are related to Freire's education even if there is not an explicit approximation with Paulo Freire's work. It intends showing that Freire's work could power this emancipatory movement of the teachers as it gave more confidence of the way such workers are taking and it related aspects which appear fragmented in their speeches as a theoretical group reflection.

Key words: State school, popular Education practices, emancipation, Freire.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
I- RECORDANDO A CAMINHADA	12
1.1: Do campo à cidade: um passo rumo à escola.....	13
1.2: Conhecendo outras escolas	15
1.3: Caminhando em direção ao sonho: entre a Universidade e o Trabalho	18
1.4: Diploma na mão: E agora?.....	21
1.5: Em movimento, construindo relações: o encontro com as Equipes Docentes.....	25
1.6: Meu olhar sobre a educação e a escola.....	26
 II- O CONTEXTO DA PESQUISA.....	33
2.1: Buscando na minha trajetória as razões da pesquisa.....	33
2.2: Caminhos que se abrem: os passos da investigação.....	36
2.2.1: Procedimentos metodológicos.....	36
2.2.2: A concepção de pesquisa.....	40
2.2.3: Como a pesquisa foi realizada?.....	42
 III- DESVELANDO UMA REALIDADE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	56
3.1: De que práticas falam os professores?.....	56
3.2: De que teoria falam os professores?.....	61
3.3: Entre o discurso e a prática: aproximações com a pedagogia freireana.....	65
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	74
ANEXO	79

APRESENTAÇÃO

Em minha trajetória de formação profissional tenho buscado pautar minhas ações em uma perspectiva crítica, emancipatória. E muito concorreu para o fortalecimento e fundamentação dessa perspectiva a análise e estudo da obra freireana. Por outro lado, a participação no movimento de docentes é um marco importante em minha vida à medida que visualizei no trabalho colaborativo e coletivo a possibilidade de dar mais força às ações inovadoras ou de resistência, aos modelos alienadores que circulam pelo sistema educacional.

No entanto, nas escolas onde trabalhei, percebia uma rejeição sistemática a autores que trabalham em uma perspectiva histórica emancipatória, entre eles Freire. Ao mesmo tempo via que nas práticas e intenções de práticas que professores manifestavam, havia uma aproximação grande com a concepção do autor pernambucano.

Assim, a pesquisa tem como objetivos identificar, discutir e compreender as diferentes representações e percepções da teoria educacional de Paulo Freire, entre os professores¹ de duas escolas públicas estaduais, no município de Canguçu/RS. Agrega-lhe também, como objetivo geral, identificar, nos relatos das

¹ Quero esclarecer de início que o texto pode apresentar uma aparente contradição: é escrito por uma educadora, uma mulher, mas no gênero masculino. Entendo que o correto seria também referir-me às alunas, às professoras, às leitoras, ou seja, a todas as mulheres que serão indicadas no decorrer do trabalho. Explico que ele está sendo apresentado no genérico masculino com uma finalidade: a de facilitar a escrita e a leitura. Não ignoro, de forma alguma, que as mulheres são oprimidas e silenciadas também pela força da linguagem. Como este não é meu intuito, espero que a leitora e o leitor reconheçam minha intencionalidade de tratar homens e mulheres como seres históricos com igualdade de direitos.

práticas discutidas com os professores, representações e percepções de concepções emancipatórias de educação próximas a Paulo Freire, mesmo que, explicitamente, não sejam pautadas no pensador nordestino.

O trabalho está estruturado em três capítulos:

Em ***Recordando a Caminhada***, trato da origem e justificativa dessa investigação. Nesta divisão do trabalho reflito sobre minha história de vida objetivando que o leitor possa se inteirar das razões que me instigaram a realizar a pesquisa. Para isso, faz-se necessário olhar para dentro de mim, retroceder ao passado, à memória, com o propósito de buscar elementos de minha subjetividade que ajudem a construir um contexto e a rememorar um processo de interações, o qual recupere a história que venho vivendo. Nele, no capítulo em questão, trago, junto à reflexão pessoal, o posicionamento de autores que considero significativos para caracterizar os modelos de escolas encontrados no meu percurso estudantil e profissional.

Este capítulo está dividido em seis momentos, os quais considero os mais relevantes da trajetória: (1) a saída da zona rural em direção à cidade e à escolarização; (2) os primeiros contatos com as escolas públicas; (3) o período da formação acadêmica e o trabalho, (4) a chegada à escola pública estadual como professora, (5) a participação no Movimento Equipes Docentes e, por último, (6) uma breve reflexão sobre educação, onde aponto algumas transformações ocorridas, na atualidade, no campo educacional, que considero significativas na minha trajetória tanto de aluna quanto de professora.

No segundo capítulo, **O Contexto da Pesquisa**, objetivo explicitar a relação existente entre minha história de vida e a pesquisa proposta. Defino a abordagem metodológica utilizada, expondo as questões de pesquisa e os objetivos almejados, bem como explico as razões de escolha dos locais nos quais se desenvolveu a pesquisa. Para dar conta desta tarefa, dividi o capítulo em duas partes: (1) a justificativa da pesquisa pela trajetória de vida; (2) procedimentos metodológicos adotados, a concepção de pesquisa e, por último, o relato de como a pesquisa se constituiu.

A terceira parte, intitulada **Desvelando Uma Realidade: Primeiras Aproximações**, revela-se em três momentos: (1) apresenta reflexões dos sujeitos

da pesquisa a respeito de suas práticas docentes (2) a relação dos professores com a teoria freireana e, (3) indicativos da aproximação das práticas com a concepção de Freire. Nesse último momento disserto sobre a importância da obra de Freire para os enfrentamentos dos limites educacionais na atualidade.

Nas **Considerações finais** exponho as implicações do fato de haver aproximações dos professores com a pedagogia freireana através das práticas e afastamento em relação à teoria do educador nordestino, quando se busca uma educação em uma perspectiva emancipatória.

I - RECORDANDO A CAMINHADA

A educação que se vive na escola não é a chave das transformações do mundo, mas as transformações implicam educação. É nesse sentido que sempre digo: a força da educação está na sua fraqueza; não podendo tudo, pode alguma coisa. Alguma coisa historicamente possível agora ou possível amanhã.

Paulo Freire [2001, p. 201]

Os motivos de trabalhar com esta pesquisa estão relacionados com a minha própria história de vida. Por isso, atrevo-me a iniciar a apresentação deste texto de dissertação recuperando um pouco da minha memória pessoal e profissional. Acredito que, desta forma, o leitor poderá perceber melhor as motivações para este trabalho. É preciso deixar transparecer as inquietações, as emoções que me movem nesta caminhada e que me desafiam a buscar respostas e avanços. Nas palavras de Freire [1993, p.10],

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico. É preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.

Sou professora de História há nove anos, desde que concluí meus estudos na Universidade Federal de Pelotas. Atualmente, trabalho na Escola Técnica Estadual Canguçu, no município homônimo, com turmas de Ensino Médio. Embora situada no meio urbano, esta escola recebe alunos oriundos de

várias partes do município e também de municípios vizinhos. Com relação ao município, cabe lembrar que Canguçu possui a maior concentração de minifúndios da América Latina². Assim, nessas propriedades há maior intensidade de trabalho e a produção agropecuária é o principal baluarte da economia municipal. Desta forma, a população rural se sobrepõe numericamente à população urbana³.

Antes de expor minha prática pedagógica na atualidade, gostaria de contar um pouco de minha trajetória estudantil e profissional, o que talvez possibilite elucidar alguns aspectos que abordarei no decorrer deste trabalho.

1.1: Do campo à cidade: um passo rumo à escola

Morei até os sete anos de idade em uma pequena propriedade agrícola, no interior de Piratini/RS. Era uma das propriedades típicas da região: pequenas e médias propriedades rurais com ênfase na agricultura familiar e na criação de animais para subsistência e venda da produção excedente. Desta época, recordo das peraltices, dos banhos de sanga, das brincadeiras com outras crianças, do contato com os animais. Minha concepção de mundo restringia-se à realidade rural. Lembro que, com a ingenuidade típica de criança, meu grande sonho era de um dia poder tocar as estrelas.

Embora meus pais não tivessem dado continuidade aos seus estudos – cursaram até o quarto ano, devido à falta, na época, de escolas –, sempre tiveram a preocupação de oportunizar o acesso à escola às duas filhas. E foi através da minha irmã que conheci a escola. Como não houvesse próximo a nossa casa um

² Canguçu tem 12.035 proprietários rurais, sendo, a maioria destes, proprietários de pequenas frações de terra. Fonte: PROFI ESPECIAL. Universidade Corporativa Banco do Brasil. Ano VIII, nº. 15, p. 25.

³ Em 1970, o município possuía 91,7% de sua população vivendo no meio rural. Passados 30 anos, registrou-se uma redução no número de pessoas que vivem no meio rural de 23.514, fazendo com que, atualmente, a população rural corresponda a 65,6%, enquanto que, a população urbana registrou um aumento de 12.490 pessoas. Atualmente, a população urbana corresponde a 34,4%. O município também registrou uma redução na sua população total de 11.024 pessoas.

FONTE: www.ucpel.tche.br/ITEPA/itepa1/25-anos/disco2/populaçãourbanaerural.htm.

educandário, houve a necessidade de minha irmã morar na casa de nossos tios, onde havia uma “brizoleta” no pátio. Eu, que ainda não estava em idade de freqüentar a escola, “visitava” muito esse ambiente escolar: uma professora que realizava todas as tarefas (e ainda brincava com os alunos no recreio) e atendia a todas as séries; poucos alunos e todos se conheciam; dois ou três alunos compartilhavam as mesmas mesas e provavelmente os mesmos sonhos. Eu, aos cinco ou seis anos, costumava ser aluna “ouvinte” naquele espaço e sempre fui muito bem recebida.

Entretanto, essa escola atendia a alunos até a quarta série e minha irmã estava concluindo essa fase. Fazendo um caminho raro naquela região e época, minha família transferiu-se para a cidade de Canguçu, para que ela continuasse seus estudos e eu ingressasse na vida escolar. Fomos estudar – com uma bolsa de estudos – em uma escola particular, religiosa, da ordem franciscana. Nessa escola estudei onze anos, até a conclusão do curso de Magistério.

Confesso que não gostei do primeiro contato com a escola. Chorei no primeiro dia de aula, no segundo, no terceiro... em todos os dias da primeira semana. Eu era o típico “bichinho do mato” chegando à escola urbana: a professora era o exemplo de dedicação e carinho, os “coleguinhas” eram legais, mas não me reconhecia naquele espaço. Estava em uma escola enorme (aos olhos de criança, maior ainda do que realmente é), não tinha um colega sentado à mesma mesa, no horário do recreio eram centenas de crianças correndo e eu ficava transtornada. Para agravar a situação, estava separada da minha irmã. Ela estudava no “lado dos grandes” e eu nos “pequenos”, como denominávamos na época. Foram dias difíceis. Chorava, então, e era mandada para casa. Se fechar os olhos, ainda sinto o cheiro da minha primeira sala de aula e o sabor do chazinho tranqüilizante que uma querida irmã de caridade me dava todos os dias.

Com o passar do tempo fui me acostumando à nova realidade. Eu tinha que estudar – assim poderia ser “alguém na vida”, como diziam meus pais. Pouco a pouco, fui me afeiçoando àquela escola a ponto de idolatrá-la. Meus olhos de criança não percebiam as enormes diferenças sociais que ali existiam.

1.2: Conhecendo outras escolas

Quando estava cursando a sexta série, tive a oportunidade de realizar um trabalho voluntário em um bairro extremamente pobre da minha cidade. Como era freqüentadora assídua da biblioteca, logo fiz amizade com a bibliotecária, a Ir. Maria. Um dia veio o convite para ajudá-la em um projeto desenvolvido pela Pastoral da Criança, ligado, portanto, à Igreja Católica. A curiosidade fez-me aceitar. Minha função era acompanhar o crescimento das crianças, realizando trabalhos de pesagens, verificação da realização de vacinas, orientação às mães sobre o uso do soro caseiro etc. Eu era ainda uma criança, mas gostava do que fazia. Era um mundo diferente do que eu conhecia, mas que, de certa forma, me atraía. Ali tive contato pela primeira vez, aos doze anos de idade, com a miséria, com a falta de carinho, com o abandono, enfrentados, no dia-a-dia, pelas crianças.

Através de brincadeiras, me aproximei dessas crianças. Foi uma aproximação fácil (afinal, qual criança não gosta de brincar? Nós gostávamos. E muito!) A partir de então passei a perguntar-lhes se estavam na escola, se gostavam dela. Muitas crianças falavam da escola como algo que não era significativo para suas vidas, como um espaço a mais simplesmente. Quase sempre relacionavam o “ir à escola” ao desejo de comer a merenda oferecida.

Eu adorava “minha escola”, “meus professores”, “meus colegas”. Não podia entender por que as crianças daquele local não sentiam o mesmo. Hoje, sei que foi aí que, pela primeira vez, tomei contato com a precariedade do sistema educacional do nosso país. Para aquelas crianças a realidade escolar não lhes fazia sentido porque não respondia aos seus pedidos, aos seus apelos. A partir daí acalentei o sonho de ser professora – quem sabe para poder ajudar crianças como as que eu via naquele bairro: curiosas, ansiosas, espertas, carentes, revoltadas... crianças.

Nesta mesma época meus pais sugeriram que eu fosse estudar numa escola pública estadual, pois eu corria o risco de não conseguir mais um ano de bolsa de estudos. Minha reação foi a de dizer “não vou!”. Tinha medo da escola pública e hoje sei que este medo era alimentado por uma rivalidade existente

entre a escola particular, na qual eu estudava, e a outra, pública. Essa rivalidade se fazia nítida nos campeonatos esportivos, nos “desfiles” da semana da Pátria, na concorrência entre as bandas escolares. Como era uma boa aluna (pelos padrões daquela escola), foi mantida minha bolsa e pude concluir meus estudos na “minha” escola.

Terminado o primeiro ciclo de meus estudos (primeiro grau, na época), ingressei no curso de Magistério na mesma escola. Consegui uma nova bolsa de estudos e fui atrás do meu sonho: ser professora. Como pretendia prestar vestibular e não podia freqüentar um curso preparatório (na época, muito caro), resolvi fazer um outro curso de nível médio para acrescentar “conteúdos” à minha formação. Matriculei-me no curso Técnico em Contabilidade, na escola pública onde atualmente trabalho. Por três anos, paralelamente, freqüentei diariamente o espaço da escola particular e o da escola pública. Como não conseguia conciliar meus horários, tive que abandonar meu trabalho voluntário na Pastoral da Criança.

Era meu primeiro contato, como aluna, com a escola pública. Deparei-me, logo que iniciaram as aulas, com uma greve de professores. Foram meses sem aula. Decepção, angústia. Eu queria estudar, mas estava tudo fechado. Foi aí, então, que entendi, na prática, o que é lutar por nossos direitos. Nessa escola encontrei um mundo multifacetado: pessoas de vários níveis sociais, religiões, etnias, mas ocupando o mesmo espaço, convivendo com suas diferenças de uma forma igualitária. Não era a escola “ideal” que eu tinha na instituição privada, pois faltavam recursos humanos e materiais, mas era um local onde se cultivavam valores como a liberdade, a democracia, o convívio com o “outro”, com o “diferente”. Foi nessa escola que ousei questionar, participar de agremiações estudantis, me posicionar. Isso, de certa forma, se refletia nas minhas ações na outra escola – já conseguia lançar um outro olhar ao colégio que eu freqüentava desde os sete anos. Penso ter sido aí que nasceu meu desejo de trabalhar em escola pública.

Por que a opção pela escola pública? Penso ser este o local que favorece o desenvolvimento total das pessoas, em uma sociedade pluralista. É principalmente na escola pública que encontramos as realidades multiculturais do

nosso país, as disparidades sociais e econômicas. Acredito ser este o espaço para lutarmos por uma Escola de qualidade para todos e por um sistema educacional apoiado nos valores democráticos e respeito aos Direitos Humanos.

A confirmação da opção pela escola pública veio ao estagiar, ao final do curso de Magistério, em uma escola pública municipal, com uma terceira série, quando pude entender os motivos do desencanto daquelas crianças que, anos antes, eu encontrara em um bairro carente. Nessa escola encontrei, sobretudo, a falta de encantamento, tanto de alunos quanto de alguns professores. Na minha primeira experiência profissional ocorreu o fato mais marcante da minha vida de professora.

A turma que recebi era pequena, com alunos na faixa etária de 8-9 anos, aparentemente “homogênea”, exceto pelo fato de um aluno se destacar dos demais: “14 anos, repetente há vários anos, um tanto inquieto, sujo, relapso com o material, ‘brigão’... um caso perdido!”. Estas foram as referências que tive do Natalino, o qual nasceu no dia do Natal e por isso tem este nome (que ironia!). Com muita dificuldade, consegui me aproximar dele e só então percebi que, mesmo na 3ª série, não estava alfabetizado. Este foi meu primeiro e grande desafio: ajudá-lo a superar suas dificuldades para acompanhar a série. Foram quatro meses em que ficamos os dois, após o horário da aula, sentados na calçada da escola “tirando dúvidas”. Desafio vencido, ele foi aprovado com louvor – fruto do seu esforço. Muitos na escola se admiraram, sem saber o que este aluno tinha enfrentado. No último dia de aula, recebi dele, em um papel amassado, um bilhete e a recomendação de que eu só o lesse em casa. Confesso que coloquei junto com os bilhetinhos dos outros alunos e esqueci de ler. Quando lembrei da recomendação, senti curiosidade em saber o que estava escrito. Havia a frase “*professora a senhora foi a primeira pessoa que me tratou como gente. Obrigado. Natalino*”. Tal frase – muito mais do que palavras escritas em papel qualquer – me acompanha até hoje. Passados dois anos, encontrei-o e perguntei pela escola. A resposta foi enfática: “*desisti, não consegui entender mais nada*”.

Ele era mais um na terrível estatística dos que abandonam a escola. Entendo aqui o fracasso escolar não como um fator isolado, mas na perspectiva de Arroyo [2000, p. 34] como

... uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas...

Após esta breve experiência como professora primária, já podia perceber que não bastava ao aluno somente a boa vontade para vencer os obstáculos da escola. A Escola e a Educação Pública no país têm, até então, servido a uma minoria da população e não têm contribuído de forma satisfatória para o favorecimento de uma sociedade que corresponda aos ideais da cidadania. Desta forma, o caráter da formação do homem enquanto um transformador da sociedade, em prol da busca da igualdade de direitos e do respeito mútuo, é relegado a um segundo plano se considerarmos que a educação brasileira, ao contrário, difunde os ideais economicistas da ordem capitalista.

No seu fazer pedagógico, a escola fala em nome de quem? Sabe-se que há resistências no campo progressista educacional, mas a política que se afirma na educação nacional não foge à regra do campo ideológico neoliberal [Gentili & Silva, 1994]. A Instituição Escola se corporifica através de seus profissionais, os quais podem vir a tomar a frente do projeto político da Escola e, dessa forma, não permitir o uso ideológico que vem se perpetuando ao longo da história do Brasil. É possível acreditar nessa instituição e lutar para mudá-la a partir de suas ações politizadas em nome de um povo mais consciente.

1.3: Caminhando em direção ao sonho: entre a Universidade e o trabalho.

Como acalentava desde menina o sonho de ser professora, dei mais um passo nesse sentido. Prestei vestibular, fui aprovada para o curso de Licenciatura Plena em História, na UFPEL. Ansiedade, expectativas, mil idéias na cabeça, caderno novo, muita disposição para estudar. Primeira semana de aula: horários vagos, noites sem aula. Novamente deparei-me com as carências enfrentadas por

uma instituição pública: falta de recursos, de instalações adequadas, de professores. Enfim, todos os problemas pelos quais passam as universidades públicas brasileiras.

Não desanimei. Minha intenção era a de aprender “tudo” para ser uma boa professora – hoje, vejo que minhas maiores lições não foram as da academia. Na busca de um conhecimento “científico”, deparei-me com a pouca atenção dada pela organização do curso ao aspecto didático e pedagógico. Poucas foram as disciplinas ofertadas em relação à formação pedagógica. A ênfase do curso era na pesquisa, mas eu queria mesmo era ser “professora”. Mas, foi nessa época que descobri Paulo Freire e a esperança de ver um mundo melhor ser construído, através do esforço de educadores, se tornou forte em mim. O primeiro livro de Freire que li foi *Pedagogia do Oprimido* e nele reencontrei o Natalino e as crianças com as quais brincava na época do trabalho da Pastoral da Criança. Na época, não entendia direito o que Freire dizia, mas de certa forma aquela leitura me seduzia. Lembro-me do dia em que Freire faleceu, quando interroguei uma amiga, dizendo “e agora?”, como quem diz “será que vamos esquecer suas idéias?”. Receio fruto da inexperiência, pois, como alguém já disse, *“grandes homens não morrem, viram encantamento”*.

Ao mesmo tempo em que estudava, trabalhava para me sustentar na universidade. Durante um ano trabalhei em um pré-escolar particular. No ano seguinte, além dessa ocupação, passei a desenvolver um trabalho em uma instituição que atendia crianças oriundas de bairros pobres. A minha função era dar aulas de reforço aos que freqüentavam regularmente a escola e promover atividades de recreação aos que não estavam em idade escolar. Enfrentei novamente a situação de quando ainda era aluna, aos doze anos de idade: alguns alunos eram as mesmas crianças que conhecera anos atrás. Ainda tinham a mesma opinião sobre a escola, a mesma falta de perspectiva, de sonhos. E eu, agora como professora e não mais como aluna, defrontava-me com os conflitos envolvidos em trabalhar com duas realidades tão distintas: de manhã, meus alunos vinham descalços, com frio, com fome, sofrendo, inquietos, questionadores; à tarde, encontrava crianças bem alimentadas, bem vestidas,

sorridentes, com brinquedos lindos nas mãos, também questionadoras. A partir daí, o conflito passou a pautar minha prática.

Como professora, acredito que, freqüentemente, devemos nos indagar a respeito do que nos motiva, do que nos inspira nesta tarefa de educar. Isto coloca em questão nossa maneira de ser, de viver, de pensar; é uma autocrítica que nos leva a uma verdadeira conversão de nosso modo de agir. Necessitamos sempre buscar qual é a razão, ou seja, o sentido humano de nossas práticas. Para isso, faz-se necessária uma análise de conjuntura, uma crítica. E supõe-se também um referencial de valores constantemente revisados para que não fiquemos no verbalismo e nas generalidades.

Do trabalho com essas crianças carentes veio a certeza de que o meu local de ação é a escola pública, onde se manifestam diferentes visões de mundo. Como já falei, minha principal tarefa era dar aulas de reforço às crianças. O que no início parecia ser uma tarefa fácil tornou-se uma das mais difíceis da minha vida. Nesse projeto não era voluntária, recebia um salário mínimo para exercer a função. A princípio encarei como mais um trabalho, visto que já trabalhava com o pré-escolar no turno da tarde. Os problemas não demoraram a surgir. O grupo era totalmente heterogêneo quanto à idade, o que dificultava o trabalho: recebia desde crianças de um ano, as quais eram acompanhadas pelas mães, até adolescentes de 18 anos. A maioria era composta por crianças trabalhadoras, que exerciam as funções de engraxates, vendedores ambulantes. Muitas crianças eram repetentes de ano na escola e as famílias eram desestruturadas. Os pais estavam desempregados. A miséria os acompanhava.

Toda a teoria que tinha recebido no curso de Magistério não me facilitava o trabalho agora. Ao contrário. Errei muito tentando fazê-los aprender a ler e a somar, ao meu modo de professora estreante. Sentia-me tomada por um desejo de realizar algo diferente, mas, ao mesmo tempo, o medo de fracassar me rondava. No entanto, Freire [1993, p. 58] me dizia: “... *sentir medo é manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo me imobilize*”. E foi o que resolvi fazer: encarar o medo.

O primeiro passo foi ouvi-los. E como eles tinham o que falar: de casa, da escola, da rua, dos sonhos, dos temores. Aos poucos, percebi que, à medida que eles falavam, *seus mundos* se descortinavam para mim. Como atividades de auxílio na “aprendizagem escolar” passei a utilizar situações práticas do cotidiano. Por exemplo: eles não sabiam somar e diminuir no papel, mas, como engraxates, faziam trocos corretamente. A partir dessas situações reais eu apresentava o *mundo da escola* a eles. Foi uma troca gratificante. Entre outras coisas, eu aprendi a engraxar sapato sem desperdiçar tinta e eles foram aprovados na escola.

Entretanto, o que fazíamos ali era pouco, se comparado à carência daquelas crianças. Lembro-me de uma manhã muito fria, nevava em Canguçu. Quando cheguei ao trabalho, não tinha nenhum aluno. A cozinheira, como sempre, preparou o café que eles recebiam. Aguardamos. Pouco a pouco foram se aproximando, de chinelos ou descalços, pouca roupa. Senti vergonha de mim mesma e tirei meu casaco. Foi quando uma menina, uma das mais “sapecas”, sugeriu que brincássemos de pular que o frio passava.

Infelizmente, meu trabalho no projeto ficou restrito a apenas um ano. A alimentação das crianças era garantida por doações, as quais não eram suficientes para atender ao grande número de participantes. Mesmo abrindo mão da minha remuneração, não teríamos como manter as duas refeições diárias (café e almoço) que eles recebiam. Foi com tristeza que a direção teve de cancelar o atendimento diário. Mas ainda guardo na memória as palavras de cada um de meus alunos: de carinho, de desabafo, de revolta, de alegria, de esperança. Guardo um pouco de mim, professora questionadora, sonhadora.

1.4: Diploma na mão: e agora?

16 de janeiro de 1998: o dia da formatura. Finalmente, era uma professora de História. Passada a euforia, era o momento de procurar emprego e pôr em prática meus projetos escolares. Ingressei, em abril do mesmo ano, no magistério estadual, através de um contrato temporário para uma escola no Morro

Redondo. Expectativa, planejamento. Como seriam minhas aulas de História? Na visita a escola antes de iniciar o trabalho, recebo as “minhas turmas”. A surpresa: das oito turmas, em seis eu deveria lecionar Geografia. O pânico tomou conta, eu tinha aula no outro dia. Um novo desafio se apresentou, então: como, sem a formação acadêmica, eu daria conta desse trabalho?.

Foram momentos angustiantes, mas, felizmente, tive todo o apoio da escola, tanto dos colegas quanto dos alunos. Tinha uma lista de conteúdos a seguir, mas procurei relacionar esses assuntos à vivência dos alunos. Foram inúmeras as atividades que fizemos de investigação da comunidade. Lembro de uma atividade em especial, na qual os alunos da 6ª série construíram um jornal: produziram as matérias, fizeram entrevistas, tiraram fotos, montaram e distribuíram o material. Surpreendia-me, a cada dia, com a criatividade deles e com o que eu aprendia.

Em 1999, fui transferida para a Escola Técnica Estadual Canguçu. Trabalho, desde então (em 2000 efetivei-me com concurso público), na mesma escola pública que frequentei como aluna. Ainda no período de 2000-2001, trabalhei também em outra escola em Canguçu, a Escola Estadual João de Deus Nunes. Nesta, trabalhava com as disciplinas de História e Ensino Religioso, no ensino fundamental, e História e Geografia, à noite, com duas turmas de educação de jovens e adultos. Novos enfrentamentos, novas aprendizagens. Destaco, em particular, a troca de experiências com os alunos do EJA. Eu tinha o “conhecimento”; eles, a “experiência”. Como havia uma flexibilidade no currículo, podíamos escolher algumas temáticas. Recordo que dos temas mais significativos foi “trabalho”. Quantos debates, indignações... Foi um período inesquecível.

Como já disse, trabalho desde 1999 na ETEC. Em 2001, fiz outro concurso para trabalhar com Ensino Médio e fui nomeada para a mesma escola, ocupando minha própria vaga de contratada. Por essa razão, exonerei-me da Escola João de Deus Nunes.

Novamente, quando cheguei à escola, na maior parte das turmas tive que lecionar Geografia. Afinal, já estava acostumada. Atualmente, sou professora apenas de História. Tenho alunos oriundos de diferentes locais do município: zona rural, centro, bairros periféricos. Diferentes são suas idades, suas etnias,

seus sonhos. E, novamente, o desafio toma conta de mim ao trabalhar com adolescentes e adultos que ainda chegam à escola sem objetivos definidos. Muitos almejam apenas concluir o ensino médio; outros, nem isso. Parece que a escola ainda não descobriu o meio de atrair o aluno, de lhe dar um significado especial.

A escola cresceu desde o tempo em que percorria aqueles corredores como aluna. Anos se passaram, mas pouca coisa mudou. Estão lá alguns de meus ex-professores, agora colegas. A disposição para lutar por uma educação melhor ainda os acompanha, mas também encontrei a mesma lista de conteúdos para desenvolver, as provas características como metodologia de avaliações, a ênfase na transmissão de conhecimentos. Ao mesmo tempo, deparei-me com uma situação grave, o grande número de evasão e reprovação. Os alunos já não se organizavam como na minha época, por exemplo. O exemplo clássico de união entre eles era quando combinavam de todos “matarem” a aula. Quanta capacidade desperdiçada!

Ao avaliar minha prática pedagógica, freqüentemente perguntava-me se privilegiava o diálogo com o meu aluno, se o reconhecia como legítimo interlocutor, se o valorizava como pessoa sensível, capaz, portadora de uma identidade ativa. Surpreendia-me, muitas vezes, reconhecendo minhas fragilidades, exigindo dos meus alunos que se despissem de sua história, de seus sonhos para dar lugar à “novas aprendizagens” que o currículo propunha. O que podia esperar, então, de um aluno que tinha de valorizar o que não compreendia, que não tinha sentido para ele? Se nos colocarmos no lugar desse aluno, será que não nos sentiremos negados?

Tenho que salientar que a escola nos dava liberdade de preparar nosso currículo, adaptando-o a nossa realidade. Entretanto, isto não era feito em conjunto. Alguns colegas ainda achavam mais adequado seguir a lista já pronta há anos.

A saída que encontrei foi, novamente, dar oportunidade aos alunos de estudarem também algo que fosse fruto de seus interesses. De uma maneira bem simples, eu colocava em linhas gerais os grandes temas que “deveriam” ser trabalhados pelo programa oficial e, em parceria com os alunos, escolhia os

assuntos mais significativos para suas vidas. Lembro de trabalhos de pesquisa, feitos por alunos, sobre o município (este tema não constava no currículo oficial). Eles não ficaram limitados às tradicionais pesquisas sobre origem do nome do município, grandes vultos etc. Ao contrário, buscaram conhecer a história da região na qual moravam, do clube esportivo que freqüentavam, de pessoas, até então “anônimas” pela historiografia. Com os alunos do terceiro ano, propus que fizéssemos atividades de leitura de revistas e jornais, nas quais eles se posicionavam sobre os mais diversos assuntos da atualidade. Desta maneira, eles se preparavam para o vestibular também, mas sem aquela ênfase no conhecimento dos “livros”. Ao mesmo tempo, surgiram ações surpreendentes por parte dos alunos, em parceria com alguns professores: campanhas na escola, envolvimento com a comunidade, reorganização do grêmio estudantil...

Há três anos, a escola aderiu a um programa da UFPEL, o PAVE⁴. Por este programa os conteúdos são padronizados em toda a região, seguindo o padrão uniforme das provas de vestibular. Isto, de certa forma, limitou a autonomia que tínhamos na escola, pois recebemos uma enorme “lista de conteúdos” a desenvolver, pelos quais os alunos serão avaliados. Tempo reduzido para trabalharmos a realidade local, correria para cumprir as metas. Eis aqui a minha grande preocupação e luta, na atualidade, na escola, pois insisto na necessidade de avaliarmos a participação da escola no projeto, o que não está sendo feito.

Segundo Oliveira [1996, p.19], a proposta educacional de Freire se baseia no princípio de que todas as atividades pedagógicas constituem ações culturais. No entanto, o autor alerta que

a contradição social entre opressores e oprimidos dá à educação duas possibilidades distintas: (1) educação como ação cultural para a dominação que, baseando-se numa prática antidialógica, leva os educadores ao silêncio e à conseqüente perpetuação da ordem social vigente; (2) educação como ação cultural para a libertação que, fundamentando-se numa prática dialógica, conduz a mudanças sociais significativas. Enquanto a primeira é rígida e autoritária, a segunda é crítica e participativa.

⁴ Neste programa os alunos realizam provas ao final dos três anos do Ensino Médio, as quais substituem o tradicional vestibular.

Assim, se, por um lado, a educação pode desempenhar a função de manter a ideologia dominante, por outro, pode ampliar possibilidades de uma formação mais humana, autônoma, capaz de formar um homem crítico que se veja como um ser inteiro e perceba a realidade como um todo. Esse tipo de educação, certamente, leva à autonomia. Penso que a verdadeira cidadania se dá a partir de homens autônomos, capazes de se posicionar criticamente, não somente com palavras, mas também através de ações.

1.5: Em movimento, construindo relações: o encontro com as Equipes Docentes

Na minha caminhada, via vários alunos sem perspectivas de vida e alguns colegas desanimados, desencantados, cansados. Mas também via um grupo que buscava se diferenciar, que tinha um projeto maior de trabalho e de vida: a busca de uma escola humanizadora. Aí eu via Paulo Freire [2004, p. 77], o qual afirmava em *Pedagogia da Autonomia*: “... no mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar”. Assim, com esse espírito de inquietude, de vontade de intervir nessa realidade para mudá-la, fui convidada, há cinco anos, a participar do movimento de Equipes Docentes. Acredito ser oportuno falar um pouco desse movimento.

Equipes Docentes é um movimento internacional de educadores da escola pública nos três níveis. Criado na França, na década de 40, quando a escola pública francesa se encontrava em grave crise, é assessorado e divulgado pelo Pe. Michel Duclercq. Espalhou-se pelo mundo e, nas últimas décadas, se firmou principalmente nos países ditos de terceiro mundo, onde seus militantes (chamados equipistas) questionam a realidade e lutam por mudanças. No Brasil, existe desde 1965, época da implantação do regime ditatorial, como movimento de contestação ao autoritarismo. Nós, equipistas, refletimos nossa prática social concreta nos âmbitos que estamos engajados: familiar, pedagógico-escolar, eclesial e da nossa própria comunidade equipística. As reuniões acontecem periodicamente em pequenas comunidades (Equipes de Base) e utilizamos o

método de revisão de vida (ver, julgar, agir), no qual partimos de nossa prática pessoal e social concreta, refletimos sobre ela e elaboramos uma nova prática. Desta forma, os seus engajamentos equivalem à presença comprometida com a realidade.⁵ Nesse grupo, Paulo Freire é referência de educador e de homem.

Acredito que não basta apenas refletir e estudar livros, apesar destes poderem vir como resposta às necessidades da vida, mas podemos também refletir sobre a nossa ação. Foi neste movimento das Equipes Docentes onde encontrei pessoas que pensam como eu, que tem o mesmo sonho, que estão dispostas a lutar por ele. Hoje, na escola em que trabalho, nós, que fazemos parte desse grupo, tentamos diferenciar nossas ações. Trabalhamos unidos da maneira que é possível, de forma interdisciplinar. Buscamos o apoio mútuo frente às adversidades, fortalecemo-nos com as intempéries. Almejamos a construção de uma sociedade ética, igualitária, na qual todos os homens e mulheres se reconheçam como fazedores da história e não somente como “sofredores” dela. Enfrentamos enormes desafios, intolerância, barreiras. Geralmente, somos nós equipistas que nos envolvemos mais diretamente nos movimentos políticos e sindicais, que ousamos encabeçar uma greve, incentivar a formação de um grêmio estudantil, propor debates políticos na escola, por exemplo. Face à carência de grupos intermediários que discutam, planejem e sustentem ações coletivas, um movimento como o Equipes Docentes cumpre esse papel de preencher espaços imprescindíveis de ação política democrática.

1.6: Meu olhar sobre a educação e a escola

Em minha caminhada encontrei diferentes instituições de ensino e também distintos projetos educacionais. Confesso nem sempre ter tido a clareza de identificar essas particularidades, durante o momento que estava em determinada escola. Acredito estar o pensamento que hoje defendo a respeito do papel da educação, da escola e do professor sendo construído com a prática profissional e com a reflexão conjunta com colegas. É justamente esse

⁵ Fonte: material de divulgação interna das Equipes Docentes.

pensamento que desejo explicitar nesse espaço. Pensamento esse que foi se revelando aos poucos, desde o primeiro contato com a escola.

Em se tratando de educação brasileira, muitas são as interfaces que necessitam ser analisadas para que se fundamente uma discussão da educação contemporânea da nossa população. Parto, portanto, do princípio de que a realidade atual sofre conseqüências do tempo histórico, permeado por interferências políticas, econômicas e sociais desse percurso.

Penso que os professores que atuam em escolas públicas e que atendem grupos populares carecem, sim, comprometer-se social e politicamente com o momento histórico que vivemos e solidarizar-se com os menos favorecidos.

Para isso, precisamos ter clara a idéia da necessidade de fazermos uma revisão da nossa maneira de ser e pensar. Não podemos transformar o mundo senão através de nossas práticas revisadas e transformadas, como já afirmava Duclercq.

Assim, como educadora, posso me posicionar, frente ao governo e à sociedade, pela instalação de uma política educacional que dê condições de: acesso e permanência de todos na escola; uma qualidade social de ensino no interesse de uma sociedade solidária, em contraposição ao projeto neoliberal.

Também considero tarefa primordial da escola o investimento nas relações humanas (professores, alunos, pais, funcionários) de forma dialógica, para uma educação libertadora na qual cada um se torne sujeito.

Faz-se necessário tornar a escola e a comunidade co-participantes em suas ações, visando à construção da cidadania participativa e solidária.

Para isso, o professor precisa conhecer a conjuntura sócio-político-econômica da realidade brasileira para perceber as implicações dessa ampla abrangência na realidade da escola e do aluno, a fim de construir uma proposta político-pedagógica na qual a comunidade escolar seja sujeito da história.

Se a escola quer atender aos grandes desafios que lhe são colocados, é preciso, então, avaliar as práticas pedagógicas.

A participação democrática na escola pública sofre também os efeitos dos condicionantes ideológicos aí presentes. Faz-se necessário pensarmos as concepções que cada pessoa tem, concepções estas que movem sua prática, seu comportamento, seu relacionamento com os outros.

Da mesma forma, necessitamos instalar diálogos com os alunos a fim de que suas visões de mundo, seus valores, seus desejos e seus sonhos possam ser conhecidos e refletidos. Enquanto a escola desconsiderar essa complexa bagagem cultural e vivencial carregada por seus alunos, se ocupando prioritariamente com a transmissão de “novos saberes”, parece plausível dizer que sua missão emancipatória estará fadada ao fracasso.

Como professora, tenho inquietações, angústias, as quais persistem e provocam a reflexão⁶, tais como: Que papel ou papéis cumpre a escola onde trabalho? Por que esta escola pública exclui? O que leva ao alto índice de evasão e reprovação? Que conhecimentos são produzidos na escola? Quem são os sujeitos desse conhecimento? Como vejo meus alunos? Há diálogo? Sou autoritária? Tenho autoridade?

Creio que a educação deve ser, na prática, sinônimo de libertação. No entanto, presa à estrutura burocrática conservadora, a escola se fecha diante dos avanços da sociedade e se regulamenta por cânones próprios definidores de currículos, programas, séries, disciplinas, conteúdos ultrapassados, os quais raramente são questionados. Alunos e professores mudam seus comportamentos ao chegar à escola. Obedecem às regras e têm um outro tipo de vida, cada vez mais estéril e defasado de suas vivências. Assim, a escola se isola e se restringe enquanto influência e interferência no plano social mais amplo. Acaba por se tornar um local de tradição cultural e não de produção cultural e social.

Entendo que ensinar é mais do que simplesmente transmitir um conhecimento, mas é a possibilidade de colaborar para o questionamento e até

⁶ Utilizo como referência a definição de *reflexão* de Alarcão [1996, p. 175]: “a reflexão é (segundo J. Dewey) uma forma especializada de pensar. Implica uma prescrição activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações e ilumina as conseqüências que elas conduzem. Eu diria que ser reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido. (...) a reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça”.

para a mudança de comportamento dos sujeitos. Para que isso ocorra de fato, a Didática precisa ser vista como um ato comunicativo. É necessário ocorrer uma relação interativa, uma união entre as partes envolvidas no processo de aprendizagem, no caso, entre professores e alunos. Mas para acontecer essa interação é preciso haver interesse e vontade política de ambas as partes.

Atualmente, as teorias pedagógicas ensinam sobre a importância de se realizar o ensino a partir da experiência do aluno. O ponto de partida de qualquer aprendizagem é o conhecimento anteriormente adquirido e desenvolvido pelo estudante. É urgente a necessidade de a escola realmente perceber isso, de poder, a partir das vivências concretamente presentes na interioridade desses sujeitos habitantes da escola, começar a pensar em procedimentos didáticos que aproveitem essa riqueza de conhecimento que o aluno tem, para tornar mais vivo e dinâmico o cotidiano das nossas salas de aula.

A escola, por ser uma instituição social, está inserida na história. Ela sofre e emana influência do que e para o que está ao seu redor. Ela não é apenas o local onde se reproduzem os interesses, os valores, a cultura, a ideologia. Também pode influenciar a ideologia, os valores, a ciência, a política e a cultura da sociedade da qual faz parte. A escola não é, portanto, uma instituição neutra frente à realidade social.

Entretanto, uma escola pode também se instituir de forma reacionária quando ela – compreendendo ou não a realidade dos processos de mudança da sociedade e o embate contraditório das forças existentes – se apresenta como local de resistência à transformação e à mudança.

A escola, para alguns profissionais, é concebida segundo um modelo que deve permanecer inalterado. Ou seja, deve ser seriada e disciplinar, os alunos devem ser distribuídos em turmas sempre do mesmo modo, o conteúdo formal deve ser prioritário. Ao entrarmos em uma sala de aula, na maioria das escolas públicas, o que vemos? Falta de recursos materiais para ocorrer algum tipo de comunicação entre professor e alunos, no intuito de ensinar-aprender. Geralmente, o professor apresenta oralmente o assunto, os alunos escutam com atenção flutuante, alguns copiam pontos do quadro de giz. Quando fazem atividades, sentam-se separadamente e permanecem em silêncio a maior parte

do tempo. Sabemos que nem sempre é assim, mas esta é a turma considerada a ideal por muitos professores. Temos aí a lógica do paradigma dominante, segundo Santos [2004].

Isso acontece quando a escola tenta instaurar um determinado momento como eterno, como se os dinamismos existentes na sociedade não fossem as forças que a estão transformando.

Mas se o ambiente escolar continua “o mesmo”, é importante termos consciência de que o papel do professor e o da escola, nesta nova sociedade na qual vivem, mudou. Ainda que a escola – e mesmo o professor – não tenha percebido isso. O modelo de escola que temos foi forjado por uma sociedade tradicional. Nele, a escola era o “locus” privilegiado do saber e o professor era a fonte principal de onde emanava todo o conhecimento que as novas gerações precisavam adquirir para viver bem socialmente.

Neste contexto, a escola era a formadora de “sujeitos” e o seu papel primordial era lhes garantir os meios, os recursos necessários para a sua realização pessoal e profissional no âmbito da sociedade. O conhecimento centralizado na pessoa do professor era considerado um “capital” profissional. Este capital de saberes era um investimento que, na função docente, deveria ser transmitido, ser “socializado” às gerações mais novas e, conseqüentemente, mais “ignorantes”. O modelo de educação aí presente é o da educação bancária, no qual

no contexto dessa prática, o professor desempenha o papel de “depositante” que vê o aluno como se fosse uma “agência bancária”. O processo ensino-aprendizagem é conduzido à medida que esse professor faz depósitos periódicos de “conhecimentos” na conta do aluno. A intervalos regularmente pré-fixados, ele saca um cheque na conta do aluno através de provas ou testes de avaliação. (...) Daí podermos inferir que, ao utilizarem a prática bancária, os professores se tornam meros canais mediante os quais valores culturais são transmitidos e preservados. [OLIVEIRA, 1996, p. 22]

Mas, ao assumir uma concepção mais progressista, a escola também assume a sua época e suas contradições, se organiza considerando as relações de forças existentes no seu tempo. Torna-se instrumento de ação das diversas vontades que circulam na sociedade e impulsionam os processos de mudanças daí decorrentes.

Hoje, embora a escola não tenha mudado tanto, culturalmente as pessoas que aí convivem, mudaram. Para os alunos, por exemplo, o professor não é mais a única, e nem a principal, fonte de saber. Eles aprendem em muitas e variadas situações. Já chegam à escola sabendo muitas coisas, ouvidas no rádio, vistas na TV, pesquisadas na Internet. Conhecem muitas coisas que a escola ainda não. Sua forma de pensar não é mais tão linear – introdução, desenvolvimento e conclusão –, mas envolve aspectos globais em que se encontram o lado afetivo, o cognitivo, o intuitivo. No entanto, não significa que este despreze totalmente o ensino, a aprendizagem. Existe, sim, um interesse pleno, mas por outro tipo de aprendizagem. Cabe à escola e ao professor descobrir, junto com o aluno, este novo caminho.

Apostar na educação libertadora, a meu ver, significa nos situarmos numa perspectiva de resistência e de busca de uma alternativa frente às práticas dominantes na cultura e sociedade modernas. Portanto, pensar o homem enquanto sujeito de direitos e deveres, construtor de sua história, implica trabalhar para desenvolver uma consciência crítica que lhe possibilite autonomia ao se relacionar com este mundo e não simplesmente subserviência a ele. Para isso, um ponto a ser considerado é a necessidade de o professor se desvencilhar das amarras que o prendem ao interior da escola e ir até a realidade social (a história em movimento), voltando para a escola com esta mesma realidade filtrada pela criticidade. Porém, para que a relação *escola x sociedade* se dê de forma profícua, faz-se necessário um sólido e coerente embasamento teórico. É preciso haver um constante re-visitar da prática sob o olhar crítico da teoria.

Assim, voltamo-nos para a libertação dos sujeitos que constroem coletivamente uma nova e comprometida forma de pensar e atuar na sociedade. Penso ser na relação com o outro, na partilha de experiências e angústias, que nos construímos e que criamos condições de transformar aquilo que nos rodeia.

Para tanto, é necessário lutarmos para a construção de *“uma escola pública realmente competente que respeite a forma de estar sendo dos seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem.”* [FREIRE: 2000a, p.42].

Ainda que se reconheçam as limitações da instituição escolar diante do domínio da indústria cultural, que saibamos das resistências às mudanças e da relação dos interesses ideológicos e econômicos presentes no espaço escolar, faz-se necessário lançar mão da utopia. Do contrário, aos educadores não restará outra alternativa que não se entregarem ao fatalismo.

Lembremos as palavras de Freire [2001, p. 85-86]

(...) sou esperançoso não por teimosia, mas por imperativo existencial. É aí também que radica o ímpeto com que luto contra todo fatalismo. Não faço ouvidos de mercador ao discurso fatalista de educadores que em face dos obstáculos atuais ligados à globalização da economia reduzem a educação à pura técnica e proclamam a morte dos sonhos, da utopia.(...) O meu discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora”.

A partir dessa declaração de Freire podemos fomentar o sonho de termos uma educação voltada à edificação de uma sociedade mais harmônica, justa e que atenda às necessidades de todos os cidadãos, independente de cor, gênero ou classe social.

II – O CONTEXTO DA PESQUISA

Como um educador, eu dou maior ênfase à compreensão de um método rigoroso de conhecer (...)... Minha grande preocupação é método enquanto caminho de conhecimento. Mas a gente ainda tem que perguntar, em favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer?
Paulo Freire [1982, p. 97]

A pesquisa que desenvolvi não está desvinculada da minha vida, dos meus desejos de aluna e de educadora. Penso ser necessário buscar significados para situações que nos rodeiam e inquietações que nos afligem e, como profissionais da educação, podemos “tocar o chão” da realidade, senti-la, experimentá-la, ouvi-la. Não realizei essa pesquisa por mera satisfação pessoal, onde o “pesquisado” pode ser visto como um objeto (vejo-o como um parceiro, um igual). O “outro”, assim, torna-se reflexo do “eu”. Somos sujeitos de um processo de reflexão sobre a realidade escolar na qual estamos inseridos, processo este cuja intenção é a de que possamos “viver a história” radicalmente e não apenas sermos subservientes a ela.

2.1: Buscando na minha trajetória as razões da pesquisa

Hoje, com um pouco mais de leitura e entendimento sobre Paulo Freire, consigo reconhecê-lo em vários momentos de minha vida: no meu entendimento de mundo quando criança; no reconhecimento dos “oprimidos” que encontrei nos

trabalhos voluntários e na escola, no sonho de estudante de querer transformar o mundo, no exemplo de pessoas que batalham por uma educação emancipatória, na realização profissional de ver um aluno “ler o mundo”.

Como já disse, estou, há seis anos, no Movimento Equipes Docentes. Já trabalhava, então, na escola em que atuo hoje.

Cheguei ao Movimento em função de uma trajetória de politização que me sensibilizou para as estratégias intermediárias de organização da ação política na educação. Os participantes do Equipes Docentes não só mantinham a firme determinação de interferir nos processos educacionais que lhes causavam estranheza e inconformidade, como buscavam se sustentar teórica e politicamente, enquanto ampliavam as interações e trocas de experiências entre si. Isso me causou impacto positivo, atendendo a necessidades e angústias que tinha então.

O acompanhamento e a participação no grupo potenciaram minha ação profissional. Fortalecemos o grupo de professores e nossa ação de intervenção para mudar a educação numa perspectiva democrática.

Nas nossas reuniões, Paulo Freire tem tido espaço garantido, tanto nos encontros de reflexão, quanto na prática dos equipistas.

No entanto, comecei a observar na escola que, quando falávamos em Paulo Freire ou em sua obra, as opiniões divergiam sensivelmente. O que mais impressionava era o fato de Paulo Freire e suas idéias constituírem praticamente um “tabu” para alguns colegas, principalmente quando sugeríamos pensar Freire numa possibilidade de enfrentamento dos limites da escola: educação bancária, falta de diálogo, autoritarismo x autoridade, descolamento da realidade, evasão, repetência, falta de autonomia... Isso me inquietava sensivelmente.

Era intrigante constatar que muitos professores desconheciam a obra de Paulo Freire. Ou, ao menos, não a colocavam em prática, mesmo tendo algum conhecimento dela. Alguns até demonstravam interesse pela teoria, sentiam-se motivados ao participarem de seminários e encontros relacionados ao assunto. Mas, ao chegar ao espaço da escola, o discurso caía no esquecimento. Em outras tantas vezes, tentativas de mudanças nas escolas eram silenciadas – ou

mesmo atacadas – por grupos que defendiam, explicitamente ou não, a escola tradicional.

Freqüentemente, essas inquietações afloravam nos bate-papos com uma amiga, a querida Márcia –, profissional, companheira, engajada na construção de uma educação popular e emancipatória, ou seja, educadora freireana por natureza. Dela veio o incentivo para me inscrever para a seleção do Mestrado em Educação. O que pesquisar? Justamente o que nos incomodava e nos impedia de avançar com uma prática evocadora da teoria freireana: procurar saber o que os professores pensam de Paulo Freire e de que forma isso é fator de influência nas suas práticas pedagógicas.

Surgiu, assim, o propósito de pesquisar qual é a percepção que os professores de escolas públicas têm de Paulo Freire. Quero deixar claro que não há, *a priori*, nenhum juízo de valor sobre a maneira como os professores entendem Paulo Freire e sua obra e nem há a intenção de colocar Freire como única referência para pensar a escola na atualidade.

Por outro lado, falo em escola pública porque julgo que ali deveria ser o lugar mais propício para disseminação de idéias, de práticas educativas comprometidas com a transformação social, como propugnava Paulo Freire ao constatar nela a presença avultada das classes e grupos populares.

Entretanto, sendo este o chão que piso diariamente, percebo que existem empecilhos para ser efetivado o encontro entre Paulo Freire e a escola pública.

Isso me incomoda, me questiona, faz pensar que, justamente no terreno da escola pública – que deveria ser *radicalmente* democrática, aberta a todo tipo de pensamento, de crítica, de reflexão –, ainda existem barreiras para o desenvolvimento de práticas educacionais que privilegiem o diálogo, a construção do conhecimento de forma criativa e partindo da realidade do educando. Mas percebo que o campo educacional sofre a invasão do desencanto⁷, da falta de

⁷ Segundo Alencar e Gentili [2001, p.11], “‘desencanto’ significa desilusão, perda de expectativas, decepção e, de uma certa maneira, crise do pensamento utópico [...] o desencanto é, por assim dizer, um subproduto do pragmatismo que, por sua vez, costuma ser o eufemismo usado para definir o conformismo, o ceticismo, a aceitação anestesiante das circunstâncias que temos a sorte (ou desgraça) de enfrentar.”.

horizontes. Educadores desenvolvem um discurso de que a mudança de pensamento e de postura não é possível na sociedade atual.

Dessa forma, justifico o interesse em pesquisar a percepção da teoria freireana nas escolas por ter identificado nesse conflito os limites de estratégias inovadoras e de ação transformadora junto aos colegas e comunidade nas escolas em que já trabalhei. Acredito serem os conflitos os causadores de dúvidas a respeito do futuro. Não são as experiências boas e agradáveis que criam apreensões. Por isso, necessitamos buscar o crescimento sempre. Crescer é mudar constantemente. Mudar é se deixar tomar por novas perguntas desafiadoras. Mas o que faz mudar realmente é atitude consciente. Consciência do inédito viável, isto é, do ideal e do presente a partir do qual ele brota. Toda mudança tem de ser feita em vista de algo melhor e humanizante. A escola é o campo propício às grandes mudanças, aos desafios, aos sonhos.

É a sempre instigante obra de Paulo Freire que nos alerta sobre a fundamental importância de percebermos a relação entre a conscientização, a ação e as mediações humanas de transformação. Sobre os limites e as capacidades de sermos agentes de anúncio e de denúncia na nossa sociedade. Penso que isso acontece graças ao compromisso de transformação que assumimos como educadores.

A importância atribuída ao legado freireano se justifica pela sua atualidade e pelas suas contribuições político-pedagógicas. Acredito que a sua pedagogia poderá, em muito, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e mais humana.

2.2: Caminhos que se abrem: os passos da investigação.

2.2.1: Os procedimentos metodológicos

Como já foi expresso anteriormente, a vontade de realizar esta pesquisa se tornou forte a partir da observação cotidiana, sem intencionalidade, das “falas”

de colegas professoras e professores a respeito de Paulo Freire – de sua vida e obras –, nos bate-papos do horário de intervalo das aulas e/ou em reuniões pedagógicas na escola onde atuo. Algumas vezes percebia interesse pelo educador; não raras vezes observava o contrário: parecia que Paulo Freire não fazia parte do cotidiano escolar de muitos colegas.

Passei a registrar em um caderno de campo essas idéias expostas pelos colegas, bem como algo sobre o contexto em que foram expressas. Eis alguns breves trechos desses depoimentos aqui colocados com a intenção de possibilitar ao leitor uma melhor compreensão do problema e evidenciar, sustentar, a importância da pesquisa:

“Se Paulo Freire viesse hoje falar aos jovens sobre sua teoria da *amorosidade*⁸, iam oferecer maconha a ele...” (professor A)

“Hoje não tem mais espaço para Paulo Freire...” (professora B)

“Eu que me digo freireano, não estou praticando o que ele dizia...” (professor C)

“Não é que eu não goste do Paulo Freire, mas é difícil entender as suas idéias...” (professora D)

“Vou colocar uma frase do Paulo Freire no meu trabalho...” (professora E)

“Eu sou da linha do Paulo Freire e Pedro Demo...” (professora F)

“É preciso entender o que se passa com o aluno, respeitar sua história de vida...” (professor G)

Dessa maneira, despertou o desejo de sistematizar essas concepções a respeito de Paulo Freire e de seu pensamento, a fim de entender o que permeia os discursos desses professores. A partir do exposto até então, quero afirmar que as questões de pesquisa que propus na seleção do mestrado relacionavam-se diretamente a seguinte inquietação: **Por que a escola pública torna-se local de desqualificação e recusa do pensamento de Paulo Freire na atualidade?**

⁸ O professor enfatizou esta palavra.

Essa inquietação desdobrou-se em algumas questões, as quais me mobilizaram na busca de respostas:

- *O que representa Paulo Freire para os diferentes grupos de professores dentro da escola pública?*
- *Por que professores que apresentam indícios de uma prática freireana dizem não gostar de Freire?*
- *Aqueles que se dizem freireanos evidenciam isso nas suas práticas pedagógicas?*
- *Há fatores relacionados às práticas dos professores e às diferenças políticas entre eles que estariam interferindo na simpatia ou antipatia ao pensamento de Freire, fatores, portanto, não diretamente relacionados com suas concepções pedagógicas?*

A princípio, pensei em realizar o trabalho de investigação somente na escola que trabalho há sete anos, a Escola Técnica Estadual Canguçu⁹. Foi feita uma sondagem inicial para conhecimento da realidade de campo de pesquisa, através de observações e de depoimentos espontâneos de alguns colegas. No entanto, surgiu a possibilidade de trabalhar também com uma outra escola, de uma realidade bem distinta: a Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Carlos Meskó.¹⁰ A razão da escolha surgiu após conversa com a colega Solania, a qual realiza uma investigação na referida escola. Convenci-me de que seria uma boa opção trabalhar com outros professores, além dos meus colegas de escola. A idéia de realizar um trabalho conjunto foi apresentada na escola Dr. Carlos Meskó e teve grande aceitação, visto que, há tempos, esta escola já solicitava, nas

⁹ Esta escola, localizada na zona urbana, foi fundada em 28 de maio de 1964 com o nome de Escola Técnica José Bonifácio. Atualmente, atende 1040 alunos matriculados nos cursos de Ensino Médio, Técnico em Agropecuária e Técnico em Contabilidade. Trabalham na escola 65 professores e 18 funcionários. Fonte: informação verbal fornecida pelo diretor da escola.

¹⁰ Localizada na zona rural numa região denominada Iguatemi, 2º distrito de Canguçu. Atende os níveis Fundamental e Médio. Foi fundada em 24 de maio de 1962. Nela estudam aproximadamente 250 alunos. Apresenta um quadro de 24 professores e 4 funcionários. Fonte: informação verbal fornecida pela vice-diretora escola.

reuniões do Educampo¹¹, apoio pedagógico para projetos diferenciados da prática cotidiana, através da investigação do seu entorno.

Tinha, até então, fruto de suposições pelas observações das falas, alguns indicadores em relação à presença de Freire nas escolas.

- Há uma efetiva presença: a teoria de Paulo Freire se faz presente nos projetos político-pedagógicos das escolas, na prática cotidiana dos professores, na maneira como se relacionam professores e alunos, por exemplo.

- Refutação de Paulo Freire e de sua obra: pode estar ocorrendo uma banalização do pensamento freireano ou então desconhecimento das obras. Ou ainda, a proposta exige uma “desacomodação” do professor, uma formação permanente. Também é possível haver a vinculação das idéias de Freire à política educacional desenvolvida durante a administração do Partido dos Trabalhadores no estado.

- A obra de Freire é usada como Ilustração: a pedagogia proposta por Freire não é opção pessoal do professor, mas este é influenciado pela idéia de parecer em sintonia com as teorias educacionais da atualidade: modismos efêmeros. A obra de Freire tornou-se mais conhecida através de fragmentos, dos chamados slogans educacionais¹².

Dessa forma, tive como objeto de estudo as diferentes percepções a respeito de Paulo Freire na escola pública e o possível contingenciamento das concepções com as práticas pedagógicas. Este trabalho, por conseguinte, mantém como objetivo identificar, discutir e compreender as diferentes representações e percepções da teoria educacional de Paulo Freire, entre os professores de duas escolas públicas estaduais, no município de Canguçu/RS. Agrega-lhe, também como objetivo geral, identificar nos relatos das práticas discutidas com os professores representações e percepções de concepções

¹¹ O projeto Educampo é resultado da parceria firmada entre Emater/RS, 5ª Coordenadoria Regional de Educação e Universidade Federal de Pelotas. O objetivo é proporcionar às comunidades nas quais as escolas rurais estão inseridas vivências que despertem a valorização do trabalho do campo. Fonte: www.paginarural.com.br/noticias-detahes.asp?subcategoriaid=1368&ID=7489 consultado em 05 de fevereiro de 2006.

¹² Segundo Jose Sergio F. de Carvalho [2005, p. 66], “...muitas das idéias de Freire se tornaram extremamente populares em função da difusão isolada de certos excertos ou fragmentos de sua obra.”.

emancipatórias de educação próximas a Paulo Freire, mesmo que explicitamente não sejam pautadas no pensador nordestino.

Especificamente, a pesquisa teve como objetivos:

- Criar espaços nas escolas para reflexão sobre os significados das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, a fim de socializar teorias e experiências em educação popular vivenciadas por esses.
- Identificar e analisar concepções de educadores das duas escolas públicas a respeito da pedagogia freireana.
- Discutir as ações pedagógicas que estão em pauta nas duas escolas e as estratégias inovadoras desenvolvidas pelos professores, procurando identificar possíveis relações com as concepções freireanas.

2.2.2: A concepção de pesquisa

A investigação a que me propus realizar atende a uma dimensão da realidade que não pode ser simplesmente homogeneizada, considerando que se propõe a identificar a percepção de professores a respeito das idéias freireanas. Para isto, foi necessário utilizar instrumentos a fim de conhecer suas práticas, de tal forma que se pudesse dar sentido ao que, muitas vezes esteve oculto na fala.

Nesse sentido, torna-se viável, um tipo de pesquisa que *trabalhe “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”* [MINAYO, 1994, p.21]. Esta diversidade de questões permite chegar ao conjunto de representações, que poderíamos denominar de concepção histórica de conhecimento.

A abordagem incorpora também uma dimensão qualitativa implicada na descrição minuciosa das singularidades e das percepções pessoais [cf. BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.11].

Sobre a importância da abordagem qualitativa, Brandão alerta que:

A 'qualidade' começa a nos dizer algo, quando descobrimos que toda entrevista é conversa e que toda conversa é um desafio ao diálogo aberto com o outro e, não apenas, um controle sistemático da fala de um outro segundo os usos de meus interesses científicos 'sobre' o outro e 'através' do outro. [BRANDÃO: 2003, p.92]

O trabalho foi feito com professores das duas escolas citadas anteriormente em que os sujeitos foram convidados a participar da pesquisa de forma espontânea. Realizou-se uma proposição de discussão coletiva a respeito das temáticas pesquisadas através da estratégia dos grupos focais.

A intenção é deixar claro aos professores envolvidos que eles são sujeitos do processo escolar e do processo de pesquisa e não simples objetos de investigação. Nas palavras de Freire [2001, p. 35]:

Se (...) minha opção é libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa. Simplesmente não posso, conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível de sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento.

Recorro à Ozanira Silva [2006:129] para afirmar que temos que perceber a pesquisa como processo de construção de conhecimentos que se apropria criticamente da realidade para poder transformá-la.

"Nessa perspectiva – diz a autora – não cabe dicotomia entre sujeito e objeto no processo investigativo, nem separação entre teoria e prática. Não há, por conseguinte, espaço para a individualização, psicologização e geração de passividade, nem escamoteamento da problematização da realidade, por assumir uma postura crítica e de compromisso com a mudança social. A Ciência é assumida como verdade histórica, portanto situada e limitada em seu alcance. Ela é marcada pelos valores da sociedade, constituindo-se um processo de aproximação portanto e sempre inconcluso na explicação que se constrói sobre a realidade que se encontra sempre em movimento e em transformação". [SILVA, 2006:147]

Para a realização da pesquisa proposta, foi feita uma sondagem nas escolas, para conhecimento do campo. Os depoimentos foram coletados através da observação, técnica do relato livre gravados e degavados, depoimentos escritos, analisados à luz das categorias aí reveladas e dos referenciais teóricos que dão suporte a este trabalho, ou seja, através da técnica de análise de conteúdo.

Quanto à escolha dos instrumentos de coleta de dados, penso que a utilização de grupos focais foi pertinente, pois neles os dados revelam mais informações do que os obtidos a partir de outros tipos de levantamentos, tais como as entrevistas individuais ou os questionários. Isto porque os participantes se sentem livres para revelar a natureza e as origens de suas opiniões sobre um determinado assunto, permitindo ao pesquisador entender as questões de uma forma mais ampla.

Foi organizado um grupo focal para cada escola. A quantidade de encontros também foi definida com o grupo, de acordo com o encaminhamento das discussões e dos seus interesses. Entretanto, cabe lembrar que o número de encontros precisou ser adequado ao tempo de análise dos dados. Assim, foram realizados quatro encontros na escola rural e três na escola urbana.

A cada grupo foi proposto refletir sobre educação e a realidade da escola pesquisada. A pretensão era, através de questões exploratórias, abrir a discussão da temática da pesquisa para as pessoas focalizarem suas realidades. Não posso deixar de enfatizar que estas questões não foram pré-determinadas ou impostas, visto que os grupos definiam os rumos da discussão.

2.2.3: Como a pesquisa foi realizada?

Como já foi dito anteriormente, a pesquisa foi feita em duas escolas públicas estaduais de Canguçu/RS. Uma escola situada na cidade e outra na zona rural. A princípio, a intenção não era evidenciar a questão rural na pesquisa, entretanto, como será visto no decorrer do texto, isso se tornou muito forte na fala das pessoas entrevistadas e, conseqüentemente, no trabalho realizado.

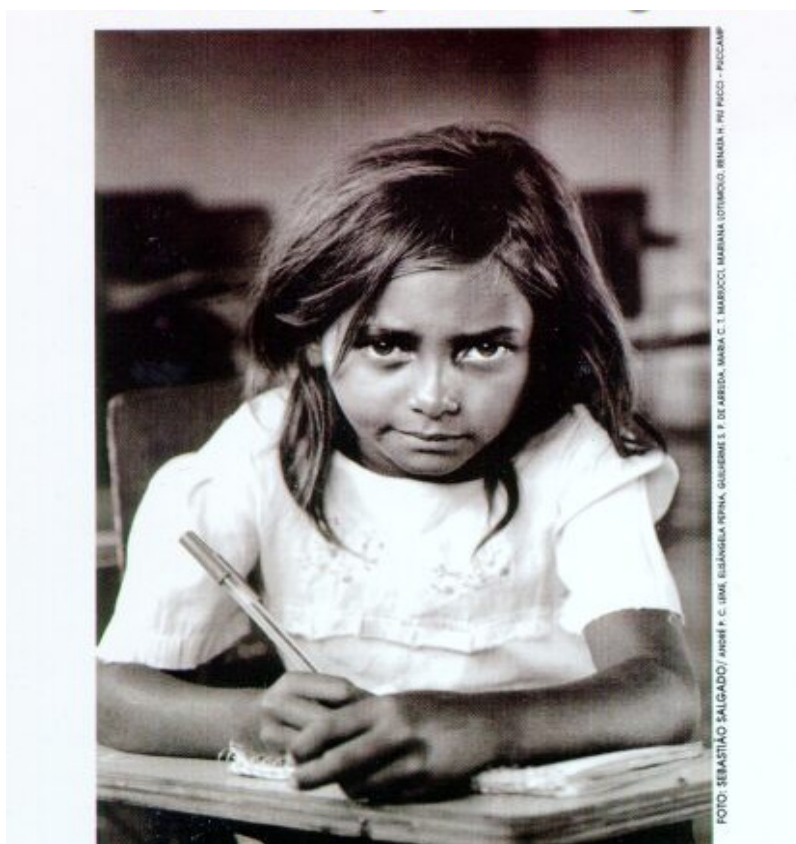
A coleta de dados obedeceu aos seguintes passos:

Primeiramente, foram feitas visitas às escolas para apresentação da proposta de trabalho. Na escola da zona rural ficou acordado realizar o trabalho com um pequeno grupo de professores que trabalhavam às quintas-feiras. Isso em razão da dificuldade de outros professores para se deslocarem até a escola fora do seu período de trabalho, devido à distância e a compromissos em outras escolas. Na escola da cidade foram convidados alguns colegas que se mostraram

receptivos à proposta do trabalho, para participarem de grupos focais. Outros sujeitos foram entrevistados separadamente, devido a algumas especificidades do trabalho.

O primeiro encontro na escola rural foi marcado espontaneamente. Embora houvesse um roteiro a ser seguido, os professores se anteciparam e abordaram questões de extrema relevância para a pesquisa. Assim, de uma forma simples e descontraída, pude conhecer um pouco da realidade daquele educandário, através da fala dos seus professores. De igual forma, na escola urbana, o encontro transcorreu de forma tranqüila e enriquecedora.

Como estratégia de coleta de informações, foi apresentado aos professores dos dois grupos um pôster de uma menina na escola (foto de Sebastião Salgado) e solicitado que escrevessem em um papel algumas palavras que definissem o que a foto lhes transmitia. A respeito da foto a seguir, foram feitas as seguintes interpretações na escola rural:



V: me passou: pobreza, a imagem da menina com o cabelinho mal penteado, uma criança pobre, mas no olhar dela e pela boca assim... que ela sente esperança, que ela é uma criança curiosa, ao mesmo tempo tímida e dentro dessa timidez e curiosidade ela tem uma alegria de estar, sei lá, na escola, de estar aprendendo, crescendo...

G: me parece que ela sente medo, que ela é insegura. Eu vejo como uma criança insegura pelo jeito pobre, vejo pobreza nela, mas vejo que ela tem muita esperança, o caderno, a caneta é a esperança, a busca de através do estudo o melhor para sua vida. Vejo beleza.

N: essa criança me transmitiu que ela tá segura, que ela é tranqüila, mas no olhar dela, é um olhar de interrogação, é um olhar desafiador. ... a roupinha me chamou atenção não parece roupa de criança pobre...

V: pela roupa também não achei, vi mais pela questão do cabelinho... parece que é uma criança trabalhadora, pele queimada...

J: achei assim, um certo descaso por parte geral, do governo, só porque é do movimento sem terra não pode ter um lugar melhor para estudar, parece um barraco...

V: de repente não tem, é essa a realidade dela mesmo...

J: sim , é isso que está me passando... descaso com ela, mas vejo que ela tem esperança, apesar de ter uma certa tristeza no olhar ela tem esperança de um futuro melhor, medo talvez, tem um olhar triste como se pensasse porque é assim?

V: para mim parece mais um olhar tímido... mas com alegria.

Já na escola urbana foram feitas as seguintes observações:

GC: eu trabalhei de 1ª a 4ª série em uma escola rural e essa é uma imagem que representa a maioria das crianças de lá. Aquelas crianças que vêm dos rincõezinhos ali da volta, precisando de uma oportunidade até para aprender a falar, a caminhar melhor, conversar, ler, alguns não conseguiam pegar um garfo. Essa imagem me lembrou da oportunidade de estar na escola. A primeira palavra que anotei foi oportunidade, que ela vai ter de transformar ou conviver melhor nessa escola. Me pareceu também uma criança sensível, com receio, medo,

uma pessoa frágil, que na escola está buscando uma nova chance ou foi encaminhada para isso.

J: eu me vi ali, sinceramente. Eu coloquei que ela representa uma infância de carências, uma certa tristeza, uma vida de dificuldades, mas ao mesmo tempo, talvez porque eu me vi ali, uma vida de muita esperança, expectativa no ato de aprender. Eu vivia escrevendo em todos os lugares, ali a gente vê que é uma sala de aula apesar de não aparecerem outros [alunos] atrás. Eu acho que a escola pra muitos, pra grande maioria, é isso, tem essa expectativa.

A: voltando no tempo como a colega falou consigo imaginar, lembrar de como sabia pouco da vida nessa época e como o professor numa sala de aula pode fazer uma grande diferença, apesar de ter dito a exaustão que pode fazer a diferença, coloca uma marca, mas isso pensei agora a partir da tua observação. Fiquei olhando a foto e é uma foto conhecida já, bem famosa do Sebastião Salgado, de um dos trabalhos temáticos – Sem Terra. Gosto do trabalho dele e da fotografia, muito bonita. Nessa foto chama atenção primeiro, os olhos enormes dessa menina que eu não consigo decifrar bem assim, imagino ela uma criança das séries iniciais embora escreva de caneta, ela deve ser mais velha do que o tamanho dela sugere, porque é uma criança que deve não ter comida boa o tempo inteiro em casa e aí também a escola pelo pouco que da pra ver, como a menina é uma escola pobre, não acho que seja ruim. Pelo que sei da foto é uma escola itinerante. Chama atenção, por exemplo, o vestidinho dela é velhinho, pobrezinho mas limpinho, o caderno é um daqueles muito antigos, reutilizados, provavelmente tinha mais folhas, faz pensar em um caderno que sobrou e arrancaram as folhas e esse é o caderno que ela ganhou para ir para a escola. ... fiquei pensando nisso, a propósito da lembrança da “J”, de como pode fazer diferença aquilo que nós vivemos na sala de aula, fazemos na sala de aula, para alguém!

S: é impossível não lembrar que essa foto é do Sebastião Salgado, grande fotógrafo que tem a preocupação em retratar a vida dos excluídos, principalmente dos sem-terra. A foto me traz lembranças de uma experiência que eu tive de visitar uma escola itinerante em Piratini em um dos acampamentos do MST e fiquei muito impressionado principalmente com a metodologia utilizada, onde eles aproveitam a vida, a partir da vida é que eles desenvolvem os conteúdos, as discussões, o trabalho em sala de aula, sempre com um tema gerador, que geralmente

muda por semestre e eles fazem a ligação com a vida, não tem muito essa dicotomia escola/mundo, escola/vida, escola/realidade social, assim vai se entrelaçando. Eles aproveitam material didático, livros e a partir desse material eles vão recortando, trabalhando, aproveitando o que tem. Às vezes não tem nem uma sala de aula, às vezes é embaixo de uma árvore no verão, ou no prédio, no caso ali um galpão velho que servia como escola. Os educadores são os próprios sem-terra, pessoas que participam da escola do MST, que tem um pouquinho mais de conhecimento. Aquilo que eles sabem eles repartem, isso que é bacana. Eu vejo essa característica geralmente nas pessoas mais pobres, eles partilham mais a pobreza, dentro daquilo que eles têm estão abertos a repartir mesmo sendo pouco. Mas o que mais me chamou a atenção na fisionomia da menina? Os olhos muito vivos, passam uma coisa de estarem sempre atentos, parece uma pessoa inteligente, que quer, tem vontade de aprender. Acho que a gente não pode se furtar dessa responsabilidade como educadores, de dar uma resposta a essa curiosidade, a essa ânsia de aprender, que principalmente nas séries iniciais a gente vê ainda, principalmente na zona rural, o professor é uma figura importante na sociedade, na comunidade local. Então nós temos um grande compromisso quanto educadores com os excluídos, com a escola pública, com uma educação voltada para a vida para a realidade e acho que isso não é só nós enquanto educadores, os governos que vão se passando deveriam estar mais comprometidos com a educação, não só na época e nos discursos de campanha, na realidade tanto valorizando o trabalho do educador, dando condições da escola funcionar bem, material, merenda escolar, enfim, e a sociedade deve valorizar também, se vê que às vezes somos considerados quase como uma categoria inferior às outras como a gente não é muito valorizado economicamente então até a gente repete esse discurso “não gostaria que meu filho fosse professor” porque é uma categoria que está em queda não tanto de valorização social, mas de valorização econômica. Ser professor é quase sinônimo de viver modestamente, com poucas condições financeiras e materiais... Bastante interessante essa imagem...

Após essa análise, li para os professores a história da vida da Anete, publicada na Revista ISTO É. 20. 05.98¹³, a qual reproduzo:

¹³ Fonte: <http://www.terra.com.br/istoe/politica/149435.htm>

Imagens da seca

Menina que ganhou o mundo nas fotos de Sebastião Salgado e ilustrou cartaz da CNBB passa fome no sertão de Sergipe

Foto: DIÓGENES DI



Anete e o cartaz guardado no armário:
"Sonho que não tenho comida"

CRISTIAN GÓES, DE POÇO REDONDO (SE)

Barra da Onça é um assentamento de sem-terra, localizado no município de Poço Redondo, a 184 quilômetros de Aracaju. Fica no alto sertão sergipano. Ao meio-dia, o sol a pino lasca a terra e devora tudo o que encontra pela frente. Num casebre com dois vãos, de taipa e perdido no meio da caatinga, a família de seu Agenor Miguel da Silva, um legítimo sertanejo de 42 anos, é só silêncio e tristeza. Agenor, seus 12 filhos, todos menores, e dois cachorros circulam horas em volta do único prato da casa. Nem arroz, nem feijão, nem água. O prato está vazio. Nos últimos dias nem o filho mais velho, 16 anos, conseguiu caçar um teiú (uma espécie de lagarto) para dividir com a família. A fome é absurda e a miséria absoluta. As crianças não choram mais. Não ter o que comer virou rotina.

Essa cena se repete nas outras casas da Barra da Onça, nos outros povoados de Poço Redondo e nos demais municípios do alto sertão sergipano. São cerca de 30 que sofrem com a estiagem. Mas na Barra da Onça há uma curiosidade trágica. Entre os 12 filhos de seu Agenor, uma menina franzina, cabelos alourados e com olhar profundo e distante chama a atenção. Ela é Anete Alves dos Santos, dez anos. Uma foto dela foi espalhada pelo País e percorreu o mundo. Anete foi descoberta por um dos mais importantes fotógrafos do mundo, o brasileiro Sebastião Salgado, quando percorreu o País registrando as ações do Movimento dos Sem-Terra. O MST organizou exposições e os cartazes foram vendidos para ajudar a financiar o movimento.

Como Anete foi fotografada enquanto estudava, a CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – escolheu a foto da menina triste como símbolo da Campanha da Fraternidade de 1998, cujo tema era educação e fraternidade. Os cartazes e o material gráfico com a foto foram parar em paróquias, igrejas, capelas, salões paroquiais, escolas, sindicatos, associações de moradores. A imagem da menina franzina virou também peça publicitária para as emissoras de

tevé. Mas nem a foto de Salgado, nem as exposições do MST e nem a Campanha da Fraternidade conseguiram livrar Anete e seus 11 irmãos da rota da fome. "Sonho que não tenho comida", diz a menina. Ela só come uma vez por dia. Esse momento de glória acontece no lanche da escola. Na quinta-feira da semana passada, o prato do dia foi queijo com farinha. "Dá sede, mas eles se esquecem logo", diz a professora. Dos 12 filhos de Agenor, oito estão na escola. "Se não tivesse lanche lá, não sei como seria não. Aqui em casa não tem nada. Na semana passada o frei Enoque esteve aqui e trouxe alguma coisa para a gente. Mas acaba logo. A fome é grande, meu irmão", afirma o pai de Anete, Agenor Miguel da Silva, que não encontra serviço há mais de seis meses.

"Não quero nada de graça de ninguém, quero trabalho", diz Agenor. Para o sertanejo, é humilhante depender das bolsas de alimentos. Apesar de a seca se arrastar por vários meses, até agora nenhuma frente de trabalho foi criada na cidade. "Semana passada comemos arroz puro, com sal. Só isso no dia. O pior é que já devo mais de R\$ 100 no armazém e não tenho como pagar. Estou em tempo de ficar doido", desespera-se. A foto de Sebastião Salgado denunciando a miséria na região não sensibilizou as autoridades. Sem água e sem energia, a família dorme cedo. A casa de Agenor tem duas camas. Numa, dormem ele, sua mulher e quatro filhas. Na outra, mais quatro se espremem. Anete e mais três irmãos acabam dormindo no chão batido. Na única mesa, meia dúzia de panelas e um prato vazios. A casa tem ainda um guarda-roupa pequeno, de duas portas. Além de roupas, lá é guardado um pôster de Anete. A menina cuida com carinho do retrato. Como nas paredes de taipa não dá para afixar, ela espera por uma casa nova.

Já conhecendo um pouco mais da vida de Anete, os comentários se multiplicam e a história causa impacto, perturba os professores. Na escola rural as professoras reagem surpresas, espantadas com a pobreza. Fica a questão de refletir sobre educação: Para quê? Para quem? Já na escola da cidade a discussão se aprofunda em torno da condição de vida da menina:

S: e na camiseta está escrito "nova era"!!.

A: gostei da camiseta, de novo limpinha..."

J: e eu coloquei esperança e expectativa no ato de aprender...

A: interessante, normalmente o fotógrafo não muda a vida de ninguém ... não se envolve muito, não que não queira, mas não tem essa possibilidade, o trabalho é revelar, chocar pessoas e de alguma forma, para alguns, pode fazer a diferença, ex: a menina queimada no Vietnã, correndo nua.... teve ajuda, mas às vezes não muda, é uma ironia grande... o que eu fico pensando também é sobre a possibilidade da escola, e ela e o pai dela estavam esperando, talvez seja um erro ficar esperando, a gente tem falado em protagonismo, das pessoas fazerem, talvez o papel da escola seja minimamente preparar para isso, para que elas possam fazer e não ficar esperando mais nessa expectativa de que alguém vai ajudar concretamente, pontualmente, por exemplo dando emprego para o pai dela, pode até aparecer justo, mas não acontece isso. As pessoas precisam de alguma forma e a partir da situação que

elas têm, fazer isso, que acho que fazem já, por exemplo, muitas pessoas vivendo em pobreza, cuidam da higiene, senão piora a situação. E a família, na falta dela, a escola pode passar isso e acho que às vezes não passamos isso, não conseguimos cumprir esse papel. (...) o Sebastião Salgado com esse trabalho mesmo que se esgote aí, com essa olhada do artista, faz uma grande coisa já, já é uma contribuição inestimável.

G: só essa denuncia já é não?

A: é, mas que se perceba para além da denúncia o que tem de bonito nisso... pessoas bonitas..

S: uma coisa que tenho observado é que as crianças dos assentados e dos sem-terra são bonitas, às vezes os pais são muito maltratados, sem dentes, mas as crianças não. As crianças são vivas, quase como uma arvorezinha pequeninha, tem muitas possibilidades...

J: tem o lado do sofrimento evidentemente, viver embaixo de uma lona não é fácil, momentos de tensão e de violência, traz conseqüências negativas, mas por outro lado, o fato dos próprios pais estarem engajados, de estarem fazendo sua história, estar envolvidos, os pais estão mais presentes, têm relação com natureza, com a luta, tem o lado positivo. Percebe-se muito entre os pobres a afetividade, esse relacionamento é maior, eles se envolvem mais com os filhos.

Embora sejam trechos longos os transcritos nesse momento, fiz questão de deixá-los sem alterações, preservando a escrita conforme as falas – na forma de diálogo entre os professores –, para que se possa ter uma dimensão do trabalho e da riqueza do debate feito neste primeiro momento. A partir dessas discussões iniciais, foram surgindo novos encaminhamentos para os próximos encontros. Meu trabalho passou a ser condicionado, então, pelo interesse e direcionamento dos grupos envolvidos na pesquisa.

Nos primeiros encontros na escola rural os professores e a diretora expressaram o desejo de realizar uma educação mais voltada para a realidade do campo, conforme podemos perceber pela fala de uma das entrevistadas:

“... no projeto de ação, tanto eu como a outra professora [candidatas ao cargo de diretora] tivemos preocupação de buscar fazer, cada uma a seu

modo, uma educação diferenciada na zona rural. (...) acompanho as aulas da cidade e damos aula da mesma forma, a gente não foi preparada pra fazer essa diferenciação, então o que a gente quer é que tenhamos assessoramento, cursos, palestras, voltados tanto para alunos quanto para pais, comunidade em geral, porque a única coisa que temos [a profª lembra que outra professora questionou o que teria a escola como diferencial no ensino médio por ser de zona rural] é uma disciplina, economia rural. Tem "N" coisas no programa, mas que a gente não venceu fazer. Temos a horta, o pomar, mas tem outros projetos também, que consta nos planos de estudo. (...) Então a gente quer retornar para o ano que vem para estar fazendo justamente essa diferenciação na sala de aula, porque eu acho importante eles [alunos] trazerem a cultura do meio onde vivem, preservar, falar e ver o que eles têm de conhecimento." (V)

Em razão disso, no segundo encontro foi trabalhado nessa escola um texto (prefácio do livro *A Questão Política da Educação Popular*, organizado por Carlos Rodrigues Brandão), de autoria de Antônio Cícero de Sousa, lavrador de Minas Gerais (anexo)¹⁴.

Novamente, como no encontro anterior, o texto é o mote para que as professoras envolvidas, nesse dia, na discussão, possam pensar a realidade da escola em que atuam:

J: sabe de quem eu lembrei aqui? Da "..." (nome da aluna) formada em 2004. Esses dias eu tava passando, vi, lenço na cabeça, boné, indo pra lavoura.

G: tem uma parte que me chamou tanto a atenção, Carla, aquela que diz assim, lá na página 9 "Então educação, é por isso que lhe digo que a sua é a sua e a minha é a sua também, só que... e a minha?"

Carla: Qual o valor?

G: o que ele recebeu de educação, o que ele vai fazer com ela? Com a educação que ele recebeu de fora, de um sistema que não valoriza a coisa humilde, o que ele vai fazer com aquele saber? O que vai saber com o saber que ele tem na terra, na vida humilde de "fora"?

¹⁴ Embora o texto seja merecedor de estar no corpo do trabalho, optei por colocá-lo em anexo para permitir ao leitor uma melhor compreensão da estrutura do capítulo e da metodologia adotada, visto que mantive na íntegra o diálogo desencadeado após a leitura do referido texto.

Carla: será que o professor leva algo dele também?

G: justamente, deveria haver uma troca não é?

Carla: quando li esse texto comecei a pensar justamente a questão da sabedoria do Ciço...

G: sabedoria popular

Carla: e ele está dizendo isto aqui para o Carlos Brandão... Dá para relacionarmos esse texto aqui com a escola, com o ambiente daqui?

G: vejo que muitas vezes o saber daqui acaba não sendo priorizado, ignoramos saberes que o aluno tem na localidade, temos que trazer outros saberes mas valorizar o deles também e a partir daí fazer uma construção maior do conhecimento, se valendo do que eles têm.

J: acho que até em casa não é? Por que quando tu diz assim: “vamos fazer tal coisa na horta?” aí vem um que diz “mas não faço isso nem em casa”. Tem aluno que te responde isso. Então já começa em casa.

G: é o problema é a desvalorização do saber daqui. Eu acho que subestimam o que o homem do campo faz, a tendência é ele próprio se subestimar: o que ele tem não vale.

J: era isso o que eu ia te dizer

G: então ele não vale nada!!

J: é, tu vê assim, porque vou fazer aqui se em casa eu não faço também. Então o pai está inferiorizando aquilo que ele sabe e não passa adiante. Um dia fomos plantar um feijão de vagem ali e o aluno não sabia o que fazer se jogava ali, se abria “caseirinhas” ou o que fazia.

Carla: (Cito) trecho do texto: “Vai ter vida na roça para ele todo tempo?” Está parecendo que não ?

J: então o pai já está preocupado se vai ter, então se não tem, vai ter q buscar outro caminho.

C: que é a educação formal, a da escola?

J: é

Carla: a que vai transformar ele em doutor...

G: ele diz assim me diga quem é que vive na cidade sem um saberzinho de estudo? Isso ele acha importante embora ele não aceite, porque ele não concorda com esse saber. Pelo que se vê diz a educação é reprodução de costumes, vê alguém fazendo, olha, aprende e faz igual.

Embora ele pense isso ele teme, não tá confiante que aquilo seja o ideal, a gente vê na carta dele assim que ele se sente humilhado.

J: inferiorizado...

G: subestimado, descontente.

Carla: “tem uma educação que vira o destino do homem... ele entra com um destino e sai com outro”. Se pensarmos isso, qual é o papel da escola? Quem faz isso é o estudo, mas...?

J: o regular

Carla: a aritmética, gramática, história... saber? Completo?

J: ele entra de um tamanho e sai do outro

G: mas ele não está contente com essa afirmação. Sinto um pouco de mágoa, pelo desprestígio da vida dele.

Carla: mas será que não é por isso? Entra com um destino e sai com outro? Tem que abandonar as coisas do campo, da vivência...

G: é, ele tem que abrir mão daquilo que gosta para ter as coisas mais estabilizadas, mas se sente que não é o que ele gostaria.

Carla: ele faz uma crítica entra de um tamanho e sai do outro

G: ele foi moldado

Carla: metáforas? entram na escola vários tamanhos, saem iguais...

G: saem formados

Carla: colocados em formas! Texto: “como um menino como eu fui muda num professor, num doutor, num sujeito de mais valia”?

G: me subestimo, então não valho nada, embora isso traga tristeza.

Carla: e os alunos daqui questionam isso?

G: olha eles têm a mesma visão, se formar e sair, arrumar um emprego na cidade. Inclusive quando estava um candidato esteve fazendo a campanha, parece que ele disse que ia investir para trazer a Nestlé para o RS, os alunos questionavam de que adianta trazer Nestlé arrumar emprego para os da cidade e a gente que quer não tem vez e aí eu questionava: Tu queres ir para a cidade? Eu quero, aqui a gente não consegue viver. Então isso mostra o baixo valor do que se tem.

J: entra a questão do governo não incentivar, até o fumo não ta dando quase e aí, vai fazer o que? Então vai pra cidade, estuda, que tu tem uma chance de conseguir um emprego.

Carla: e os problemas eles enxergam?

G: justamente não vêem, não existem. Acho que a gente tem que mudar essa situação.

Carla: pra qual caminho?

G: para o caminho de valorizar o que temos aqui... ontem conversando com a faxineira que limpa minha casa, tinha penugem, penas... ela disse “a senhora usa coberta de penas? Eu não” conversando com grupo de mulheres na Igreja nenhuma usava mais também, tudo era edredom, aboliram cobertas de pena. Então aquilo que é importante tu vai deixando, ao invés de comer um arroz com galinha daqui que é mais gostoso, as pessoas deixam as galinhas para colocar ovos e compram galinha branca lá.

J: mas quase não tem criação mais...

G: não tem, sai caro por exemplo engordar um porco, existe uma discrepância grande entre o preço que poderia vender o porco e o preço do que ele consome de milho até chegar no abate. Uma galinha, pato, ganso também Então as pessoas estão perdendo isso daí porque não têm condições econômicas e cada vez vai se perdendo mais o valor.

J: quando falei com a oitava série para saber se tinha associados da Coopal, a aluna disse “Eu não tenho vaquinha em casa, vaquinha que tem lá é muito pequenininha e nós nem tira leite dela”.

G: então, vai se perdendo as coisas, como por ex: plantar abóbora, pepino, melancia, no lugar disso planta o fumo que dá o dinheiro e aí aquelas coisas que seriam básicas, aqueles hábitos que se tinham vão morrendo.

J: a cidade oferece

G: então eu vou plantar o fumo, embora eu saiba que o que vou comprar na cidade tem agrotóxico. Azar! Não interessa, interessa que vou lá e compro um saco de batatas na safra e na terra planto fumo. Falta de incentivo, desprestígio das autoridades para o homem do campo.

J: é raro ver uma lavourinha com um cantinho de milho...

G: e aí, todo mundo planta a mesma coisa, precisava de uma política. Eu acredito que aqui no município vá acontecer isso, uma organização a partir de um grupo que tá se formando pra selecionar lugares propícios para produzir coisas específicas.

Carla: os alunos falam que plantio do fumo é a opção porque não tem incentivo para outra coisa, mas é ilusão pensar que é fácil, é trabalhoso.

J: tem alunos que eram daqui e estão estudando na Etec, na cidade, que não querem voltar para cá, nem para passear, nem final de semana

G: E a necessidade de socialização que a cidade oportuniza mais que o campo. E as pessoas cada vez mais querem se sociabilizar.

J: isso sem contar que se tu está fora de casa (cidade) tu tá de férias, se tá em casa (campo) tem que trabalhar.

Carla: a escola deixa de ser o espaço de aprender?

G: é a fuga, o lazer deles. Como tem alunos no Ensino Fundamental que a gente vê que eles estão na escola para não ir para a lavoura. Então o que falta? Eu acho que é de uma virada grande na educação em que as pessoas se dêem de conta do valor do lugar que vivem.

Os dois encontros seguintes se destinaram à reflexão dos professores sobre suas práticas docentes. Para tanto, foi elaborado o seguinte roteiro, a partir do texto “Recuperação da memória profissional: referências”, produzido pelo GAPE:

1) Quando você iniciou a carreira, que práticas se propunha a fazer que considerava diferentes das existentes na escola ou diferentes daquelas do seu tempo de estudante?

2) Em que momento você percebe que ocorreram decisões tendentes a modificar a sua prática ou introduzir procedimentos educacionais diferentes?

3) Essas práticas se referiam a quê? (concepção de aprendizagem, situações de discriminação na escola, avaliações, técnicas, estratégias de ensino...)

4) Que desconfortos, contrariedades, causavam as práticas existentes na escola ou durante a sua formação?

5) Essas inconformidades estavam relacionadas à:

- * pessoas que marcaram sua vida?;
- * reflexões sobre processos vividos?;
- * leituras?.

Após esse momento, introduz-se, se não aparecer até então, a temática “Paulo Freire”.

6) Que leituras foram feitas na sua formação e atuação profissional?

7) Qual a sua relação com Paulo Freire?

Concomitantes aos grupos focais, foram feitas entrevistas individuais com algumas pessoas que, por motivos pessoais, não puderam comparecer nos dias marcados nas reuniões dos grupos focais. Também essa técnica se mostrou interessante para obter mais informações de um participante em particular e/ou quando alguém não se sentia a vontade para falar no grupo. De acordo com Brandão [2001, 30]

Já a entrevista livre (...) onde se estimula a livre expressão da pessoa com quem se conversa, amplia o campo do discurso que passa a incluir não só os fatos e opiniões bem delimitadas, mas também devaneios, projetos, impressões, reticências, etc. (...) muitas vezes, não é unicamente aquilo que é dito explicitamente que é significativo. A maneira de dizer, as inflexões, as hesitações, as pausas e os silêncios dizem muita coisa. Frequentemente, é nessas dobras do discurso que se esconde a ambigüidade e a contradição entre o pensar e o agir que importa captar e desvelar.

Embora o uso de grupos focais se tornasse o principal meio de coleta de dados, não abandonei a técnica da observação, visto que nos encontros com os professores os gestos, as expressões, as hesitações destes foram formas de linguagem extremamente significativas para o tipo de pesquisa pretendido.

Esclareço que a importância da pesquisa está relacionada à reflexão desenvolvida pelos sujeitos sobre a escola e suas práticas. Portanto, o diálogo se apresentou como base epistemológica para que ocorresse a investigação.

III - DESVELANDO UMA REALIDADE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

"Reparai (...) entre o semeador e o que semeia há muita diferença (...) o semeador é o pregador é o nome; o que é o que prega é a ação; as ações são as que dão o ser ao pregador. Ter o nome pregador, ou ser pregador de nome, não basta importa nada; as ações, a vida o exemplo, as obras, são as que convertem o mundo. (...) hoje pregam-se palavras e pensamentos; antigamente negava-se palavras e obras. Palavras sem obras são tiros sem balas: retroam, mas não ferem; o pregar que é falar, faz-se com a boca; o pregar que é semear faz-se com a mão. Para falar ao vento, bastam palavras; para falar ao coração, são necessários obras"

Pe. Antonio Vieira

Como relatado anteriormente, cheguei ao Mestrado inquietada pelo fato de Paulo Freire ser recusado ou desconhecido por professores de escolas públicas, sendo que eu percebia indícios da pedagogia freireana no cotidiano desses educadores. Por isso apresentei um projeto de pesquisa intitulado "*A Escola Pública e Paulo Freire: Os Óbices do encontro*". A maneira que julguei mais apropriada para tentar entender essa dissonância entre a teoria e a organização da prática dos docentes foi proporcionar aos professores alguns momentos de reflexão sobre as ações que desenvolvem em suas escolas para, a partir daí, revelar o "encontro" com a pedagogia freireana.

3.1: De que práticas falam os professores?

"Nossas práticas constituem a única modalidade de nossa inserção e intervenção no mundo e na história". (Pe. Michel Duclercq)

Ao refletir sobre seu cotidiano, os professores da zona rural evidenciam uma preocupação em buscar uma educação mais voltada para a realidade do campo. Com isso, almejam contribuir também para que haja uma melhora na

qualidade de vida no meio rural e para a preservação da cultura local. Essa característica aparece na fala de todas as professoras¹⁵. Começemos nosso percurso pelas manifestações discursivas da professora G:

“... vejo que a gente tem que buscar conhecer a realidade do meio, não adianta dizer que a gente conhece aqui na escola. Tanto que no meu projeto de direção, o primeiro dia de aula não seria na escola, o aluno não viria na escola (os professores iriam até eles) porque não adianta trabalhar uma realidade que não se conhece (...). Então eu vejo o quanto é importante valorizar o que eles têm na vida deles e o quanto deve ser difícil para quem não tem conhecimento de interior trabalhar, porque eles (alunos) têm até vergonha da humildade deles. Eu não tenho esse problema porque conheço os termos que eles usam, eu sei tudo, do passado, o que se faz nos dias de semana, como é a lida para ordenhar vaca, para cortar pasto... acho que deve ser muito difícil para o professor que não tem esse conhecimento trabalhar no interior, porque a primeira tendência é achar inferior o aqui de fora. Ele sempre se acha inferior porque o da cidade anda mais limpo, ele acha que o da cidade tem mais conforto, mais facilidade, sempre vai achar isso não é? Então qual é a busca muito séria que eu acho que tem que ser combatida: eles querem se igualar com os da cidade, o que acontece aqui não tá sendo valorizado, essa vida aqui não é valorizada (...) acho que a gente tem que montar um trabalho de valorizar, de mostrar o quanto quem é da cidade gosta de consumir o que é daqui, mostrar essa troca, o quanto é autêntico isso que existe aqui, o quanto é legal, bacana.”

Essa idéia é compartilhada pela professora V: “isso que a G aborda acho importante de eles terem essa valorização. Eu lembro assim de uma certa ocasião, alguém comentar ”... *que horror eu vi a d. Fulana aqui das redondezas comprando galinha congelada no supermercado.*” E outra professora (J) acrescenta: “*hoje em dia é lucro*”. A quarta professora expõe sua preocupação com relação ao desconhecimento da realidade rural:

“... uma coisa que me chama a atenção é que uma característica da nossa escola e que me interroga (...) é que nós todos somos da cidade. Todos, sem exceções, funcionários são da cidade, professores são da

¹⁵ Utilizo aqui o termo no gênero feminino porque nessa escola as envolvidas no grupo focal são mulheres.

cidade. Trabalhamos com uma realidade de zona rural, então a tendência, embora queiramos ou não pra mim, é ficar sempre nas coisas da cidade e eles já são afetados por toda a questão dos meios de comunicação. E eles não vêem o outro lado e é muito difícil tentar trabalhar o outro lado...” (N)

Este fragmento de texto revela a preocupação dessa profissional de, no desempenho de suas tarefas e em relação a uma realidade posta, trabalhar as questões rurais valorizando o meio no qual os alunos estão inseridos, face à influência da zona urbana.

Já na escola urbana, há uma grande preocupação com os objetivos da educação proposta, de como isto está ocorrendo na escola, de que forma o ensino poderia se tornar mais proveitoso, agradável e útil para a vida dos alunos. Vejamos os depoimentos que apontam esses caminhos:

“... é preciso coisas úteis pra vida, nesse momento ele (aluno) vem pelo conteúdo... nós não estamos preparando eles nem para o vestibular, que é o sonho deles (...) aqueles meninos que estão aí há 3, 4 anos sempre no primeiro ano, o que nós temos feito por eles? A gente não tem feito nada por eles, a não ser dividir aquela nota e ver que reprovaram ou então levar aquela pressão e dar míseros pontos de presente. Isso não é presente, nós estamos ajudando eles a enterrar a cabecinha lá e ficar à margem para o resto da vida deles (...) eu penso que o que nós temos que proporcionar para eles é o gosto...” (G)

“o que falta para nós é uma filosofia mais clara, nós temos filosofia, mas falta o conjunto...” (J)

“o que falta é uma filosofia de trabalho, quando é que tem reunião pedagógica para discutir filosofia de escola, que escola queremos, a gente trabalha de qualquer jeito (...) ninguém sabe o que o outro faz... já houve, mas caiu por terra.” (S)

Embora fazendo parte de realidades tão distintas, percebemos que as ações dos professores das duas escolas têm muito em comum, principalmente no que diz respeito à maneira como esses educadores valorizam aspectos essenciais ao desenvolvimento da educação em uma perspectiva emancipatória,

como, por exemplo, a busca do conhecimento do meio no qual a escola está inserida:

“Eu acho que a validação do ensino ainda é o que se passa e o que se leva da vida. (...) às vezes nem o professor tem o conhecimento da localidade e ele para fazer um trabalho bem ‘pé no chão’ teria de ter!” (V)

“... vejo que nós temos que buscar conhecer a realidade do meio” (N)

“... quando eu trabalhei a introdução dos substantivos na quinta série, eu começo pelas coisas que eles têm dentro da casa deles (...) então a partir daí eu trabalho o conhecimento dos nomes a partir da realidade deles.” (G)

“Fiz eles entrevistarem pai, mãe, avô, tio, para conhecer melhor a história do lugar em que ele está morando.” (J)

“É preciso trabalhar a realidade do aluno, tu não tirar o aluno fora, não excluir ele da possibilidade de novos saberes, tu pode valorizar o que ele tem e a partir dali oportunizar novos saberes (...) o tentar colocar para ele que ele tem que lutar e não desestimular” (G)

Da mesma forma, as opiniões também convergem, quando os professores refletem sobre relacionamento professor-aluno. Aqui vemos a valorização da afetividade e das relações sociais para o pleno desenvolvimento da aprendizagem e do ser humano.

“... vejo na minha prática, questão da afetividade com o aluno (...) Cada aula eu dou um abraço nos meus alunos. Acho que é uma coisa que precisa muito, que é muito deixada de lado, porque se distancia muito o professor do aluno, aquele que não tem carinho, não tem alegria, não tem afeto.” (G)

“Sempre digo para meus alunos, eles não são melhores do que ninguém, eu não sou melhor que ninguém, se eu cruzar por um na rua eu vou cumprimentar, vou conversar, tanto é que hoje em dia se passo por um ex-aluno ele vem cumprimentar, abraçar, beijar (...) Eu tenho alunos que já se formaram e vão lá em casa me visitar.” (J)

“... temos que nos envolver (...) o ato de aprender tem que ser uma coisa gostosa.” (JD)

“... me incomoda nossa baixa auto estima (...) e tu vai ser referência para o aluno (...)” (A)

“... ganhava presentes dos alunos, até me constrangia (...) doces, cartõezinhos...” (GC)

Um outro aspecto que merece destaque na fala dos professores se refere à valorização do conhecimento do aluno e ao cuidado que se deve ter para preservar esse saber. Isso se tornou evidente principalmente na escola rural:

“tem a questão da valorização do que os alunos sabem também. Porque eu muito vi e fui vítima de professor que muitas vezes subestimou o meu saber, então eu valorizo muito o conhecimento deles, eu nunca desprestigio, eu nunca vou trazer coisas que vá subestimar, humilhá-los até pelas coisas que ele tem. Tenho muito cuidado com isso, se vou trazer um texto por exemplo, para trabalhar, não vou trazer um que ressalte questões da classe alta ou classe média, vai ser um texto que atinja até o mais humilde, que é o parâmetro. Eu tenho que ver os alunos, como todos tendo possibilidades e de repente já vi muito professor ‘matar’ o aluno.” (G)

“... tu tem que colocar o que tu sabe mas não pode deixar de ouvir o que ele (aluno) tem para dizer. Tu fez uma faculdade, traz teu conhecimento de lá, mas isso não quer dizer que ele não tem o daqui também (rural)” (J)

Essas idéias se contrapõem radicalmente à educação domesticadora, bancária e fragmentada, criticada amplamente por Paulo Freire, como já afirmamos, pois reduz o educando a receptáculo do saber, mero cumpridor de ordens vindas de cima, coibindo a sua livre expressão e participação e bloqueando sua visão integral sobre o processo de construção de conhecimentos.

Quanto aos anseios, preocupações e aspirações, os discursos dos professores demonstram claramente que tais profissionais caminham em uma perspectiva emancipatória de educação:

“... a minha disciplina é privilegiada, fala sobre a vida (Biologia), mas as vezes acho que dá pra trazer mais coisas para sala de aula. Procuro

trazer nem que seja em imagens (...) tento não ser aquele professor que só passa no quadro, tenho um roteiro e tento fazer com que o aluno participe (...) o desafio é conseguir participação, o que consigo quando faço trabalho de campo.” (S)

“... busco valorizar o aluno para que ele se sinta bem na sala de aula, principalmente os alunos mais humildes...” (S)

“Uma preocupação que eu tenho aqui na escola é que nós recebemos alunos de assentamento (principalmente Ensino Médio). Aqui eles se diluem e a gente sabe que eles têm uma vivência bem diferente da nossa, mas eles não trazem aquelas experiências e vivências para a sala de aula...” (N)

“eu não li nada inteiro de Paulo Freire, só pedaços, mas ele disse algo que lembro sempre, sobre a escola: o nosso papel seria de transformar a escola em um lugar que se pudesse ensinar e aprender com alegria (...) e isso deveria ser o mais importante.” (A)

Pelos trechos transcritos podemos perceber que, quando instigados a recordar práticas desenvolvidas, os professores das duas escolas apontam para questões recorrentes na obra de Paulo Freire, havendo, portanto, uma aproximação com a perspectiva freireana. Entretanto, não ocorre o mesmo com a sua obra, como veremos a seguir.

3.2: De que teoria falam os professores?

“Sobretudo, a escrita de Paulo Freire desafia seus leitores a assumirem-se pesquisadores de suas práticas, de modo a tomarem consciência da razão de ser das mesmas, bem como do seu potencial transformador”. [FREITAS, 2005:48]

Ao questionar os professores sobre a forma como conheceram a obra freireana, percebi que alguns a desconhecem ou têm uma visão parcial, restrita, muitas vezes, à leitura de um ou dois livros ou ainda de trechos reproduzidos aleatoriamente. Pode-se atribuir esse desconhecimento, em parte, à formação

universitária desses profissionais. Exceto nos cursos de Pedagogia, na formação dos entrevistados não houve um trabalho consistente em relação ao estudo de teorias pedagógicas e de Freire em particular. Podemos evidenciar isso na fala dos sujeitos:

“... não tive contato com muitos autores da área pedagógica na faculdade (...) a universidade cobrava até ‘ali’ e nos víamos obrigados a ler alguma coisa” (J)

“... mas não tive [contato com Freire] pelo meu curso, mas porque eu busco, me interesso e pego livros, revistas e vejo e busco ler mais, não que a universidade tenha me cobrado.” (G)

Sobre essa pouca atenção dada a Freire nas universidades, Gadotti [2005] afirma que:

“A pedagogia de Paulo Freire está presente em movimentos sociais e educadores populares, mais do que em centros de ensino acadêmicos, pois é um pensamento revolucionário, transformador e lutador. As instituições, principalmente as universitárias, procuram esconder qualquer aspecto pedagógico mais comprometido com a mudança do mundo.”

Outros entrevistados atribuem a encontros de formação pedagógica os contatos mais fortes com a proposta freireana. É o caso, por exemplo, dos encontros promovidos pela Constituinte Escolar e das leituras sugeridas nos cadernos de formação vindos de governos estaduais.

“... no Magistério se vê alguns autores, foi quando eu vi pela primeira vez, mas nas escolas também, na Constituinte escolar.” (GC)

“... teve a constituinte escolar, ali teve um leque muito grande de autores, no governo Colares teve um aspecto positivo que foi enviar material com muitos autores, material muito bom.” (JD)

Entretanto, pude constatar que, parte dos profissionais tem contato com a obra de Freire a partir de fragmentos, de trechos descontextualizados da obra. Para exemplificar essa afirmação, relembro uma situação que vivi na escola na

qual leciono. Havia um trecho do livro *Pedagogia da Autonomia*, transcrito em uma folha, no mural da sala dos professores. Uma funcionária leu e identificou ali várias palavras que não conhecia e observou “*Quantas palavras difíceis, me parece que Paulo Freire fala bonito, mas que não tem essência*”. Em outra ocasião, em uma reunião pedagógica, no material entregue aos professores havia uma longa citação de uma obra de Paulo Freire (*Pedagogia do Oprimido*), em meio a citações de outros autores de pensamentos variados. Isso demonstra que a obra de Paulo Freire divulgada através de trechos desenraizados serve apenas como ilustração, levando também à negação do autor, por parte dos professores que, por esse meio, não podem alcançar o entendimento da concepção inteira.

Carvalho afirma que esse tipo de divulgação assistemática influencia a prática e discurso dos professores e ressalta que esta é

“... uma influência que pode até ter fugido às intenções iniciais do autor, já que decorre da popularização não de sua obra, mas de fragmentos que dela se depreendem e ganham, por assim dizer, ‘vida própria’ na forma de *slogans* educacionais” [CARVALHO, 2005:66]

O autor ainda cita como exemplo de “... talvez o mais recorrente slogan dos discursos educacionais brasileiros”, a frase “todo educador é um educando e todo educando é um educador”. Dessa forma, prossegue Carvalho [2005:68]

“... muitas concepções educacionais, originalmente elaboradas em textos complexos e de difícil compreensão, acabam por se difundir em versões simplificadas e fórmulas sucintas, sob a forma de *slogans* cujo objetivo é promover a identificação com um possível núcleo fundamental de idéias e preceitos práticos”.

Esta forma de contato, por fragmentos, com a obra freireana pode levar à dogmatização – impedindo que as pessoas cheguem a ter contato mais aprofundado com a obra – ou à mitificação de Paulo Freire quando não há necessidade de se conhecer a obra porque já houve um “endeusamento” do autor.

Também há o fato de que quando se faz uma abordagem de Freire no sentido de potenciar um trabalho de radicalização da educação nas condições históricas das comunidades, como proposto na constituinte escolar, por exemplo,

se faz de uma forma de apresentação de Freire que, ao invés de provocar a educação dialógica, leva à rejeição justamente daquelas pessoas que têm postura próxima às idéias freireanas. Pude evidenciar isso nas menções que os professores faziam à ligação das idéias de Freire com ideologias político-partidárias, em especial com a obrigatoriedade da leitura de suas obras para realização de concursos públicos na administração estadual da Frente Popular.

Mas, por outro lado, há aqueles professores que reconhecem a importância da obra de Freire no cenário da educação nacional e a influência nas suas concepções e práticas pedagógicas. Eis exemplos dessa afirmação na fala dos sujeitos:

“quando eu penso em Paulo Freire, eu penso que foi um grande educador porque segundo ele qualquer ato, qualquer atitude, qualquer circunstância, qualquer momento é um ato de aprender...” (JD)

“ele desmitificou, ele me tirou daquela coisa que educação é o conteúdo, é o texto, é o questionário, é a resposta, é a prova. Ele me mostrou que educação pode ser eu dançar de madrugada com os meus alunos e estar educando (...) que o meu sorriso pode ser educação e a minha cara amarrada também...” (GC)

“ele incomoda...coloca grilos na cabeça da gente...” (S)

“ele problematiza...” (J)

“A sabedoria é mais importante e é isso que Freire vem mostrar pra gente. Isso é o que marca, o que eu gosto, uma pessoa sábia pode ser de pouca escolaridade e ela é feliz. Isso que eu acho que ele passa, procurar educar para a sabedoria e não só para o conhecimento.” (JD)

“Freire diz ‘Educar é um ato de amor’, hoje a escola não faz isso” (GC)

Nessa mesma direção, transcrevo trechos do depoimento de uma professora que se reconhece como freireana e que tem na sua sala um quadro com a foto de Paulo Freire e a frase *“Ensinar exige a convicção que a mudança é possível”*.

“é através de Freire que encontro a força para trabalhar diariamente... me considero uma pessoa freireana com todas as dificuldades, mas

sempre procuro passar um pouquinho de Paulo Freire na minha prática diária (...) mas me preocupa a questão da avaliação que nós professores fazemos, ainda formal (...) tinha o material da época em que Paulo Freire foi secretário em São Paulo e, que me deu subsídios. Mas desde aquela época eu sinto que a minha voz não encontra eco (..) Tem horas que tu deixa de sonhar, de repente tu te realimenta e começa a sonhar de novo”
(N)

3.3: Entre o discurso e a prática: aproximações com a pedagogia freireana

Através das reflexões feitas até o momento, objetivei permitir ao leitor identificar as aproximações das práticas docentes dos sujeitos da pesquisa com algumas categorias presentes na obra freireana. O resgate dessas aproximações permite apontar para a relevância que podem assumir as (re)leituras da obra de Paulo Freire para a compreensão das realidades locais e qualificação da escola pública em uma perspectiva de educação emancipatória.

Freire, no meu entendimento, não pode ser negligenciado pelos professores que se sensibilizam com as pessoas de suas escolas e buscam alternativas de construção de relações educacionais humanizadoras e radicalmente inseridas no vir-a-ser das comunidades em que se situam.

Creio que Paulo Freire permanece referência porque atende a algumas requisições do presente. Ele não é apenas o inspirador de um método revolucionário que alfabetizava em 40 horas, sem cartilha ou material didático, mas também um educador que acreditava, desde há mais de cinquenta anos, que o problema central do homem não era o simples alfabetizar, mas fazer com que o homem assumisse sua dignidade enquanto homem, e, desta forma, viesse a ser o detentor de uma cultura própria, capaz de fazer história. Paulo Freire é referência hoje pela sua crença no diálogo, na humanização, na emancipação e “protagonismo” do trabalhador.

Ao recordar um pouco a vida de Paulo Freire, evidencio sua luta por uma educação voltada para a libertação dos indivíduos, contra a dominação e

exploração destes. Segundo McLaren [1997], Freire conseguiu desenvolver uma prática de alfabetização antiimperialista e anticapitalista, a qual serviu como base para uma luta mais ampla pela libertação.

E a luta de Freire em prol da libertação dos homens e mulheres ainda é uma luta de milhares de educadores, pensadores, comprometidos com o ideal de educação transformadora.

A obra de Paulo Freire é objeto de certo consenso – ou ao menos não-oposição – em indicações muito bem apontadas por McLaren [1997, p.12]. Segundo ele, o pedagogo pernambucano

... continua a ser vigorosamente utilizado por estudiosos em diversas disciplinas: teoria literária, composição, filosofia, etnografia, ciência política, sociologia; formação de professores, teologia, etc. Ele deu um novo significado à palavra "educador", flexionando o termo de modo a abarcar várias perspectivas: intelectual limítrofe, ativista social, pesquisador crítico, agente moral, filósofo radical, revolucionário político.

Entretanto, como adverte o mesmo autor, há uma dimensão mais radical da prática e do pensamento do educador nordestino que provoca diferenciação de posições.

Freire – segue McLaren – acreditava que o desafio de se transformar as escolas deveria se concentrar em superar a injustiça sócio-econômica ligada às estruturas políticas e econômicas da sociedade. Qualquer tentativa de se realizar uma reforma de ensino que alegue ser inspirada em Freire, mas que se preocupe apenas com os padrões sociais de representação, interpretação ou comunicação, **e que não relacione estes padrões com as medidas de redistribuição e com as estruturas que reforçam tais padrões, abstém-se das visões mais importantes da obra de Freire.** [MCLAREN, 1997:12, grifo nosso]

Na obra de Freire fica claro que refletir sobre educação é refletir sobre o ser humano. Nas falas dos sujeitos pesquisados isso também é evidenciado, não pelas teorias, mas por suas práticas pedagógicas. O autor entendia o ser humano como “ser de relação”, caracterizado pela sua “incompletude”, pelo seu “inacabamento” e pela sua condição de “sujeito histórico”, capaz de apreender a realidade e agir sobre ela [Freire, 2005, p. 86-88]. Nesse sentido, o que diferencia o ser humano dos outros seres é sua capacidade de dar respostas aos diversos desafios impostos pela realidade.

Mas essa apreensão da realidade e esse “agir” no mundo não se dão de maneira isolada. É na relação entre homens e mulheres – e entre estes e estas

com o mundo – que se constrói uma nova realidade e que se fazem novos homens e mulheres, criando cultura e fazendo história [Antunes, 2005]. Nas palavras de Paulo Freire [1999: p.51]:

A partir das relações do homem com a realidade resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura.

A educação, na perspectiva freireana, considera a historicidade dos seres humanos. São seres que “estão sendo”, “seres inacabados”, “seres inconclusos”. “(...) *Seres situados em e com uma realidade que, sendo igualmente histórica, é tão inacabada quanto eles*” [BEISIEGEL, 1982, p. 204], por isso, passível de mudança, de transformação.

Para Freire, a consciência do inacabamento é importante para alimentar nossas esperança e crença na possibilidade de mudança: “*Só na convicção permanente do inacabado pode encontrar o homem e as sociedades o sentido da esperança. Quem se julga acabado está morto*” [FREIRE, 1999, p. 61].

Nestas dimensões, novamente há consenso ou não-contraposição. Paulo Freire, entretanto, é certo que atribui importância ao momento pedagógico, com meios diferentes, como *práxis*, como construção de um mundo refletido com o povo que sofre as contradições decorrentes de uma hegemonia do capital.

A construção do conhecimento pelo sujeito, por isso, tem por base as dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais do espaço concreto (conflitivo e contraditório) onde ele vive. Para o autor, a construção do conhecimento deve se basear num diálogo multipolar permanente entre todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, quer eles estejam dentro ou fora do espaço físico escolar. Isso acontece a todo o momento no seio de mundo e envolve variáveis que vão além do cognitivo, envolvendo o sensitivo, o estético, o intuitivo e o emocional. Assim, o sujeito, a comunidade e o “mundo” têm um papel fundamental na construção do conhecimento individual e coletivo. Paulo Freire afirma:

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro da Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso. [FREIRE, 1995, p. 25]

Na mesma obra citada anteriormente, Freire [1995, p.27] questiona: *“Com quem estou? Contra quê e quem estou?”* Pensar em minha terra sem fazer-me estas perguntas e sem a elas *responder me levaria a puras idealizações estranhas à realidade.*”

Dessa forma, no pensar de Ângela Antunes [2005], no processo de construção do conhecimento, o método de Freire parte sempre de temas relacionados ao contexto radical do educando e da compreensão inicial que este tem do problema, para, através de um processo dialógico, da relação entre educandos e educadores, ir ampliando a compreensão dos alunos, construindo e reconstruindo novos conhecimentos.

Recorro, de novo, a Paulo Freire para esclarecer que:

"O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o pondo de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. 'Seu' mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo (...). Nunca, porém, eu disse que o programa a ser elaborado (...) deveria ficar absolutamente adstrito à realidade local." [1997, p. 86-87]

Entretanto, Freire [1997], ainda em *Pedagogia da Esperança*, afirma que não há como entendermos o contexto cultural fora do seu corte de classe, independentemente do tipo de sociedade e de sua complexidade.

Segundo Antunes [2005], o diálogo se torna condição para o conhecimento. O ato de conhecer ocorre em um processo social e é o diálogo o mediador desse processo. Transmitir ou receber informações não caracterizam o ato de conhecer. Conhecer é apreender o mundo e essa não é uma tarefa solitária. Ninguém conhece sozinho. O processo educativo deve desafiar o educando a penetrar em níveis cada vez mais profundos e abrangentes do saber. Nisso se constitui uma das principais funções do diálogo. Este se inicia quando o educador busca a temática significativa dos educandos, procurando conhecer o nível de percepção deles em relação ao mundo vivido:

“A educação, em uma perspectiva libertadora, exige a dialogicidade, ou seja, a leitura do mundo coletiva. É a partir dela, do conhecimento do nível de percepção dos educandos, de sua visão do mundo, que Freire considera possível organizar um conteúdo libertador”.¹⁶ [ANTUNES, 2005,s/p]

Assim, segundo a autora citada anteriormente, a realidade imediata vai sendo inserida em totalidades mais abrangentes, revelando ao educando que a realidade local, existencial, possui relações com outras dimensões: regionais, nacionais, continentais, planetária e em diversas perspectivas: sociais, políticas, econômicas, que se interpenetram.

No último livro que publicou em vida, *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire [2004, p. 81] afirma:

Como educador, preciso ir ‘lendo’ cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que este é parte (...) não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo de leitura do mundo que precede sempre a leitura da ‘palavra’.

Portanto, para Paulo Freire, o *diálogo* é o elemento chave para que o professor e aluno sejam sujeitos atuantes. Dessa forma, a educação é *conscientização*. A conscientização é um compromisso histórico, é uma inserção crítica na história, assumindo o homem uma posição de sujeito podendo transformar o mundo. É o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Assim, a educação é reflexão rigorosa e conjunta sobre a realidade na qual se vive, de onde surgirá o projeto de ação. Portanto, a educação é um ato político. Contém sempre uma intencionalidade, jamais será neutra. A leitura do mundo conduz à *críticidade*, entendida como a apropriação crescente pelo ser humano de sua posição no contexto em que vive [ANTUNES, 2005]. Em sua teoria do conhecimento em sua práxis, Freire constantemente afirma a idéia de que a leitura do mundo consiste

...em caminho para a humanização, para a vocação do ser humano em ‘ser mais’, contribuindo para desvelar a realidade opressora e estabelecer o compromisso com uma educação transformadora. [ANTUNES, 2005, s/p]

Ainda podemos destacar outros tantos elementos presentes nas reflexões dos sujeitos da pesquisa, fundamentais na obra de Freire, os quais justificariam o vigor das idéias do educador: a indignação, a esperança como necessidade ontológica e a amorosidade, por exemplo.

Ghiggi [2002, p. 35], ao justificar a utilização de Freire para discutir as categorias “autoridade” e “liberdade”, nos dá uma bela explicação sobre atualidade do pensamento do educador:

Freire é fundamental para este texto porque, enquanto pensador do seu tempo disponibiliza fundamentos para pensar a escola em contexto, não por certezas absolutas (atestado de falência da capacidade humana nos humanos), nem índice de rigor teórico e conceitual, mas içamento de idéias que propõe referenciar práticas como princípio epistemológico e político.

Paulo Freire, através de suas obras, insere em seus questionamentos uma educação multicultural, ética, libertadora e transformadora. Por isso o pensamento de Freire ainda é contemporâneo e inspira a teoria e a prática da educação. Em suas reflexões, propõe a humanização das relações e a libertação dos homens, tema central discutido, por exemplo, no livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito em 1968. Também nos leva a pensar a possibilidade de uma pedagogia fundamentada na práxis, inserida numa política de esperança, de luta revolucionária, de amor e de fé no ser humano.

Por tudo isso, podemos tomar como um alerta as palavras de Giroux [1997, p. 156]:

...Paulo Freire demonstra mais uma vez que não é apenas homem do presente; é também homem do futuro. Sua fala, ações, calor e visão representam um modo de reconhecer e criticar um mundo que vive perigosamente à beira da destruição. Em certo sentido, a obra e presença de Freire estão aí não apenas para nos lembrar o que somos, mas também para sugerir no que podemos nos transformar.

Paulo Freire provou ser possível educar para responder aos desafios da sociedade. Neste sentido, a educação deve ser um instrumento de transformação global do homem e da sociedade, tendo como essência a dialogicidade.

A proposta de educação pensada por Freire ultrapassa os limites de uma teoria, porquanto ela pode ser entendida como forma de compreender o mundo, refletir sobre ele, transformando a realidade a partir de uma ação consciente. Segundo Gadotti [2006, s/p],

...a universalidade da obra de Paulo Freire decorre dessa aliança entre teoria-prática. Daí ser um pensamento vigoroso. Paulo Freire não pensa pensamentos. Pensa a realidade e a ação sobre ela. Trabalha teoricamente a partir dela. É metodologicamente um pensamento sempre atual e vem ganhando mais força nos últimos anos pela sua compreensão da política que nunca foi orientada por qualquer cartilha.

Portanto, enquanto houver pessoas no mundo na situação de oprimidos, que não podem “dizer sua palavra”, podemos falar em Paulo Freire. Enquanto o sonho por uma educação emancipatória persistir e a esperança alimentar a ação dos educadores, Paulo Freire será atual. Suas palavras, seu exemplo ainda se fazem sentir de maneira vigorosa no nosso tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fala dos sujeitos, ao revisitarem suas memórias e suas práticas, indica haver uma aproximação com a pedagogia freireana, mesmo que não a explicitem. Já o mesmo não ocorre com a obra de Freire, gerando, assim, o afastamento, a não utilização de seus pressupostos teóricos na escola pública. Dessa forma, perde-se um referencial que possibilitaria um aprofundamento e desdobramento da prática em dimensões mais radicais e promissoras.

Pelas observações colocadas no terceiro capítulo, podemos perceber que, às vezes, apesar dos enviesamentos na abordagem quanto à obra de Freire, o bom senso dos professores que querem uma prática emancipatória e que pensam criticamente sobre ela, leva em direção ao enraizamento, ao reconhecimento humano dos alunos e a outras categorias freireanas, mesmo que isso ocorra de maneira implícita.

A rejeição não está relacionada, portanto, à pedagogia freireana, mas ao modo como a obra de Freire chega aos professores, geralmente de forma autoritária, fragmentária, descontextualizada ou através da leitura de obras de outros autores e não pelo estudo da fonte freireana.

O não conhecimento, a negação ou, ainda, a mitificação da obra de Freire trazem prejuízos à busca vigorosa de um movimento mais qualitativo da educação. Isso ocorre à medida que se perde uma trajetória (freireana) que, comparada à trajetória das escolas analisadas, poderia estar referenciando ou potenciando a capacidade crítica e as estratégias de ação dos professores e em outro sentido, poderia estar dando legitimidade para que os professores se sentissem seguros no caminho que estão adotando.

Para os professores que trabalham numa perspectiva teórica de educação popular e procuram alternativas para esse tipo de educação, discutir a obra de Freire poderá representar o encontro com essas possibilidades emancipatórias. Para aqueles que já, pelo bom senso, vêm avançando nessa direção, ela pode dar corpo, legitimidade e compreensão de conjunto do que implica cada uma das decisões e categorias no movimento da escola e da educação popular.

O trabalho evidenciou a necessidade de se pensar mais decididamente as estratégias de ação dos professores que batalham por modificações das condições mais vexatórias, as quais desqualificam a escola pública. Entre elas, temos que destacar o tratamento autoritário dispensado aos alunos, pais, funcionários e aos próprios professores; os processos antipedagógicos e discriminatórios de avaliação; o descolamento do conhecimento das necessidades e demandas da sociedade mais próxima à escola, tanto em termos de proximidade espacial quanto social. Isso, evidentemente, coloca em pauta as políticas de educação mais gerais, mas também os projetos político-pedagógicos das escolas que os efetivam.

A partir do contato com a escola rural, conheci uma outra realidade e a vontade dos professores dessa escola de realizarem uma investigação do seu entorno, a fim de adequar seus projetos pedagógicos ao meio no qual ela (a escola) está inserida. Assumi o compromisso de ombrear com esses educadores neste novo trabalho. Eis aí o primeiro fruto da investigação.

Espero que a reflexão desenvolvida a partir desta investigação possa servir a todos aqueles que estão empenhados na busca de uma educação baseada na vida, no protagonismo dos sujeitos e na transformação social. Dessa forma, outros “encontros velados” poderão ser “revelados”. Os desafios permanecem!

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org). **Formação reflexiva de professores**. Porto: Porto, 1996.

ALENCAR, Chico; GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

ANDREOLA, Balduino A. A contribuição de Ernani Maria Fiori para uma pedagogia política de libertação. **Cadernos de Educação**. Pelotas: FAE/UFPEL, (9), 1997. pp. 41-72.

ANTUNES, Ângela. Ler e reler o mundo: construir um “outro mundo possível”. **Pátio Revista Pedagógica** Ed. Artmed. Ano VIII, nº. 32, nov. 2004 – jan. 2005. Consultada em www.artmed.com.br/patioonline/pátio/htm em 26 de novembro de 2005.

ARROYO, Miguel G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, jan. 2000.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDAO, Carlos Rodrigues (org). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 2ª reimpressão, 2001.

BRANDAO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003. (Série saber com o outro; v.1).

CARVALHO, Jose Sérgio F. de. Entre a doutrina e o Slogan. In: **Coleção Memória da Pedagogia**, n. 4: Paulo Freire: a utopia do saber. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmentos Duetto, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDAO, Carlos Rodrigues (org). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 2ª reimpressão, 2001.

FREIRE, Ana Maria Araújo (ORG.). **FREIRE, Paulo. Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. (Coleção Paulo Freire).

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDAO, Carlos Rodrigues (org). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 2ª reimpressão, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000ª.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000b.

FREIRE, Paulo. "Educação: O sonho possível" In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O Educador: vida e morte**. 2 ed., Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim Tia Não – cartas a quem ousa ensinar**. 2 ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia - O cotidiano do professor**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação: diálogos**. V I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. A reinvenção da escola. In: **Coleção Memória da Pedagogia**, n. 4: Paulo Freire: a utopia do saber. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmentos Duetto, 2005.

GADOTTI. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

GADOTTI, Moacir (Org.) **Freire: uma biobibliografia**. SP: Cortez; IPF; UNESCO, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: a prática à altura do sonho**. Consultado em www.paulofreire.org/paulo_freire/vida_e_obra/gadotti,_pf.htm. Acesso: 12 de janeiro de 2006.

GADOTTI, Moacir. Disponível em: <http://www.nacional/96freire%20representa.htm>. Acesso em 20.03.2005.

GENTILLI, A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GHIGGI, Gomercindo. **A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação**. Pelotas: Seiva, 2002.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical**. São Paulo: Cortez, 1983.

LUKÁCS, Geog. **História e Consciência de Classe, estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MCLAREN, Peter. O legado de luta e de esperança. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed. Ano I, n.2: p. 10-13, ago./out. 1997.

MCLAREN, Peter. **Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Admardo Serafim de. **Educação: redes que capturam caminhos que se abrem**. Vitória: EDUFES, 1996.

PÁGINA RURAL. [www.paginarural.com.br/noticias-detelhes-asp?subcategoriaid=1368&ID=7489](http://www.paginarural.com.br/noticias-detelhes.asp?subcategoriaid=1368&ID=7489)

REVISTA ISTO É ON LINE. Consulta: <http://www.terra.com.br/istoe/politica/149435.chtm>

REVISTA PROFI ESPECIAL. Universidade Corporativa Banco do Brasil. Ano VIII, nº. 15.

ROSAS, Paulo (org.). **Paulo Freire: educação e transformação social**. Recife: Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas/UFPE, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as Ciências**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2004.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2 ed. Recife: Ed.-UFPB, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Souza, Antônio Cícero de IN: BRANDAO, Carlos Rodrigues (org). **A Questão Política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense: 1980, 2 ed., p. 7-10.

STRECK, Danilo R. (org.). **Paulo Freire; ética, utopia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

TORRES, Carlos A. **A Práxis educativa de Freire**. SP: Loyola, 1979 (Coleção Freire - I).

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular**. Campinas: Papirus, 1997.

UCPEL. www.ucpel.tche.br/ITEPA/itepa1/25-anos/disco2/populaçãourbanae rural.htm

Anexo

Texto para discussão:

... Agora, o senhor chega e pergunta: "Ciço, o que que é educação?" Tá certo. Tá bom. O que que eu penso, eu digo. Então veja, o senhor fala: "Educação"; daí eu falo: "educação". A palavra é a mesma, não é? A pronúncia, eu quero dizer. É uma só: "Educação". Mas então eu pergunto pro senhor: "É a mesma coisa? É do mesmo que a gente fala quando diz essa palavra?" Aí eu digo: "Não". Eu digo pro senhor desse jeito: "Não, não é". Eu penso que não.

Educação... quando o senhor chega e diz "educação", vem do seu mundo, o mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação, no seu essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado: livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser. Um estudo que cresce e que vai muito longe de um saberzinho só de alfabeto, uma conta aqui e outra ali. Do seu mundo vem um estudo de escola que muda gente em doutro. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe, porque eu nunca vi isso por aqui.

Então, quando o senhor vem e fala a pronúncia "educação", na sua educação tem disso. Quando o senhor fala a palavra conforme eu sei pronunciar também, ela vem misturada no pensamento com isso tudo; recursos que no seu mundo tem. Uma coisa assim como aquilo que a gente conversava outro dia, lembra? Dos evangelhos: "Semente que caiu na terra e deu fruto bom". (...)

Quando eu falo o pensamento vem dum outro mundo. Um que pode até ser vizinho do seu, vizinho assim, de confrontante, mas não é o mesmo. A escolinha cai-não-cai ali num canto da roça, a professorinha dali mesmo, os recursos tudo como é o resto da regra de pobre. Estudo? Um ano, dois, nem três. Comigo não foi nem três. Então eu digo "educação" e penso "enxada", o que foi pra mim.

Porque é assim desse jeito que eu queria explicar pro senhor. Tem uma educação que vira o destino do homem, não vira? Ele entra ali com um destino e sai com outro. Quem fez? Estudo, foi estudo regular: um saber completo. Ele entra dum tamanho e sai do outro. Parece que essa educação que foi a sua tem uma força que tá nela e não tá. Como é que um menino como eu fui mudá num doutor, num professor, num sujeito de muita valia?

Agora, se eu quero lembrar da minha: "enxada". Se eu quero lembrar: "trabalho". E eu hoje só dou conta de um lembrzinho: a escolinha, um ano, dois, um caderninho, um livro, cartilha? Eu nem sei, eu não lembro. Aquilo de um bê-a-bá, de um alfabetozinho. Deu pra entender? Não deu. Deu pra saber escrever um nome, pra ter uma letrinha, outra. Foi só. O senhor sabe? Muito companheiro meu na roça, na cidade mesmo, não teve nem isso. A gente vê velho aí pra esses fundos que não sabe separar um A dum B. Gente que pega dum lápis e desenha o nome dele lá naquela dificuldade, naquele sofrimento. Mão que foi feita pro cabo da enxada acha a caneta muito pesada e quem não teve prazo dum estudozinho regular quando era menino, de velho é que não aprende mais, aprende? Pra quê? Porque eu vou dizer uma coisa pro senhor: pra quem é como esse povo de roça o estudo de escola é de pouca valia, porque o estudo é pouco e não serve pra fazer da gente um melhor. Serve só pra gente seguir sendo como era, com um pouquinho de leitura. (...)

O senhor faz pergunta com um jeito de quem sabe já a resposta. Mas eu explico assim. A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente, é pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber de sua gente e ela serve pra que mundo? Não é assim mesmo? A professora da escola dos seus meninos pode até ser uma vizinha sua, uma parente, até uma irmã, não pode? Agora, e a dos meus meninos? Porque mesmo nessas escolinhas de roça, de beira de caminho, conforme é a deles, mesmo quando a professorinha é uma gente daqui, o saber dela, o saberzinho dos meninos, não é. Os livros, eu digo, as idéias que tem ali. Menino aqui aprende na ilusão dos pais; aquela ilusão de mudar com estudo, um dia. Mas acaba saindo como eu, como tantos, com umas continhas, uma leitura. Isso ninguém não vai dizer que não é bom, vai? Mas pra nós é uma coisa que ajuda e não desenvolve.

Então, "educação". É por isso que eu lhe digo que a sua é a sua e a minha é a sua. Só que a sua lhe fez. E a minha? Que a gente aprende mesmo, pros usos da roça, é na roça. É ali mesmo: um filho com o pai, uma filha com a mãe, com uma avó. Os meninos vendo os mais velhos trabalhando.

Inda ontem o senhor me perguntava da Folia de Santos Reis que a gente vimos em Caldas: "Ciço, como é que um menino aprende o cantório? As respostas?" Pois o senhor mesmo viu o costume. Eu precisei lhe ensinar? Menino tão ali, vai vendo um, outro, acompanha o pai, um tio. Olha, aprende. Tem inclinação prum cantório? Prum instrumento? Canta, tá aprendendo; pega, toca, tá aprendendo. Toca uma caixa (tambor da Folia de Reis), tá aprendendo a caixa; faz um tipe (tipo de voz do cantório), tá aprendendo cantar. Vai assim, no ato, no seguir do acontecido.

Agora, nisso tudo tem uma educação dentro, não tem? Pode não ter um estudo. Um tipo dum estudo pode ser que não tenha. Mas se ela não sabia e ficou sabendo é porque no acontecido tinha uma lição escondida. Não é uma escola; não tem um professor assim na frente, com o nome "professor". Não tem... Você vai juntando, vai juntando e no fim dá o saber do roceiro, que é um tudo que a gente precisa pra viver a vida conforme Deus é servido.

Quem que vai chamar isso aí de uma educação? Um tipo dum ensino esparramado, coisa de sertão. Mas tem, não tem? Não sei. Podia ser que tivesse mais, por exemplo, na hora que um mais velho chama um menino, um filho. Chama num canto, fala, dá um conselho, fala sério um assunto; assim, assim. Aí pode. Ele é um pai, um padrinho, um mais velho. Na hora ele representa como de um professor, até como um padre. Tem um saber que é falado ali naquela hora. Não tem um estudo, mas tem um saber. O menino baixa a cabeça, daí ele escuta; aprendeu, às vezes não esquece mais nunca.

Então vem um e pergunta assim: "O Ciço, o Antônio Ciço, seus meninos tão recebendo educação?" Que seja um padre, que seja o senhor. Eu respondo: "Homem, uma eles tão. Em casa eles tão, que a gente nunca deixa de educar um filho conforme os costumes. Mas educação de estudo, fora os dois menorzinhos,

eles tão também, que eles tão na escola". Então quer dizer que é assim: tem uma educação - que eu nem sei como é que é mesmo o nome que ela tem - que existe dentro do mundo da roça, entre nós. Agora, tem uma - essa é que se chama mesmo "educação" - que tem na escola. Essa que eu digo que é sua. É a educação que eu digo: "de estudo", de escola; professora, professorinha, coisa e tal. Daqui, mas de lá.

A gente manda os meninos pra escola. Quem é que não manda? Só mesmo um sujeito muito atrasado. Um que muda daqui pra lá a toda hora. Um outro que mora aí, pros fundos de um sertão, longe de tudo. A gente manda, todo mundo por aqui manda menino pro estudo. É longe, o senhor viu, mas manda. Podiam tá na roça com o pai, mas tão na escola. Mas quem é pobre e vive nessa descrença de trabalhar dum tanto, a gente crê e descrê. Menino desses pode crescer aí sem um estudozinho que seja, da escola? Não pode. Eu digo pro senhor, não pode. O meu saberzinho que já é muito pouco, veio de aprender com os antigos, mais que da escola; veio a poder de assunto, mais do que de estudo regular. Finado meu pai já dizia assim. Mas pra esses meninos, quem sabe o que espera? Vai ter vida na roça pra eles todo o tempo? Tá parecendo que não. E, me diga, quem é quem na cidade sem um saberzinho de estudo? Se bem que a gente fica pensando: "O que é que a escola ensina, meu Deus?". Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é. (...)

Agora, o senhor chega e diz: "Ciço, e uma educação dum outro jeito? Um saber pro povo do mundo como ele é?" Esse eu queria ver explicado. O senhor fala: "Eu tô falando duma educação pro povo mesmo, um tipo duma educação dele, assim, assim". Essa eu queria saber como é. Tem? Aí o senhor diz que isso bem podia ser feito; tudo junto: gente daqui, de lá, professor, peão, tudo. Daí eu pergunto: "Pode? Pode ser dum jeito assim? Pra quê? Pra quem? (...)"

(Antônio Cícero de Sousa - Lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no sul de Minas Gerais. Também dito Antônio Ciço, Tonho Ciço e, ainda, Ciço)