



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

FERNANDA LUSTOSA ALMEIDA DAMM

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA
FACILIDADE/DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM DO
ALUNO

Rio Claro
2015

A decorative graphic in the bottom right corner consisting of a light blue background with a white geometric pattern of overlapping triangles and lines, resembling a stylized globe or a network.

FERNANDA LUSTOSA ALMEIDA DAMM

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA FACILIDADE/DIFICULDADE
DE APRENDIZAGEM DO ALUNO

Orientadora: Prof^a. Dra. Andreia Osti

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –
Campus de Rio Claro, para obtenção do grau
de licenciada em Pedagogia.

Rio Claro

2015

370.981 Damm, Fernanda Lustosa Almeida
D162p O professor como mediador da facilidade/dificuldade do
aluno / Fernanda Lustosa Almeida Damm. - Rio Claro, 2015
63 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura -
Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de
Biociências de Rio Claro

Orientador: Andreia Osti

1. Educação - Brasil - História. 2. Alunos. 3.
Representações. I. Título.

Dedico esse trabalho às pessoas que verdadeiramente acreditam no potencial da arte de educar. Sofrem, fadigam e muitas vezes se desiludem, no entanto, jamais desistem de seus ideais.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, sou grata ao meu Pai Celestial Elohim, Deus Criador, Poderoso e Forte, por reconhecer Sua grandeza e também o Seu agir em minha vida.

Agradeço ao meu amado marido por me suportar (no sentido de dar suporte) tanto nos momentos de choro quanto nos empolgantes momentos de felicidade, reconheço sua paciência nos instantes em que eu considerei as frases “Não consigo! Não posso! Está difícil!” das quais ele sempre me fez enxergar novos ângulos e seguir em frente.

Não posso deixar de agradecer aos meus queridos pais pela educação e princípios transmitidos e que até hoje regem minha vida, e também, ao meu irmão, por fazer parte da minha infância, das risadas, das brigas e palmadas compartilhadas. Se eu sou o que sou, em grande parte se deve a eles.

Agradeço à professora e amiga Andreia Osti por me inspirar, compartilhar suas experiências, me ensinar a ser mais humana enquanto professora, a ter sensibilidade e respeito pelas histórias de cada aluno e ver que é possível promover aulas mais interessantes mesmo com as mordidas pleiteadas pela política brasileira. Agradeço também especialmente por ter se lançado na empreitada deste trabalho comigo.

Agradeço a minha fiel companheira de trabalhos acadêmicos, Mariane, por me fazer refletir aspectos da vida, mas essencialmente da educação que antes ninguém havia chamado minha atenção para olhar.

Sou grata à turma que eu posso dizer que também é minha, pedagogia 2011, pelos diálogos, reflexões e viagens que realizamos ao longo do curso. Reconheço meu orgulho por ter feito parte desse grupo!

Agradeço aos colegas do projeto de extensão “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado a Alunos com Dificuldades de Aprendizagem”, aos alunos atendidos e a gestão das escolas que nos receberam. Por fim, agradeço aos professores inesquecíveis que passaram pela minha vida e de alguma maneira colocaram “minha cabeça nas nuvens”. Obrigada!

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha.

Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão.

Da compreensão e da comunicação.

(FREIRE, 2001, p. 261).

RESUMO

O presente estudo surgiu a partir de muitas reflexões que permearam o curso de graduação em Pedagogia acerca do papel da escola na sociedade, e como esta, que também se constitui como espaço e tempo, tem influenciado na falta de prazer em aprender dos alunos do ensino fundamental. Dessa forma, pretende-se revisar o contexto do surgimento da escola formal no Brasil, ressaltar sua função social e comparar as transformações do modelo inicial com os dias atuais. Pretende-se ainda, analisar a escrita de um grupo de alunos sobre a concepção de escola, a qual foi cedida por uma professora que participa do Projeto de Extensão: "Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado a Alunos com Dificuldades de Aprendizagem", a fim de articular em que medida a escola contribui para o sentimento de não pertencimento do aluno na escola. Trata-se de pesquisa qualitativa, que se utilizou inicialmente de revisão bibliográfica e procedimento de análise escrita.

Palavras-chave: Escola. História. Alunos. Representações.

ABSTRACT

This study arose from many issues that permeated the undergraduate degree in Education about the role of schools in society, and how this, which also represents space and time, has influenced the lack of pleasure in learning of school students fundamental. Thus, we intend to review the context of the formal school emergence in Brazil, noting its social function and compare the changes in the initial model to the present day. The aim is also to analyze the writing of a group of students about school design, which was transferred by a teacher who participates in the Extension Project: "Teacher Education for Specialized Educational Support Services to Students with Learning Disabilities" in order to articulate the extent to which the school contributes to the feeling of not belonging student at school. It is a qualitative research, which was used initially on a review and written analysis procedure.

Keywords: School. History. Students. Representations.

Sumário

Introdução	8
Capítulo I. A vereda da escolarização e formalização da prática educativa no Brasil	12
Capítulo II. Notas sobre a prática docente.....	27
2.1 Categorias textuais... palavras que emergem	29
Capítulo III. Entrelaçando a vereda histórica com o olhar do aluno a respeito da escola	45
Considerações finais	51
Referências.....	52

Introdução

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados têm sempre um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (ALVES, 2004, p. 1).

Não é necessário estar dentro da escola ou fazer parte do corpo docente pedagógico para conseguir enxergar sob diferentes ângulos a situação atual da educação brasileira, basta se preocupar minimamente com a construção do futuro, e ela - a educação, certamente estará presente. Cortella (2011, p. 70) concentra na escola, especificamente na função do professor o mesmo sentido: construir o futuro, segundo o qual ele propõe que deve ocorrer a partir da capacidade de cuidar: "Cuidar da vida, cuidar da capacidade vital do ser humano, cuidar da nossa coletividade". Corroborando com esse ponto, se o professor não está disposto a cuidar, (que nesse caso pode significar uma infinidade subjetiva de situações) e encorajar seus alunos a voar, então, como alunos engaiolados, castrados em sua arte de voar poderão conviver com o outro e vislumbrar o futuro coletivamente? Como alunos que não se sentem parte do sistema de ensino, sobretudo pelo fato de sua origem e seus interesses serem desprezados, poderão aprender e expor seu mundo, suas angústias e expectativas? Como se importarão em partilhar seus ideais? Talvez esse seja o motivo de muitas crianças e jovens em idade escolar não "desabrocharem" suas "competências cognitivas, atitudinais, relacionais e comunicativas que a sociedade espera e das quais necessita" (ALARCÃO, 2001, p. 16).

A educação elucidada como gaiola é aquela da disciplina, da ordem, do controle (até mesmo o controle do pensamento), da postura inerte, do método de repetição, dos alunos sentados em fila, que prevalece atualmente, mas a história registra que esse modelo de escola possui mais de dois séculos de duração. Verifica-

se que diante de tantas transformações na sociedade e no mercado de trabalho, a escola ainda permanece a mesma (Alarcão, 2001).

Esse ponto de vista acerca da prática docente, da postura do educador frente às medidas políticas decretadas, frente à dificuldade dos alunos que são impelidos a aprender aquilo que o sistema obriga, frente aos aspectos histórico-culturais que interferem avidamente no trabalho do educador começou a me afetar e incomodar ao longo dos quatro anos da graduação em Pedagogia, mas confesso que a escolha por esse tema como trabalho de conclusão de curso aumentaram quando comecei a participar do Projeto de Extensão “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado à alunos com Dificuldades de Aprendizagem”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Andréia Osti, o qual me permitiu atender alunos do ensino fundamental que apresentam como característica o baixo desempenho escolar e dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita. No contato semanal com essas crianças eu pude ouvi-las, mas principalmente observá-las, notei que certamente elas tinham dificuldades, mas algumas, em especial, demonstravam nenhum prazer em estar naquele ambiente e muito menos via sentido ou se esforçava para aprender os conteúdos propostos. Essa reação fez com que eu passasse a refletir e me questionar sobre os motivos que influenciavam uma criança de nove anos ser vencida pelo desprazer, pela ausência de motivação em aprender e também sobre o papel dos educadores na vida desses indivíduos dos quais certamente também são responsáveis por esses sintomas de adoecimento.

Quanto a esse assunto, Gatti et al (1981) destaca que tanto a inadequação da criança às normas escolares, o fracasso escolar, como as dificuldades de aprendizagem, devem ser consideradas como parte de uma trama de inter-relações de suas condições familiares, de características profissionais do educador, de aspectos estruturais da escola, que por sua vez estão inseridos em um contexto social mais amplo, que os engloba e determina.

São a partir dessas questões que eu pretendo elaborar esse trabalho.

O objetivo geral centra-se em refletir sobre o paradigma da escola contemporânea à luz da história e da escrita de alunos. Defino como objetivos específicos: destacar o processo histórico de escolarização e prática docente no Brasil;

analisar um conjunto de documentos do projeto de extensão ao qual participo e que correspondem a escrita de alunos do 5º ano de uma escola pública do município de Rio Claro, os quais expressaram através de uma redação seu olhar (subjetivo) à imagem do professor e da escola; discutir em que medida as práticas adotadas pela escola através dos séculos, contribuem/interferem para os sentimentos demonstrados pelos alunos em questão.

O presente trabalho é desenvolvido a partir da abordagem qualitativa, a qual apresenta cinco aspectos fundamentais: o ambiente natural como fonte direta de dados; os dados coletados são predominantemente descritivos; o interesse mais amplo pelos processos do que pelos resultados ou produtos; a tendência por analisar os dados de forma indutiva; o significado possui atenção especial pelo pesquisador (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

O trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo faz uma breve contextualização histórica acerca da escolarização e da prática educativa no Brasil, que se manifestará num levantamento bibliográfico “[...] desenvolvido com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). O propósito é tentar ascender à plena consciência daquilo que somos e das ações que nos constituem através do exercício de estudar história. Saviani (2008, p. 151) complementa que é “[...] pelo estudo do que fomos no passado, ao mesmo tempo, o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro, o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano”, evidenciando que a escola tal como a conhecemos hoje, com seu modelo, seu currículo, sua estrutura, sua arquitetura, seus valores, sua pedagogia são produtos de construções históricas que necessitam ser revisadas para que possamos modificar o presente, até porque, conforme Durkheim (1978) enfatiza: é por meio da educação que a sociedade renova e perpetua as condições de sua própria existência.

Mesmo reconhecendo que a escrita desse capítulo será representada apenas por um fragmento de um determinado espaço e tempo da história, que logicamente não expõe todos os fatos, será pertinente para reflexão e também para a soma de informações sobre o passado histórico que nos constitui, tendo uma importância particular, pois reflete minha curiosidade enquanto educadora em formação.

O segundo capítulo será elaborado a partir da análise de documentos, aqui entendidos como a escrita de redações de alunos do 5º ano de uma escola municipal de Rio Claro, das quais foram disponibilizadas por uma professora participante do Projeto de Extensão “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado a alunos com Dificuldades de Aprendizagem”. Enfatizo que a análise desses textos configuram documentos, pois nos baseamos na assertiva de Corsetti (2006) que caracterizou a adoção da análise documental em educação com base em: documentos legais (sobretudo a legislação), os diferentes materiais escolares (cadernos e livros escolares), registros de professores e alunos, enfim, toda a documentação que permita recuperar as práticas pedagógicas e a formação do educador.

No terceiro e último capítulo será realizada uma discussão dos apontamentos dos alunos e as considerações acerca do contexto histórico da educação brasileira, discutindo sobre os aspectos sociais e pedagógicos concernentes à escola (que desde sua criação poucos se alteraram) são significativos explicar o desinteresse, indisciplina, a falta de motivação, ausência de estímulos, ou mesmo prazer em aprender dos alunos, ou, como Alarcão (2001) simplifica: como a escola, que é tempo, espaço, contexto de aprendizagem e de desenvolvimento contribui para marginalizar os alunos que não se enquadram.

Capítulo I. A vereda da escolarização e formalização da prática educativa no Brasil

“[...] Por anos escutei o que falavam. Falavam sempre sobre as escolas. Era ao redor delas que giravam os seus universos. Falavam sobre diretores, colegas, salários, reuniões, relatórios, férias, programas, provas. Mas nunca, nunca mesmo, eu os ouvi falar sobre os seus alunos. Parece que no universo em que viviam não havia alunos, embora houvesse escolas. Se não falavam sobre alunos é porque os alunos não tinham importância” (ALVES, 2004, p. 26).

O olhar singular de Rubem Alves (2004) a respeito dos professores, lamentavelmente denuncia a postura de profissionais da educação que ainda estão atuando na escola contemporânea e ignorando a didática entendida como a “arte de ensinar”, mas, principalmente, ignorando seus alunos. Para esse perfil de professor, a preocupação com as consequências éticas e morais de sua ação pedagógica e a preocupação com o desenvolvimento do educando são praticamente nulos, em suas aulas, concentra a energia no ensino e despreza a aprendizagem, a fome de aprender dos educandos que deveria ser estimulada com afeto através do ensino de conhecimentos sólidos que de fato serão incorporados, usados e jamais esquecidos, é saciado por saberes “líquidos”, sem sentido, insípidos em que certamente não os sustentarão, deixando-os ainda com mais “fome”.

Esse tipo de professor, ao afirmar que seu trabalho é formar cidadãos conscientes, na realidade engana primeiramente a si, seus alunos e também a sociedade, pois sua prática denota o que realmente faz, e muitas vezes, pode ser que sua ação pedagógica na realidade seja deformá-los! Partindo dessas reflexões e almejando contextualizar historicamente o processo de escolarização e formalização da prática educativa de nosso país que se solidifica o objetivo do primeiro capítulo deste trabalho, ressaltando que a proposta não é explorar a fundo esse tema e sim destacar os principais acontecimentos que inegavelmente explicam a realidade.

Antes de estudar o passado histórico, é imprescindível considerar uma preliminar referente à forma como os cidadãos, estrangeiros, a mídia ou a própria escola julga a educação do nosso país, que se faz a partir do hoje e do agora,

desconsiderando todo o seu processo de colonização. Faz-se necessário conhecer a origem, as mudanças ocorridas, as contradições, os acertos e erros que compuseram esse campo social. Com a intenção de não cometer esses deslizes, pretende-se aforar a educação a partir de 1500 - com a colonização do Brasil, no entanto, vale reconhecer que anterior a esse marco histórico já haviam comunidades indígenas que habitavam aqui e que tinham suas próprias “práticas educativas sociais gerais, não formais que funcionavam bem, na reprodução e manutenção de sua cultura, das tradições e na transmissão oral de conhecimentos adquiridos” (SANFELICE, 2011, p. 93).

A história oficial descarta todos esses aspectos, valorizando o homem branco, europeu, católico e nobre (preferencialmente) como “protagonista” da história do comércio europeu nos tempos modernos. Não é o objetivo deste trabalho se assentar nesse tema, mas reconhecer que nenhuma das formas de expressão são neutras e lembrando que toda fala é passível a julgamentos, exponho a concordância com Freire (1979, p. 9), que afirma: “A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso”, por isso o destaque a esse detalhe histórico.

Pode-se dizer que o primeiro período referente ao sistema educacional brasileiro ocorreu a partir de 1500 e sobreviveu até 1759, com a expulsão dos jesuítas do país, ou seja, por praticamente dois séculos e meio a educação foi monopolizada pela Igreja Católica. Segundo Sanfelice (2011, p. 95), verifica-se que “Os jesuítas deixaram um país colonizado, 100% católico, 99,9% analfabeto”.

Enquanto a colônia era um simples objeto a ser explorado, a Coroa Portuguesa entregou à Companhia de Jesus¹ a responsabilidade pela educação escolarizada do país. Os jesuítas eram, portanto, os funcionários públicos da época. Admitindo-se o catolicismo como a religião que sedimentou a colonização, houve a prática “democrática” da catequese para a própria elite, mas principalmente para os índios, visando sua conversão à religião e a imposição de formas de pensamento e ideias dominantes da cultura medieval europeia (SANFELICE, 2011). “A classe dominante

¹ Fundada por Inácio de Loyola, ex cavaleiro basco, e oficialmente aceita pelo Papa Paulo III em 1540, a ordem liderou a Contra-Reforma Católica, lutando contra os avanços protestantes, reformando o clero e atuando de maneira significativa nas missões entre os povos indígenas no Novo Mundo (ARNAUT DE TOLEDO e RUCKSTADTER, 2006, p. 19).

detentora do poder político e econômico, *através da obra dos jesuítas*, tinha de ser também detentora dos bens culturais importados” (ROMANELI, 1986, p. 33 *grifos meus*).

Ao passo que a catequese era para todos, a educação escolarizada cedeu lugar à elite, ou seja, aos filhos dos colonos. Mas afinal, que conteúdos os padres ministravam para esses indivíduos? De acordo com Romaneli (1986) caracterizava-se pela reação contra o pensamento crítico, pelo apego a formas dogmáticas, pela reafirmação das autoridades com a prática frenética de exercícios voltados às Letras desenvolvendo em seus discípulos os ideais do “homem culto” de Portugal, valorizando assim, a formação de homens letrados eruditos. Uma vez que o padre era o intermediário entre o crente e Deus, e, por conseguinte detinha o poder sobre seus súditos, não cabia à população conhecer a fundo às escrituras tal como a lógica protestante estimulava, de modo que esse pensamento “inibiu a disseminação da escolaridade básica para a maioria” (OLIVEIRA e ADRIÃO, 2007, p. 32). O conteúdo era completamente distante da realidade da vida colonial dos brasileiros

“Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro [...], não podia, por isso mesmo contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época. [...] O ensino assim, foi conservado à margem sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo” (ROMANELI, 1986, p. 34).

Essas características somadas ao desinteresse quase total pelas ciências e as atividades artísticas, fez com que a colônia se mantivesse fechada e irredutível à reflexão crítica, à pesquisa e à experimentação. Tais medidas não tinham nenhuma inocência encoberta, muito pelo contrário, tinham o objetivo de manter os desníveis sociais, sendo a educação escolarizada o instrumento ideal para reforçar esse feito, mantendo, portanto, o privilégio da nobreza.

Há um número limitado de obras, documentos ou registros referentes a esse momento histórico que trate especificamente da prática educativa dos professores. No entanto, de acordo com Amaral et. al (2003) um homem se destacou, sendo também considerado um ícone da literatura brasileira e o maior orador sacro em

língua portuguesa, foi o padre José de Anchieta. Sua poesia e seu teatro se inserem na tradição medieval e apresentam como característica a concepção teocêntrica de mundo, temática religiosa e moral com certa ingenuidade na concepção da vida – dividida entre a força do Bem e do Mal – uma simplicidade e meios expressivos que buscavam basicamente, a eficiência comunicativa.

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, desmantelou-se a uniformidade pedagógica que já era limitada, tornando o cenário educacional à mercê de aulas régias, muitas vezes ministradas por leigos. Segundo Ribeiro (1992) a dificuldade que existia na metrópole relativa à ausência de profissionais qualificados e de capital para investimento, também ocorria no Brasil de forma mais aguda.

Não que antes dos anos 1800 não ocorresse, mas a partir desse momento há evidências empíricas que registram uma prática educativa validada sob a “violência pedagógica como uma das formas de equacionar a problemática em torno da indisciplina escolar” (SANTOS, OLIVEIRA e MACHADO, 2013, p. 21146), no qual os castigos físicos tinham basicamente duas finalidades: “punir o mau comportamento e a dificuldade de aprendizagem. Férulas, chicotes e palmatórias faziam parte dos objetos utilizados pelo professor para educar os alunos, mantendo a ordem e a disciplina” (ARAGÃO e FREITAS 2012, p. 18). A prática da violência era comum, seu uso era legítimo em todas as instancias sociais, seja nas relações entre senhor e escravo, marido e esposa, pais e filhos, tanto quanto no universo escolar.

Esse preâmbulo referente à violência na esfera escolar demanda uma reflexão criteriosa que não será detalhada neste trabalho, mas serve para refletirmos acerca da prática dos professores naquele período. A experiência de Humberto de Campos (1886-1934), conterrâneo do Maranhão nos conta um pouco sobre essa época em que havia o uso indiscriminado da palmatória, pois o mesmo esteve imerso no contexto de escolarização em questão. Santos, Oliveira e Machado (2013) expõe a vivência deste homem quando aluno com sua professora de matemática, Dona Marocas Lima, relata que aos sábados ela desenvolvia uma atividade chamada “argumento”, em que tomava a tabuada de seus alunos, e caso demorassem a responder ou não respondessem, ela ordenava ao aluno vitorioso “-Bolo!”, ou seja, este deveria apanhar a palmatória que estava em cima da mesa e castigar com um bolo, ora mais

forte, ora mais suave seus companheiros que erraram. Segue um trecho em que Humberto de Campos (1951) se expressa conforme as reflexões expostas por Santos, Oliveira e Machado (2013):

E era com verdadeira delícia que, aos sábados, no “argumento”, segurava com a minha mão curta e grossa de plebeu, os dedos finos de mocinhas de quatorze ou quinze anos, a fim de lhes aplicar na palma um bolo estalado e seguro, – dos que nós chamávamos “de pé atrás” –, que às vezes as fazia chorar. (CAMPOS, 1951, p. 204-205).

O marco histórico que tange esse contexto foi à vinda da família real para o Brasil em 1808 que estimulou uma série de medidas atinentes ao campo intelectual a serem tomadas, como a criação da Imprensa Régia, Biblioteca Pública e Jardim Botânico, circulação do primeiro jornal “A Gazeta do Rio”, criação do Museu Nacional somado a diversas outras implantações, de modo que também foi feita uma reformulação dos níveis escolares, dos quais passam a ser três: primário (escola de ler e escrever), secundário (organizado ainda conforme as aulas régias) e o superior, que a partir de então com a criação de universidades proporcionaram à população a possibilidade de cursá-los no próprio país (RIBEIRO, 1992).

Ainda delineando o contexto histórico, a Proclamação da Independência em 1822, foi uma medida que não mudou a estrutura política-social do país praticamente em nenhum aspecto: o rei continuou com seu título, tanto quanto o escravo. Se não houve mudanças drásticas na estrutura política-social do país, o que mudou na educação? (SANFELICE, 2011). Segundo Baia Horta (1998, p. 11), em 1824 a Constituição Imperial definiu “a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos, como uma das formas de garantir a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros [...]”, no entanto, não houve referência da educação como direito e muito menos se aludiu o princípio da obrigatoriedade escolar.

Considerando que durante esse período o Brasil estava sendo pressionado pelas comunidades internacionais, principalmente a Inglaterra já que a mesma vivenciava a Revolução Industrial e precisava de mercados externos para realizar suas transações, por esse motivo foi a favor da viabilização do progresso do país

valorizando, portanto, o preparo de pessoas com o nível escolar minimamente elementar, fazendo surgir à instrução primária promovida pela escola, função que antes pertencia à família (RIBEIRO, 1992). Comprovando essa tese, Romaneli (1989) e Oliveira e Adrião (2007) complementam que a escola seria um instrumento de redução das desigualdades sociais para que a política brasileira preenchesse seu quadro administrativo, tornando a instrução escolar importante, principalmente o currículo do ensino secundário, pois se voltava para o preparo dos candidatos ao ensino superior.

Com a intenção de apresentar um educador coevo referente à época elucidada, reporto-me mais uma vez à pesquisa de Santos, Oliveira e Machado (2013), que retrata a história de Abílio César Borges (1824-1861), também reconhecido sob o título de Barão de Macaúbas, um autodidata em educação, incentivador da cultura das artes e das letras, negou a prática pedagógica pautada na violência e defendeu uma escola que cultivasse a inteligência dos jovens e não os conteúdos ministrados de forma mnemônica (operacionalizados através da repetição, decoração) tal como a pedagogia tradicional exercia. Na escola primária que fundou em Salvador “ele previa que os alunos aprendessem noções gerais de todos os conteúdos que comporiam o currículo do ensino secundário” (Santos, Oliveira e Machado, 2013, p. 21151) além de mostrar como diferencial, aulas mais dinâmicas que não refletiam as práticas educativas da época, pois levavam em consideração as várias infâncias, a livre, a escrava e a indígena.

Atrelado aos problemas relativos à educação não podia deixar de ocorrer uma condição que está intimamente relacionada com essa situação: a aviltação da criminalidade, principalmente nas grandes cidades. Santos (2010) descreve com excelência o quadro da cidade de São Paulo nesses anos. Esclarece que o solapamento do sistema escravista e a entrada maciça de mão de obra imigrante resultaram numa verdadeira explosão demográfica acompanhada por um grande crescimento industrial. Há estimativa de que a terça parte das habitações existentes nessa época eram compostas de cortiços, dos quais não tinham condições mínimas de salubridade e saneamento. Nesse sentido, esse novo país republicano que vivenciava o anúncio da “ordem” e do “progresso” “moldava uma forte dicotomia entre o

mundo do trabalho e da vadiagem” (SANTOS, 2010, p. 212).

“O aumento da ocorrência de crimes é acompanhado do aumento e especialização dos mecanismos de repressão, gerando uma maior incidência de conflitos urbanos, numa clara manifestação do agravamento das tensões sociais” (SANTOS, 2010, p. 213).

Sob esse olhar evidencia-se a virada do século acompanhado dos velhos hábitos: a violência tanto física quanto moral, a miséria, a exclusão social, a punição que ficou e ainda está calcada na história da educação brasileira. Saviani (2008, p. 150) ressalta que durante todos esses períodos, “as instituições escolares no Brasil constituíram um fenômeno restrito a pequenos grupos” sendo somente a partir da década de 1930 que ocorre a emergência do crescimento acelerado da escola de massa.

O marco histórico em que o Estado se coloca como responsável pela educação ocorreu com a Constituição de 1934, durante o governo de Getúlio Vargas, fortemente influenciado pelo documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: ao povo e ao governo”, proclamado dois anos antes por Fernando de Azevedo e assinado por diversos políticos, educadores, cientistas, artistas, entre outras pessoas influentes na época. De acordo com Carvalho (2011, p. 65) “Estes intelectuais estavam preocupados com as transformações econômicas, políticas e sociais pelas quais o país passava e acreditavam que a educação não conseguiria acompanhar tais mudanças”, justificando que após 43 anos de regime republicano nunca houve um movimento renovador que penetrasse no âmago das questões e enxergasse globalmente o problema educacional, que a partir de então, sob a inspiração de novos ideais e reagindo contra o empirismo dominante, eles pretendiam mudar o quadro e solucionar os problemas educacionais (MANIFESTO, 2006).

A finalidade da educação segundo o Manifesto (2006, p. 191) sempre iria variar em função da concepção de vida, refletindo em cada época, a filosofia predominante determinada pela sociedade, ou seja, o ideal a que os educandos deveriam conformar-se, seguindo o mesmo critério, a educação nova não poderia deixar de ser uma “[...] reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção

vencida” a qual visava alargar sua finalidade para além dos limites das classes, assumir uma feição mais humana, se propor a servir não somente aos interesses das classes, mas ao interesse do indivíduo.

Corroborando com o tema, Carvalho (2011) destaca que esse documento não abrangia somente aspectos políticos-educacionais, mas compreendia também aspectos políticos-ideológicos e pedagógicos além defender diretrizes para a elaboração de um plano nacional de educação. Os objetivos referentes à laicidade, que coloca o ambiente escolar alheio a todo dogmatismo; a gratuidade, que torna a educação em qualquer grau, acessível a todos os cidadãos que tenham vontade e esteja em condições de recebê-la; a obrigatoriedade, que na sociedade moderna é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais e pelas contingências econômicas, eram consideradas condições essenciais à organização de um regime escolar (MANIFESTO, 2006).

Romaneli (1989) refletindo sobre o contexto ressalta que essas mudanças ocorridas no campo da educação foram advindas de exigências da sociedade industrial que impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação, exigindo a eliminação do analfabetismo a fim de promover o mínimo de qualificação para o trabalho para as pessoas.

Os pioneiros da educação criticavam o sistema educacional justificando que ele era fragmentado, desorganizado, faltava o espírito filosófico e científico, tornando a afirmar que nós “nunca chegamos a possuir uma cultura própria [...] que nos convencesse da existência de um problema sobre os objetivos e fins da educação” (MANIFESTO, 2006, p. 188), a frase que magistralmente abre o discurso e confirma o valor da educação para esses intelectuais foi expressa nas palavras:

“Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional [...]” (MANIFESTO, 2006, p. 188).

Sendo assim, a luz dessas verdades e inspirados por ideias da Escola Nova que emergiam, tal como as premissas de John Dewey, eles pretendiam elaborar uma proposta para solucionar os problemas escolares, tais como: o privilégio de uma

minoria ter acesso à educação, os métodos de educação prodigiosamente rotineiros calcados no modelo tradicional de ensino que produzia um indivíduo com autonomia isolada e estéril, a desvinculação da escola ao meio social, a ausência de um currículo que considerasse a lógica psicológica da criança, ao mesmo tempo em que defendia a formação continuada dos educadores de modo que esses passassem a ter conhecimentos acerca da sociedade, mas também do indivíduo (MANIFESTO, 2006). Condizendo as reflexões de Carvalho (2011, p. 69), há muitas passagens desse documento que revelam a inspiração da filosofia deweyana, algumas delas são “Os conceitos de experiência, vida e crescimento, a importância de se ver o aluno como o centro da escola [...]”, o posicionamento contrário ao modelo tradicional de ensino, o caráter biológico e democrático da educação, a defesa do espírito científico, a valorização de aprender com as experiências e conceber a escola como uma microcomunidade democrática foram alguns deles.

Sanfelice (2010) lança a olhar sob outras lentes acerca do ensejo dos pioneiros da educação de 1932, levando-nos a identificar que algumas questões atuais que tanto intrigam e geram pontuais discussões valorativas sobre a educação, mais uma vez, são velhas questões, que nasceram da efervescência da industrialização no país e prevalecem até dias atuais:

“Hoje se diz que precisamos formar o aluno para o mercado. O que significa isso? De onde vem isso? O discurso dos pioneiros começou a chamar atenção para isso. Na época de Vargas, os pioneiros da educação não tinham vergonha de falar: escola tem que formar um grupo para a elite dirigente e outro para serviços do campo, da produção industrial, outros para serviços que exigem menos qualificação. Eles não tinham receio de fazer essa diferenciação de forma explícita, que existe ainda hoje, mas é escamoteada, camuflada. Ninguém diz isso hoje porque “pega mal” (SANFELICE, 2010, p. 99).

Com a intenção de remontar-se a prática docente de um educador do referido período, destaco a professora Maria Guiomar, profissional que começou a lecionar em 1922 no interior de Minas Gerais. Zaccur (2003) é a pesquisadora que investiga o caderno de registros dessa respectiva educadora, começando a datar a partir do ano de 1933. Alguns detalhes desse objeto são interessantes: a capa do velho caderno expõe a imagem emblemática de um escoteiro prestes a desbravar o lugar onde está,

já na contracapa, há o hino nacional e o hino da bandeira mostrando indícios de um projeto de nação que apostava na força civilizadora da escola.

Se inspirando no ideário escolanovista a professora Maria Guiomar preparava suas aulas articulando assuntos por meio de centros de interesse, valorizava ações do cotidiano, propunha aula-excursão, clube de leitura, de modo que até mesmo seu plano de aula se mostrava diferenciado, ao invés de estruturá-lo tecnicamente, ela despojava conversas, observações entremeados a “noções de cousas”. Sua prática educativa poderia ser resumida no seguinte trecho: “[...] aquele mundinho ampliava a leitura de mundo e enriquecia a experiência dos alunos, além de estreitar os laços entre escola e sociedade” (ZACCUR, 2003, p. 43).

Posturas como a da professora Maria Guiomar, que estava à frente de seu tempo, servem de exemplo até os dias atuais pois revelam a importância de se valorizar a prática docente que realmente edifica os alunos, mostra ainda que mesmo a educação estereotipada conforme cada período, certamente havia bons profissionais que se doavam e se preocupavam com o seu ofício.

Pode-se considerar que esse foi o primeiro momento na história em que o Brasil esboçou leis que asseguravam a obrigatoriedade da educação primária e secundária e realmente passava a se importar com o desenvolvimento pleno do indivíduo, todavia, contrariando a afirmação, Romaneli (1989, p. 103) julga que essa expansão do ensino não modificou totalmente o quadro geral, pois permaneceu oferecendo “em escala maior o mesmo tipo de educação aristocrática e acadêmica da velha ordem, anterior a 30”.

Consentindo com a última afirmação, Paulo Freire retrata a experiência que teve na década de 50 ao trabalhar como educador no instituto do SESI de Recife, e, estando preocupado com a relação escola família, lançou-se a desenvolver uma pesquisa que tinha como objetivo compreender a prática educativa realizada nas escolas e na família, que na época alcançou cerca de mil alunos. Com os resultados, o autor declara, que ficou “assustado com a ênfase nos castigos físicos, realmente violentos, na área urbana do Recife” (FREIRE, 1992, p. 10), os castigos citados pelas famílias dessa área eram justificados pelas falas: “castigo duro é que faz gente dura,

capaz de enfrentar a crueza da vida”, ou: “Pancada é que faz homem macho” e variavam

[...] entre pôr as crianças amarradas em um tronco de árvore, prendê-las durante horas em um quarto, dar-lhes “bolos”¹² com grossas e pesadas palmatórias, pô-las de joelhos sobre caroços de milho, surrá-las com correia de couro (FREIRE, 1992, p. 11).

Interessante notar que por mais que políticas públicas fossem criadas a favor de uma educação emancipadora, como defendida na Constituição de 1934, práticas sociais de violência ainda eram refletidas na escola com grande similitude do momento de sua criação. Freire (1992) manifesta grande preocupação referente a esse momento/lugar/contexto, pois expõe que a relação entre pais e filhos se alonga na relação entre professores e alunos de modo que esses dois contextos são subjugados ao contexto maior, da sociedade global, na qual nada poderia ser mudado, a não ser simplesmente reproduzir a mesma ideologia autoritária.

Nos anos seguintes, com a criação oficial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, mais uma vez o ensino fundamental foi contemplado, propondo-se a formação de docentes com nível superior para atuar nessa instância. Previu-se o Plano Nacional da educação; instituiu-se o orçamento público, com o gasto mínimo de 18% da União e para Estados e Municípios 25%, e outras medidas (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007). O decurso desse período segue o movimento civil militar de 1964, reconhecido, sobretudo, por uma fase desesperadora em que se viu uma total exploração do trabalhador, a proibição de greves, desestruturação dos sindicatos, compulsão desastrosa pelo processo de profissionalização, admissão de uma postura tecnicista empregada na educação, estímulo ao crescimento do ensino superior privado, sem contar que se anulou o ensino de diversas disciplinas, nesse caso, História, Filosofia, Geografia e Sociologia passaram a ser ensinadas sob o nome de OSPB (Organização Social e Política do Brasil) e EPB (Estudos de Problemas Brasileiros) e outros agravantes (SANFELICE, 2011).

Mais uma vez, o educador que começou a manifestar seus ideais, a provocar reflexões nas pessoas e que merece ser destacado nesse ínterim, certamente é Paulo Freire. Influenciado fortemente pelas dores do povo brasileiro mediante ditadura, ele

mostrou-se a favor de uma pedagogia que libertasse as pessoas de si em primeiro lugar, mas também dos opressores: “Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor que eles os efeitos da opressão?” (FREIRE, 1987, p. 17). Foi contra a educação que ele mesmo nomeou como bancária “Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 1987, p. 33), a partir desse prisma que compreende a situação presencial, concreta e reflete as aspirações de um povo, ele outorga um conteúdo programático para a ação do professor em que o mesmo apreenda temas geradores e tomada de consciência dos indivíduos em torno de si mesmos.

De acordo do Goulart (2011, p. 19), após 20 anos de longa movimentação de segmentos populares, estudantis e sindicais pelas ruas de diversos estados brasileiros, no final da década de 1980 algumas vitórias importantes foram conquistadas, dentre elas a participação ativa no processo de elaboração da nova Constituição, promulgada em 1988, que implementou um projeto de “ampliação da democracia via socialização do exercício de poder”, trazendo para o cenário nacional “a condição de cidadania com direitos claros e obrigações definidas, principalmente quanto ao papel do Estado e responsabilidade de controle sobre estas políticas pela própria população” (FONSECA, 2013, p. 15).

A mesma Constituição consagrou ganhos expressivos para o campo da educação: retomou o conceito de educação como direito público subjetivo abandonado desde 1930, com a diferença de que na versão nova havia a garantia de instrumentos jurídicos adequados caso ela fosse oferecida de maneira irregular ou descumprida (BAIA HORTA, 1998); contribuiu para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que conforme Francine e Campos (2005, p. 268) expressou uma quebra de “padrão nas políticas públicas voltadas para a infância e adolescência brasileira, que tinha no mínimo, um século de duração” passando a conceber a criança e o adolescente como sujeitos de direito, redirecionando as atribuições do Estado, o papel da sociedade e da família em relação a eles. Goulart (2011) arrisca dizer que a educação projetada por essa Constituição rompe com o dualismo: escola

técnica para pobres e escola humanística para ricos, justificando que com a Constituição, unificou-se no espaço da mesma escola, a produção e formação do conhecimento humanista e técnico para a formação de todo cidadão.

A situação geral dos anos subsequentes apresentam iniciativas fortemente marcadas pela lógica de mercado “conduzindo” a educação, a sociedade democrática, participativa que emergiu do contexto pós-ditadura, foi desvirtuada em face da perspectiva neoliberal adotada pelos governos brasileiros a partir da década de 1990. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), nesse período diversas reformas ocorreram tendo como protagonistas organismos internacionais vinculados ao mercado financiando projetos de educação em nível mundial, a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, na Tailândia, foi uma delas. Financiada por agências como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. A Conferência tinha como escopo principal satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem que incluíam tanto as ferramentas como os conteúdos essenciais para que a ascensão da educação básica de qualidade, e também previa propostas específicas, como: eliminação do analfabetismo com prioridade a grupos em situação de privação; melhora do atendimento escolar e da eficácia do ensino; estreitamento do laço da educação profissional com o setor produtivo; reforma do financiamento e administração da educação; (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

Nesse novo contexto da história da educação brasileira, mais uma vez o ensino se encontra subordinado aos interesses da classe detentora de poder, de modo que o pensamento único germinado segundo a lógica de mercado fez com que o pensamento crítico fosse abandonado, criando uma afirmação patológica do individualismo e da competição com uma proposta política de igualdade de oportunidades concedida às pessoas, porém, não de resultados, de modo que o mérito de cada um seria considerado conforme o esforço pessoal.

Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade

ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem [...] (FREITAS, 2012, p. 383).

Sobre o financiamento da educação realizado por essas organizações, Sanfelice (2011) indaga: “O que um banco tem a ver com Educação? [...] O que essas instituições financeiras entendem de Educação?” logo ele responde que, no contexto da globalização econômica, os países centrais do capitalismo definiram o papel dos países periféricos, no caso do Brasil, preparar profissionais conforme a demanda das indústrias, caso contrário o banco mundial não emprestaria dinheiro para o desenvolvimento de algumas áreas, uma vez que reconhecendo nesses países de terceiro mundo problemas como fome, miséria e pobreza sendo recorrente, poucos puderam fugir da lógica dessas organizações.

E quais foram os resultados visíveis dessas medidas? Estímulo à pedagogia das habilidades e competências, municipalização da educação, criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) e o Funda da Educação e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), privatização do ensino, descentralização administrativa, compreensão da educação como mercadoria, cursos de formação à distância, terceirização de serviços, avaliações com caráter diagnóstico, educação em ciclos, fixação de conteúdos mínimos e por aí vai. Uma peculiaridade ressaltada por Frigotto e Ciavatta (2003) acerca dessa situação, é que desde os anos de 1930 os empresários disputavam a educação não somente no âmbito da formação e qualificação profissional, mas da educação escolar para ajustá-la a nova divisão do trabalho, de modo que este intento não foi atingido na ditadura militar, mas ocorreu de forma explícita no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Sendo assim, refletir acerca do processo histórico em que a educação brasileira se assenta, denota um árduo, porém apazível percepção do tema. Envolve múltiplas perspectivas acerca de um fato comum. Olhares. Verdades. Que não necessariamente se opõem uns aos outros. Para finalizar essa linha do tempo referente à atualidade, Gatti (2011) traduz em singelas palavras, sua concepção acerca do momento vivido na educação:

Crise é o momento que vem sendo usado para caracterizar o momento sociocultural de hoje. Crise é a palavra que designa um período de dificuldades, sinaliza uma ruptura de equilíbrio em um contexto, seja ele social, familiar, individual, cultural econômico. Ela incorpora aspectos positivos e negativos que nos movimento sociais-históricos entrechocam-se. Desse modo, **as ações educacionais hoje estão entre propiciar a transformação ou exacerbar a exclusão** (GATTI, 2011, p. 123).

Somente nos informando acerca do dissabor do passado histórico brasileiro é que se pode compreender o bojo da situação atual. Ao fazer esse exercício acaba-se confirmando que as conquistas no campo da educação ocorreram muito lentamente. Torna-se evidente os ganhos, mas reflete também, que há muito trabalho a ser feito!

Capítulo II. Notas sobre a prática docente

“Os alunos são crianças de carne e osso que sofrem, riem, gostam de brincar, têm o direito de ter alegrias no presente, e não vão à escola para serem transformados em unidades produtivas no futuro” (ALVES, 2004, p. 27).

O objetivo desse segundo capítulo será analisar a escrita de alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Rio Claro buscando identificar como eles veem o trabalho do professor, como reconhecem a prática docente favorável para a aprendizagem significativa dos alunos, o modo como enxergam a conjuntura da escola e o que deveria ser mudado nela a fim de melhorar a educação. Essa escrita foi produzida em sala de aula pela professora da sala, que participa do projeto de extensão. Os textos foram trabalhados e cedidos por ela e compõem o arquivo do projeto. Pretende-se identificar a cultura escolar herdada que há por de trás das palavras, que conforme Souza (2001, p. 10) poderia ser descrito como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (SOUZA, 2001, p. 10).

Cabe destacar que os textos analisados, como dito, fazem parte do arquivo do projeto de extensão e se configuram como análise documental. De acordo com Figueiredo (2007) o documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (FIGUEIREDO, 2007). Em consonância, Phillips (1974) considera que documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

Mas, por que valorizar a escrita que representa o olhar do aluno, com a comunidade acadêmica discutindo e elaborando hipóteses sobre o assunto? Simplesmente porque as palavras escritas configuram uma concepção, uma representação. Conforme as palavras expressas por Freire (2001, p. 259) “[...] o ato de

ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende”.

O contato com a professora que cedeu a escrita dos seus alunos para análise textual surgiu a partir do Projeto de Extensão: “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado a alunos com Dificuldades de Aprendizagem”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Andréia Osti. A redação que propôs para sua turma baseou-se no seguinte tema: *“Imagine, se você hoje se transformasse num professor e fosse dar aula para seus alunos, o que faria para que eles gostassem de aprender? O que faria diferente dos professores que teve? O que mudaria na escola?”*. Essa atividade – a escrita de um texto - realizada pela professora, faz parte das atividades rotineiras da sala, portanto não configura uma atividade diferenciada ou especial.

De acordo com o Conselho de Saúde que analisa a Resolução CNS 466/12 podemos entender que pesquisas que não visam a obter um conhecimento generalizável, mas apenas um conhecimento que poderá ser utilizado para aquilo ao qual se destina, não necessitam de análise ética. Da mesma forma, entendemos que a análise textual aqui realizada configura uma opinião dos alunos acerca do tema solicitado pela professora, ou seja, configura análise de conteúdo.

Selecionar, classificar e interpretar mensagens corresponde a ações adotadas no corpo deste capítulo que se enquadram no método empírico de Análise de Conteúdo, o qual prevê “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38), esse instrumento oferecido pelas ciências humanas tem por objetivo a ultrapassagem da incerteza e o enriquecimento da leitura de tudo que é dito ou escrito, mas tudo que não é linguístico, como: filmes, representações pictóricas ou comportamentos, são excluídos por serem considerados simbólicos.

De acordo com Franco (2007) a Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, entendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que elabora e desenvolve representações sociais estabelecendo a interação entre linguagem, pensamento e ação. A aplicação dessa teoria segundo a autora requer que a informação descritiva, o conteúdo da mensagem esteja relacionado a outro

conteúdo e essa ligação deve ser representada por uma teoria, do contrário, a informação descritiva passaria a ter um pequeno valor. Sendo assim, “[...] toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas” (FRANCO, 2007, p. 30).

Resumidamente, a estratégia utilizada na Análise de Conteúdo conta com as seguintes etapas: leitura exaustiva e repetida, que por vezes assume uma ação interrogativa; elaboração de classificação, em que cada assunto, tópico ou tema é separado e guardado; enxugamento da classificação por temas mais relevantes (BARDIN, 1977).

A partir da leitura dos textos, os mesmos foram recortados e classificados em categorias textuais, ou seja, definimos palavras que representam um tema que surgiu na escrita. Várias foram as palavras que deram vida aos textos: brincadeira, igualdade, assistência. Palavras que refletem concepções. Os trechos das redações foram transcritas de forma literal, sendo apresentado para análise apenas um recorte. Não nos interessou analisar quem produziu o texto, mas fazer uma leitura de pontos que consideramos interessante. A partir deles iremos dar vida a esse capítulo.

2.1 Categorias textuais... palavras que emergem

O desgosto pela lição de casa, a maneira como puniriam o mau comportamento dos “seus alunos”, os recursos materiais que julgavam necessários para tornar as aulas e a escola melhor, a espontaneidade ao afirmar o total desinteresse em trabalhar como professores ou mesmo o desprazer de ter aula com um determinado docente da escola, foram algumas das manifestações dos alunos ao se colocarem na condição de professores.

Como esperado, os textos foram demasiadamente marcados por concepções prévias de práticas docentes e comportamentos de professores que em algum momento passaram por suas vidas deixando marcas ora edificantes, ora traumáticas. Sobre esse ponto, alguns autores concordam em conceituá-lo de representação social, resumidamente, é caracterizada a partir da concepção do sujeito sobre determinado tema, comportamentos, valores, conjunto de opiniões, avaliações ou conceitos. Nas

palavras de Osti (2012, p. 13) “A representação social é uma preparação para a ação. Ela guia o comportamento, remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar”. Ao transferir esse conceito para a relação professor-aluno, a autora acredita que a representação que os alunos fazem de seu professor é condicionada por sua interpretação ao que o docente diz e faz, portanto, considerando as impressões dos alunos contidas neste trabalho, entende-se que elas são frutos do modelo de representação social que já foi incorporado na experiência individual de cada um deles como alunos.

Um dos valores enfatizados em muitos textos neste trabalho foi relacionado à ação de *aprender brincando*. O brincar, que em sua origem etimológica vem do latim “vinculum” que em sua essência significa vínculo, atividade de ligação com algo ou com alguém (CERDEIRA, 2008), se refere à diversão, ao prazer, à liberdade.

Não está em jugo se essas crianças têm brincado ou a qualidade das brincadeiras que tem vivido, mas mostrar que o brincar é algo sério e é também o “trabalho” da criança, e elas sabem disso! Já faz alguns séculos que numerosos autores tem reconhecido e discutido no campo científico a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Nas palavras de Figueiredo (2004, p. 4),

[...] brincar é o trabalho da criança, um ato muito sério, e por meio de suas conquistas no jogo, ela afirma seu ser, proclama seu poder e sua autonomia, explora o mundo, faz pequenos ensaios, compreende e assimila gradativamente suas regras e padrões, absorve esse mundo em doses pequenas e toleráveis. Dessa forma, nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades.

Com tantos benefícios para o desenvolvimento da criança, pode-se considerar que o brincar deve ultrapassar um momento de diversão separado da educação, mas ser ferramenta constante para transformar a aula insípida na qual o aluno é mero copista do conteúdo passado na lousa, em oportunidade para que ele realmente vivencie experiências diferenciadas, dinâmicas, das quais tenha interesse em desenvolver suas potencialidades.

[...] eu descobriria um jeito inovador de fazer as crianças aprenderem brincando e

a fazer brincadeiras para desenvolver o cérebro. (Texto 1).

[...] faria de tudo para ensinar os alunos, levaria brincadeiras porque acho que se aprende brincando, também na aula de história ao invés de só ficar copiando da lousa e do livro, levaria filmes do descobrimento do Brasil, documentários daquela época [...] (Texto 2).

Sobre esse tema Vygotsky (1991) ressalta que a ação de brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois possibilita que esta se envolva em um mundo ilusório e imaginário para realizar seus desejos que não puderam ser satisfeitos imediatamente, o qual, através do processo de simbolização e de representação fomentado na ação de brincar desenvolve o pensamento abstrato. Vygotsky ainda considera que esta ação cria a chamada zona de desenvolvimento proximal, a qual impulsiona o desenvolvimento cognitivo da criança e seu processo de aprendizagem para além do estágio que ela já atingiu.

Embora o brincar seja uma das formas mais comuns do comportamento humano, característico primordialmente durante a infância, segundo os registros escritos analisados neste trabalho, ainda há uma carência, talvez uma insuficiência com relação à apropriação desse tipo de dinâmica na sala de aula e no planejamento da escola. Se considerarmos o atual contexto educacional, no qual a atenção ao conteúdo escolar é concorrida com os diversos meios de comunicação com os quais a criança apodera-se da informação, podemos perceber um distanciamento entre os conteúdos exigidos e as necessidades infantis. Diferentemente da situação que o educador Freinet enfrentou há quase um século atrás, que ao construir uma nova proposta pedagógica conseguiu atrair o interesse de seus alunos através da aula-passeio, da livre expressão, da imprensa escolar, correspondência interescolar e outros: "Para ele ficou claro que o interesse das crianças estava lá fora, nos bichinhos que subiam pelo muro [...], pois percebia que, nos momentos da leitura dos livros de classe, o desinteresse era total" (SAMPAIO, 2007, p. 15). Ao mesmo tempo em que a situação atual aparenta ser mais complexa para o educador conseguir conquistar seus alunos através do brincar, houve textos que se reportaram a práticas singelas,

simples e óbvias, parecidas com a iniciativa de Freinet, são os exemplos:

Não iria importar a idade eu levaria todos no parque e para brincar lá fora nem que fosse bem pouquinho, as crianças tem que brincar e não só estudar! (Texto 3).

Se eu fosse uma professora, eu mudaria tudo em cada mês iria passear com eles até o zoológico, ir fazer um piquenique, ensinar a ler, a escrever, fazer contos. Fazer atividades com guache, macinha, argila, brincar no parque, no tanque de areia, campo (Texto 4).

Conforme observado por Cordazzo (2003) a brincadeira na escola se faz presente principalmente no período pré-escolar e quando as crianças estão mais velhas, durante o intervalo, ou seja, as crianças tentam lanchar e brincar ao mesmo. A autora ainda considera que a qualidade das brincadeiras propostas pelos professores, poderia ser melhorada em grande medida se os mesmos se motivassem a observar as crianças enquanto brincam (CORDAZZO, 2007), pois isso os auxiliaria a conhecerem melhor os desejos, experiências, linguagem dos alunos com os quais trabalham.

Adiante, segue a expectativa contida em um dos textos analisados que retrata a forma como o professor alcançaria seus alunos, e lhes tocaria de alguma maneira para que tivessem prazer em estar e participar das atividades escolares:

Eu [...] ia ser uma professora que ensinasse as matérias com brincadeiras aí todo mundo ia querer vir a para a escola porque escola tem que ser um lugar divertido e gostoso de estar e eu acho que se todas as escolas fossem assim o mundo teria mais educação e menos pessoas que envolvem com drogas etc (Texto 5).

Além de todas as vantagens já citadas da ação de brincar para o desenvolvimento infantil na sala de aula, há também uma consideração a se fazer acerca da brincadeira como ferramenta a ser utilizada para estimular “as crianças que não alcançam o rendimento escolar esperado, ou que apresentam dificuldades de aprendizagem” devido a aspectos de seu desenvolvimento estar déficit quando comparado com sua idade cronológica (CORDAZZO, 2007, p. 100), pois ao fazer uso

desse recurso, o professor iria aproveitar-se da motivação já existente nas crianças para tal comportamento e tornar a aprendizagem dos conteúdos escolares mais atraentes.

De maneira muito singela Alves (2004, p. 39) retrata que:

Há brinquedos que são desafios ao corpo, à sua força, habilidade, paciência... E há brinquedos que são desafios à inteligência. A inteligência gosta de brincar. Brincando ela salta e fica mais inteligente ainda. Brinquedo é tônico para a inteligência. Mas se ela tem de fazer coisas que não são desafios, ela fica preguiçosa e emburrecida. Todo conhecimento científico começa com um desafio: um enigma a ser decifrado!

Portanto, "Professor bom não é aquele que dá uma aula perfeita, explicando a matéria. Professor bom é aquele que transforma a matéria em brinquedo e seduz o aluno a brincar" (ALVES, 2007, p 2).

Continuando a apresentação dos assuntos demarcados nas redações, outro tema que surgiu foi referente à responsabilidade do professor em disciplinar o aluno, que visando cumprir essa missão primordial, acaba apelando por diversos mecanismos que foram criados visando o controle, a disciplina e a manutenção da autoridade, tais como os livros de ocorrência (FONSECA; RODRIGUES e ANTONIO, 2012), a prática da suspensão/expulsão, a proibição do intervalo, reunião com os pais, cópias repetidas da lousa, a permanência do aluno fora da sala de aula ou mesmo a apelação do Conselho Tutelar.

[...] seria legal com quem fosse legal comigo e chata com quem fosse sem educação. Na minha sala há muitos garotos bagunceiros se eles fossem meus alunos eu daria uma suspensão se não funcionasse eu chamaria o Conselho Tutelar (Texto 6).

[...] os alunos que não estivessem com vontade de aprender e ficassem enchendo o saco no meio da aula, deveria receber um castigo na mesma hora, como ficar sem recreio por 2 ou 3 meses (Texto 3).

[...] se os meus alunos não me respeitarem iria fazer a copiar 10 vezes Respeitar professores [...] (Texto 7).

As palavras expressas nos textos retratam medidas adotadas no cotidiano escolar para manter a ordem com as quais certamente os alunos já estão familiarizados, sobretudo porque afirmam que reproduziriam a mesma atitude, ou seja, aprovam e consideram justo esse tipo comportamento; julgando-os sob a perspectiva de alunos imersos nos programas educacionais do Estado, provavelmente eles não tiveram muitas oportunidades ou jamais vivenciaram outras formas de sanções não punitivas para solucionar esses problemas típicos da escola.

Os estímulos repetitivos visando a resposta adequada do aluno, o reforço através de recompensa ou punição, melhor ainda, a Aprendizagem por Ensaio e Erro, que é pressuposto da Teoria Comportamentalista formulada por Skinner (SMITH e ALVES, 2010), foi e ainda é fortemente partilhada na sala de aula, principalmente como recurso para disciplinar os alunos “ditos” in-disciplinados. Uma situação em que a prática formulada nessa teoria se torna notória, é expressa no texto 8, o qual se prontifica dar estímulos positivos (bolinha azul) caso os alunos fiquem comportados, e estímulos negativos (bolinhas vermelhas) quando não o fazem:

[...] se caso o aluno meu não fizer a lição é claro que terá punição, mas não daquelas exageradas apenas fazer uma tabela e marcar o nome de cada um e depois canetas de várias cores e fazer bolinhas. Por exemplo Joãozinho fez bagunça? Bolinha vermelha Joãozinho se comportou? Bolinha azul acho que iria funcionar porque aqui na sala funciona conosco (Texto 8).

Concernente ao princípio da disciplina e da autoridade no contexto social, Georgen (2007, p. 757) destaca que qualquer atividade humana que se propõe a alcançar certos objetivos exige disciplina, no entanto, os dias atuais apresentam uma forte resistência ao reconhecimento desse princípio, e particularmente o seio familiar e a escola, são as entidades que mais se defrontam com esse problema, de modo que o autor anuncia que “chegamos hoje a uma sociedade que endeusa a inexistência de limites. [...] Filhos e pais articulam uma difusa reivindicação de igualdade com relação aos pais e professores”.

Circunscrevendo às práticas docentes presididas na escola ao longo dos anos, os textos analisados tornam evidente o reconhecimento de se disciplinar o aluno, pautando o lugar do professor como aquele que disciplina e do aluno como indivíduo a ser disciplinado, tal como relatado no texto 10: *“Eu agiria como um professor, não como um aluno porque é os professores que dá aula não os alunos”*, entretanto, o que ocorre com frequência na prática docente do professor, é a aplicação de sanções que não tem correlação alguma com a transgressão que o aluno cometeu, de modo que o mesmo não será convencido através do castigo de que a disciplina exercida, nesse caso, pelo professor, é socialmente necessária em termos de convivência civilizada (GEORGEN, 2007).

Além da execução da disciplina para conviver com o outro, que significa a transmissão da cultura humanizadora, na escola também ocorre o disciplinamento dos corpos, que suscitado através da cultura escolar, passa a influenciar no remodelamento dos comportamentos, na formação do caráter e da alma, a partir do qual o indivíduo passa a vivenciar também o direcionamento da consciência (SOUZA, 2001). Já para Foucault (1987, p. 164) a disciplina nasce como uma arte do corpo humano que visa torná-lo obediente, dócil e útil, *“formam-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos”*, de modo que esse corpo domesticado não passe simplesmente a fazer o se quer, *“mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina”* em termos econômicos de utilidade e em termos políticos de obediência. Desse modo, entende-se que a forma de disciplinar o aluno apresentada nos textos em análise, também irá apontar para o tipo de indivíduo que almeja-se formar, se é uma formação para a submissão, para o trabalho ou para a emancipação de pensamentos, construção de uma consciência reflexiva acerca das ações que afetam as diversas relações imbricadas no ser humano. Enfim, a maneira como ocorre o disciplinamento, a coerção dos alunos irá pronunciar se esse corpo então *“domesticado”* irá responder em termos econômicos e políticos de forma submissa ou, reflexiva, excluindo, portanto, a sanção pela punição, mas visando sanção que resulte na consciência dos atos.

Bom todo mundo sabe que criança só estuda, então a educação vem em primeiro lugar. Se eu fosse uma professora ensinaria a valorizar o estudo, e a prestar atenção na aula. E a respeitar os professores, monitores, amigos, etc. [...]Eu adoraria que meus alunos fossem quietos, mas o que seria da escola sem os alunos e a matéria? Na minha casa eu e minha irmã adoramos ir para a escola, espero que os meus futuros alunos também gostem de ir para a escola (Texto 7).

Mais um ponto levantado nas redações analisadas foi referentes a questão estrutural e material pertinente à escola, dos quais os textos ressaltaram relativo apreço ao uso das novas tecnologias como ferramentas necessárias para a melhoria da aprendizagem dos estudantes:

Se eu fosse professora iria montar uma escola que não precisasse pagar e que tivesse notebooks para todos nas aulas e que tivesse piscinas para todos aprenderem a nadar (Texto 5).

Se eu pudesse tirar ou colocar coisas eu colocaria lousa digital colocaria armários na escola se eu pudesse tirar eu tiraria a aula de artes e tiraria os ventiladores pra colocar ar condicionado (Texto 6).

[...] Também colocaria mais salas de informática para pesquisarem e se tiver trabalhos e o aluno não tem impressora pode imprimir na escola (Texto 17).

As escritas acabaram esboçando o valor social, cultural e econômico que a informática em seus diferentes usos vem produzindo no cotidiano das pessoas, proporcionando maneiras diferentes de conhecer, se relacionar, se comunicar e até mesmo se comportar na atualidade. Como já é de se esperar, provavelmente os autores dos textos já tiveram contato com esses recursos fora do ambiente escolar e também já compreenderam que os mesmos não fazem parte da realidade da escola pública brasileira, e caso tornassem parte, haveria a necessidade de grande investimento em recursos materiais caros, de alta qualidade, portanto, grande

investimento financeiro que alguém deveria se responsabilizar por empreender. Interessante notar que em alguns textos é evidenciado o fato de encontrar alguém em quem empregar a culpa pela precariedade do ensino. Enquanto alguns projetam sua insatisfação ao próprio governador, outras compartilham essa responsabilidade com pessoas de alto poder aquisitivo na sociedade, como é o caso do jogador Ronaldinho:

Se eu fosse um governador, eu mudaria muita coisa nas escolas eu colocaria mais um pouquinho de minutos de recreio e colocaria 1, 2 ou 3 brinquedos e suco todo o dia se eu tivesse dim dim (Texto 18).

Se eu fosse o Ronaldo eu doaria 1 milhão para a escola para comprar tablets para todos os alunos. [...] Se eu fosse governador eu colocaria piscinas nas escolas colocaria escorregadores de água e parques maiores (Texto 1).

Em meio a vontades singulares, às vezes um tanto quanto fantasiosas reunidas no plano material, tal como dispor de maior quantidade de brinquedos, tomar suco todos os dias ou mesmo ter piscinas com toboágua na escola, esses alunos sustentam subjetivamente em sua escrita, a ausência do Estado, representado na imagem do governador como cumpridor de suas responsabilidades sociais, apresentam também a dinâmica do mercado liderando a educação que promove estímulos para uma pequena parcela da sociedade efetivamente desfrutar da riqueza produzida no mundo, enquanto a grande massa da população vive de forma marginal ou é literalmente excluída (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003). Esse dilema adentra o discurso sobre a escola obrigatória, gratuita e de qualidade que tem sido a causa constante entre os educadores brasileiros e a comunidade científica há muito tempo, Libâneo (2012) refletindo acerca desse assunto, propôs um conceito para caracterizar os tempos atuais, no qual reconhece a evidência de duas escolas antagônicas: uma assinalada por missões assistenciais e acolhimento às crianças pobres, enquanto a outra é centrada na aprendizagem e tecnologias voltada aos filhos dos ricos. Não há dúvida de que a escola que faz jus a realidade dos alunos envolvidos neste trabalho é a primeira. No texto 14 podemos observar que é categórica a vontade de diminuição

da distância entre as duas caracterizações de escola discutidas anteriormente:

Se eu fosse uma professora. Eu iria ajudar as pessoas que tivesse dificuldade, para aprender igual os outros. Para ir melhorando o Brasil com essas pessoas que tem dificuldade, e o Brasil teria mais pessoas inteligentes. E também eu ia pedir para o governo, se ele melhorasse a vida das crianças que não tivesse condição para ajudar para dar roupas e ou comidas para essas crianças (Texto 14).

Há um relato de experiência que poderia ilustrar muito bem esse conceito de escola pública com função “messiânica”. Ocorreu com uma universitária participante do Projeto de Extensão “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado à alunos com Dificuldades de Aprendizagem”, a qual relatou em uma das reuniões do projeto que, ao atender uma de suas alunas notou que a mesma estava muito desanimada, aparentemente cansada e sonolenta, vendo-a assim perguntou-lhe o que estava acontecendo, a menina respondeu que naquele dia não havia dado tempo de ela tomar o leite com bolacha que a escola oferece e como não tinha comido nada em sua casa, estava com fome e realmente indisposta. Desse modo, interrompeu seu trabalho de intervenção pedagógica, levou a aluna à cozinha para que pudesse ser alimentada e depois conversou com a coordenadora pedagógica para que alterasse o horário do atendimento com essa aluna, pois a prioridade era a alimentação da menina e não sua dificuldade de aprendizagem. Certamente essa experiência gerou uma aprendizagem muito significativa para as duas personagens do contexto, a menina aprendeu que de barriga vazia é impossível pensar, enquanto a universitária assimilou que professor de escola pública é aquele que antes de tudo, deve se preocupar com o acolhimento de seu aluno, dá-lo assistência, tal como apontada no texto 9 “[...] eu ia marcar dentista de quem o dente estiver doendo, eu faria isso.”, para somente depois, se sobrar tempo, ensinar a cultura e ciência historicamente acumulada.

Mais uma questão levantada referente às mudanças que fariam na escola, foi a respeito das crianças deficientes, tornando a emergir uma preocupação com a educação inclusiva. Vale destacar que a escola em que o texto foi produzido é polo de

deficientes e fica ao lado de um Centro de Habilitação, mas somente uma redação do total de duas turmas lembrou-se dos direitos que alunos nessas condições possuem.

Se eu fosse professora, iria colocar vários aparelhos para que deficientes pudessem estudar que nem as crianças normais. [...] Colocaria também vários brinquedos para as crianças pequenas brincar no parque e compraria vários livros para educar mais as crianças (Texto 19).

Mais uma vez, Libâneo (2012, p. 17), ao decorrer sobre o surgimento das práticas pedagógicas que levaram o título de educação inclusiva, levanta que esta surgiu somente em 1990 com a Declaração Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, a qual primou por uma escola que valorizasse as formas de organização das relações humanas em que prevalecesse “a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas”, mesmo aparentando ser uma boa proposta para a educação, ao analisá-la mais detalhadamente à luz dos estudos de outros autores, Libâneo identifica e critica os objetivos reais de aprendizagem propostos nesta declaração, que segundo ele, foram subvertidos por objetivos assistenciais, significando para a escola a substituição do termo igualdade por equidade. A partir dessa década aumentou-se o índice de inclusão dos indivíduos socialmente excluídos, mas não foram disponibilizados investimentos suficientes, professores comprometidos e propostas pedagógicas alternativas, ou seja, ocorre exatamente o que o texto 19 destacou, as crianças com deficiência frequentam a escola, porém, são privadas de professores com formação específica, faltam-lhe aparelhos, estrutura física, monitores exclusivos, enfim, a cumprimento da lei, esses alunos estão dentro da escola mas excluídos do entendimento dos conteúdos trabalhados em sala, da locomoção com autonomia, do diálogo com os colegas e muitos outros.

Eu tentaria ser a melhor professora da escola pois todas as crianças tem de ser tratadas igualmente e também evitar brigas e manter a confiança dos alunos e também serei brava na hora certa (Texto 8).

Além de frisarem sobre a importância da informática para a escola, destacarem pessoas responsáveis pela precariedade do ensino, mensurarem a falta de verba para a educação ou mesmo a melhora do atendimento a crianças deficientes, os alunos também fizeram uso da proposta de escrita para manifestar seu desapontamento em ter aula com determinado professor da escola, cujas ações foram caracterizadas pela arrogância e a falta de respeito aos alunos, evidenciando o que alguns autores nomeiam de violência psicológica. Sendo ela silenciosa, invisível e muitas vezes difícil de constatar, é bastante recorrente no interior das quatro paredes da sala de aula, principalmente considerando o professor como o agente promotor da violência (KOEHLER, 2003).

Assim como as propostas de inclusão social, a discussão sobre violência também começou a ganhar importância entre a comunidade científica do Brasil a partir da década de 1990, cujo período coincide com as grandes reformas sociais e transformações no campo da educação. Zaluar e Leal (2001, p. 147-148) apresentam a definição de alguns autores sobre esse conceito que contribuem para melhor esclarecê-lo:

[...] violência como o não reconhecimento do outro, a anulação ou a cisão do outro (1993 e 1995; Oliveira, 1995; Paixão, 1991; Tavares dos Santos et al., 1998; Zaluar, 1994); a violência como a negação da dignidade humana (Brant, 1989; Caldeira, 1991; Kowarick e Ant, 1981); a violência como a ausência de compaixão (Zaluar, 1994); a violência como a palavra emparedada ou o excesso de poder (Tavares dos Santos et al., 1998).

As definições promulgadas por esses autores expressam o pouco espaço existente para o “outro” manifestar seus argumentos, tornando-o vítima de violência física ou, violência psicológica produzida “através das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro” (ZALUAR e LEAL, 2001, p. 148). As características do segundo tipo de comportamento violento, segundo Koheler (2003) envolvem pelo menos três dimensões: de poder, no sentido de resolver pelo outro, acusando-o, dando-lhe ordens, ameaçando-o; de humilhação, ao ridicularizá-lo,

chamá-lo por palavrões; e de coisificar o outro, não considerando seus valores, seus desejos, suas necessidades ao ponto de cometer injustiça.

Obviamente, esse tipo de prática ocorre desde os tempos das aulas ministradas pelos jesuítas, mas é pouco reconhecida, pois os atos cometidos por professores são justificados pela boa educação das crianças e dos jovens.

A infantilização justificada pela necessidade de se cuidar da criança em nossa sociedade, está presente tanto na escola como fora dela, acabando, na maioria das vezes, atitude dos adultos em relação à criança nem sempre dialógicas e democráticas, mas quase sempre monológicas e autoritárias (LEITE, 2007, p. 61).

Entrar na cláusula sobre os fatores incidentes de violência na escola, não é parte do objetivo deste capítulo, pretende-se somente atentar para o olhar das crianças, aquilo que elas consideram importante na escola e na relação professor-aluno para promover uma mudança significativa e benéfica no processo de escolarização das mesmas. Sobre a questão da violência psicológica cometida na escola ressaltada pelos alunos, Koheler (2003, p. 3) destaca que ela se deve a vários fatores, um dos mais recorrentes acontece quando a autoridade do professor é questionada/confrontada pelos alunos na sala de aula, por exemplo, em decorrência de um conflito que o professor não sabe resolver, tal como a indisciplina do aluno, o castigo, a humilhação, a reação tentando “colocar o aluno no lugar dele” é uma das formas de recobrimento da autoridade; a autora ainda argumenta que “o núcleo desta questão está submerso em um currículo oculto de relações interpessoais no processo ensino-aprendizagem”.

A inspiração para tratar desse assunto, surgiu dos sentimentos demonstrados nos seguintes textos:

Se eu fosse um governante eu ia mudar o professor de... porque ele é sem educação não tem respeito com os alunos é grosso [...] (Texto 20).

Mas tem uma coisa que eu odeio mais do que lição de casa é professores chato como o chato do professor de... é tão arrogante e insuportável como esse ser, eu protegeria sem dúvida os meus alunos (Texto 3).

ele fala: - Cala a boca! Cala a boca! Você é burro por acaso? Por que parece! Fica quieto e vira para a frente! (Texto 2).

Apelar para autoridades superiores e proteger os alunos - caso pudessem, revelam o grito de socorro dessas crianças para reivindicar seus direitos, pedir que alguém as proteja e faça alguma coisa, quando na realidade o Estatuto da Criança e Adolescente, criado em 1990 para redirecionar as atribuições do Estado e o papel da família, escola e sociedade em relação a elas, em seu Art. 5º promulga que: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (1990, p. 1). Reconhecendo a violência psicológica também como uma das formas de praticar violência, essas crianças têm seus direitos guardados por este artigo, mas enquanto esse assunto for desprezado e não refletido pelos educadores, poucas mudanças ocorrerão, uma vez que o aluno é tratado com desprezo, rancor, rispidez, mau humor, desrespeito, ofensa, cinismo e humilhação, “[...] pode desencadear problemas de baixa estima manifestados em atitudes como desinteresse, apatia, ou atitudes agressivas” (ZALUAR e LEAL, 2001, p. 159), em poucas palavras, alguns dos problemas decorrentes desse tipo de violência vivida pelo aluno poderão levá-lo a reproduzir as mesmas ações do professor com pessoas que ele convive, poderá influir fortemente na perda da “fome” de aprender, poderá abalar sua auto-estima, enfim, os danos às crianças são praticamente irreparáveis.

Sendo assim, entende-se que a “[...] escola deve contribuir para a humanização da criança enquanto ser em desenvolvimento; deve ser reparadora das mazelas da violência que permeiam nosso cotidiano [...]” (KOHELER, 2003, p. 2), deve discipliná-las de forma respeitosa, sem exercer poder, coisificar ou humilhar, mas de maneira respeitosa.

Os alunos, eles só são bom com quem é bom com eles. Hoje em dia a maior parte dos professores não tem paciência [...] (Texto 13).

A paciência no ato de ensinar...

A ausência dessa virtude, ou mesmo o desprezo à mesma, é uma postura que definitivamente não combina com o educador! É sensato dizer que no ato de ensinar, a vida pessoal e profissional do professor acaba se homogeneizando no decorrer das aulas de maneira inevitável, todavia, o aluno jamais deve ser o pivô, a válvula de escape, o alvo de algum tipo de grosseria gerada pelo professor, principalmente se essa falta de respeito for constante. Esse assunto é muito sério, pois conforme Alves (2004, p. 20) ressalta

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *affetare*, quer dizer ir atrás. O "afeto" é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado.

E se conforme a afirmação do autor, toda experiência de aprendizagem verdadeiramente se iniciar com uma experiência afetiva? Possivelmente quando se questiona o aluno sobre sua inteligência com a pergunta "Você é burro, por acaso?", evidentemente, o educador não está permitindo a manifestação do afeto para que a aprendizagem se inicie naturalmente, mas o inverso. Sob essas circunstâncias, o autor prossegue suas reflexões apontando que "[...] é preciso que o professor saiba brincar e tenha uma cara de criança ao ensinar. Porque cara feia não combina com brinquedo..." (ALVES, 2004, p. 41).

É fato que a tarefa de ensinar algo a alguém implica em dificuldades inimagináveis, de tal maneira que o texto 15 destaca com ligeira astúcia, que "*[...] o ensino para as crianças de hoje em dia tem que ser bem mais evoluído porque para colocar algo na cabeça dessas crianças é bem difícil*", mas não quer dizer que seja irrealizável. Para aqueles que anseiam essa prática, o educador Paulo Freire (2001, p. 259) é incisivo ao declarar que uma pessoa jamais deve se aventurar em ensinar, sem ter competência para tal a atividade, "Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade

ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente”.

Nessa perspectiva, talvez pela carência de professores que efetivamente inspirassem através do afeto, que demonstrassem com atitudes sua responsabilidade ética, política e profissional ao ensinar, haveriam menos alunos que revelassem uma aversão, plausível da espontaneidade da criança, conforme retrata o texto 10 “[...] *por mim eu não ia ser professor mas fazer o que né*”, pois “Quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele. Aprendo porque amo, aprendo porque admiro” (ALVES, 2004, p. 35).

Encerro este capítulo com as palavras expressas no texto 16, o qual apresenta possibilidades para a construção do conhecimento visando a formação do cidadão melhor.

Para melhorar o ensino das crianças e até mesmo dos adolescentes eu adiantaria os estudos! Eu faria as crianças entenderem que sem estudos elas não são nada, faria os estudos virarem brincadeira, não essas brincadeiras de bagunça e sim brincadeira para aprender coisas notórias.

Professora não é ser aquela que briga toda hora, aquela professora chata que nem um aluno gosta. Ser professora é ser aquela que quer ensinar que é exigente não ao ponto de brigar mas com amor e carinho a criança aprende com certeza.

É isso, palavras de uma futura professora! (Texto 16).

Capítulo III. Entrelaçando a vereda histórica com o olhar do aluno a respeito da escola

Sentir alegria ao sair de casa para ir à escola? Ter prazer em ensinar? Amar os alunos? O sonho é livrar-se de tudo aquilo. Mas não podem. A porta de ferro que fecha os tigres é a mesma porta que os fecha com os tigres. Violento, o pássaro que luta contra os arames da gaiola? Ou violenta será a imóvel gaiola que o prende? Violentos, os adolescentes? Ou serão as escolas que são violentas? (ALVES, 2004, p. 1).

Eis a grande pergunta! Ao mesmo tempo em que questiona, Rubens Alves (2004) também responde, que, ao se trancar um pássaro na gaiola, a porta se fecha e tudo que está lá dentro também fica preso com ele, assim posto, o pobre professor também fica engaiolado... Engaiolado ao ensino dos programas oficiais do governo, mesmo sabendo que são inúteis e um hábito tão arcaico quanto às próprias escolas; engaiolados a posturas tiranas que não permitem a afloração do afeto na relação professor-aluno; engaiolados a forma de violência (a maioria das vezes, simbólica), das quais praticam em nome da boa e eficaz aprendizagem; engaiolados ao cinismo apresentado nos números que coloca a quantidade sobreposta à qualidade da educação brasileira; engaiolados à prática docente elitista, discriminatória, excludente e utilitarista que foi friamente naturalizada em nossa cultura; enfim, tristemente engaiolados a tirar o brilho da centelha da imaginação do aluno, obstruindo, portanto, sua emancipação.

Nesse cenário que retrata a educação brasileira de hoje, se realizarmos um levantamento hipotético das causas estigmatizadoras do fracasso da educação com cada "personagem" envolvido diretamente no "palco da escola", certamente cada um deles de antemão, irá retratar algo que influencia pontualmente em sua "atuação", quase como uma proteção psicoprofissional. Por suposição, o diretor(a) pode alegar a falta de recursos e o engessamento financeiro presidido pelas ordenações políticas, o coordenador(a) pode inferir sobre a dificuldade em estabelecer um período destinado à formação continuada dos docentes, já o professor(a), além de todas as questões já conhecidas imbricadas em seu trabalho, muitas vezes acaba acusando as famílias com o afamado discurso: "O que a escola

procura construir, a família destrói, num momento reduz a pó [...]” (CARDOSO, 1949, P. 82-83 apud PATTO, 1988, p. 74), ou, acusando o próprio aluno, pois quando o mesmo tem dificuldade, a pergunta fundamental é: “Será que este aluno estudou?”, “Será que ele teve uma atividade intelectual?” (CHARLOT, 2011, p. 58) pior ainda, se o aluno não fez nada disso, alguns professores acabam acusando a ausência de empenho pela presença de preguiça. Refletindo sobre essa “trama”, sobretudo acerca da importância do professor para o processo de escolarização do aluno, será a proposta desse terceiro e último capítulo.

Como já visto no primeiro capítulo deste trabalho, no início da colonização, o papel de professor era ministrado pelos jesuítas que aspiravam reproduzir os ideais da cultura europeia, abordando um conteúdo desinteressado e distante da realidade do povo, esses professores galgavam reagir contra o pensamento crítico. Obviamente, por muito tempo eles conseguiram, de modo que muitos atualmente ainda plagiam esse ideal. Rancière (2002, p. 10) “atribui ao ensino a tarefa de reduzir tanto quanto possível a desigualdade social reduzindo a distância entre os ignorantes e o saber”, este apontamento também condiz com as reflexões de Ribeiro (1992), Romaneli (1989) e Oliveira e Adrião (2007), ao afirmarem que até hoje o professor não tem atendido a essa tarefa. A resposta mais imediata remonta a lógica da economia que necessita de uma grande parcela de ignorantes (no sentido daquele que não tem acesso ao saber), para que uma minoria desfrute de privilégios e cultura economicamente requintados. Patto (1988) complementa que, se tratando de uma sociedade capitalista, a igualdade de oportunidades é real/possível, competindo a escola promovê-la enquanto esfera supostamente privilegiada de identificação dos mais capazes, independentemente da origem social.

Se tratando de igualdade, para Rancière (2002, p. 10-11):

Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes. A própria desigualdade social já a supõe: aquele que obedece a uma ordem deve, primeiramente compreender a ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la. Deve, portanto, ser já igual a seu mestre, para submeter-se a ele. Não

há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar.

Aparentemente, percebe-se que toda sociedade reproduz ou almeja reproduzir esse ideal de abrandamento da desigualdade, seja ela social, econômica, cultural. Essencialmente na área da educação esse objetivo se encontra no bojo da maioria dos discursos teóricos, aliás, parece até moralmente coerente devido à nítida barbárie que rege esse ambiente. No entanto, é muito difícil compreender como o raciocínio de Rancière pode ter coesão numa cultura em que o poder e a autoridade do professor são estimulados e cobrados a todo o momento, afinal, ele deve ter o controle sobre seus alunos. Esse pensamento comum em nossa cultura escolar influencia excepcionalmente no relacionamento que o professor estabelece com seus alunos, de modo que o fruto dessa postura acaba sendo quase sempre a violência calcada na relação autoridade-submissão.

A prática da violência esteve presente em muitos trechos desse trabalho, a começar da revisão histórica até a escrita dos alunos. Em ambas as análises sobressaíram o objetivo comum de “punir o mau comportamento e a dificuldade de aprendizagem” (ARAGÃO e FREITAS 2012, p. 18). A proibição legal da violência física na escola ocorreu somente em 15 de outubro de 1827, mas isso não quer dizer que de fato ela tenha se exaurido, estudos mostram que por muito tempo a “[...] palmatória, a vara de marmelo, às vezes com alfinete na ponta, o galho de goiabeira, o cipó, a pancada ou o empurrão no cachaço, o puxavante de orelha, o beliscão [...]” (GUSMÃO-GARCIA, 1999, p. 43) continuaram sendo usados. Pensar sobre esse assunto, é pensar também no quanto essa postura perpetuada ao longo dos séculos tornou as pessoas mais educadas, a sociedade melhor e também o quanto ela está envolvida na facilidade/dificuldade do aluno aprender, ou seja, no sentimento de prazer ao estar na escola.

Sobre esse ponto é pertinente ressaltar uma pesquisa realizada por Ireland et al (2007) com diversas escolas de dez estados brasileiros, a qual, contemplando o assunto acerca do cotidiano escolar, expõe dados estatísticos a respeito dos principais motivos que levavam os alunos pesquisados a frequentarem a escola. Segundo a pesquisa, dos cinco motivos principais: 85,2% se referem às aulas; 55% aos

professores; 53,7% alegam de que vão à escola para não ficar em casa ou na rua; 43,1% devido aos amigos e a merenda. Se retendo ao segundo percentual, esse número revela para os professores uma responsabilidade muito grande para com seus alunos, á vista disso, admitir posturas violentas, autoritárias, que calam, criticam, avaliam, ameaçam, ridicularizam, julgam e em nada os cativam, obviamente, também determinará a forma como esse educando enxerga a escola. Muitas vezes um educador para se defender, alega assumir a abordagem construtivista afirmando que se policia recorrentemente para evitar essas posturas nas aulas, no entanto, um ato singelo como a comunicação verbal mal interpretada, ou, mal comunicada, pode ser um veículo do qual o professor transpasse uma postura como as citadas, mesmo sem a intenção de cometê-las, por exemplo, quando manda o aluno sentar-se; parar de falar; permitir que vá ao banheiro, são falas comuns, rotineiras, mas que carregam o autoritarismo em suas frases. Conforme Vinha (2000, p. 267)

Na visão construtivista, autoritário não é apenas o adulto que impõe, ordena, ou domina, mas também aquele que dirige, ensina, faz pela criança, resolve os problemas, toma as decisões, diz sempre o que deve ser feito, cuida excessivamente, conduz.

A maneira como o educador vê ou intimamente julga ser a criança, é a real mensagem que será transmitida em sua fala e por suas atitudes (VINHA, 2000), refletindo sobre o aspecto macro da situação. Paulo Freire (1992) anuncia que educar antes de qualquer coisa, é um ato político determinante e totalmente associado à qualidade de sociedade que se almeja ter.

É importante civilizar a criança para viver em sociedade, é até compreensível algumas vertentes de pensamento que a considera um ser projetado para o futuro, um devir, ou mesmo um ser incompleto, em formação (LEITE, 2007), todavia, desviando-se dessa cogitação e pensando nelas como um ser que é, pensando em seus desejos e anseios de hoje, em suas necessidades vitais, nas ações que lhe proporciona felicidade e também lhe dá prazer, infalivelmente pensaríamos na criança fazendo o que ela tanto gosta: imersas em divertidas brincadeiras “[...] para desenvolver o cérebro” (Texto 1).

De acordo com Kishimoto (2000) independente da época, classe social, cultura ou lugar, os jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte da vida das crianças, pois elas vivem em um mundo de sonhos, fantasia e encantamento onde o faz-de-conta e a realidade se confundem. A escola, lugar de transmissão do conhecimento historicamente acumulado, a importância da brincadeira para a criança foi sendo revista e valorizada aos poucos pelos educadores.

Em relação ao Brasil, pode-se observar que essa questão começou a surgir com a proposta pedagógica assentada no movimento renovador do Manifesto dos Pioneiros em 1934, segundo o qual os idealizadores almejavam entre outras moções assumir uma postura mais humana que considerasse o interesse do indivíduo no processo de aprendizagem (MANIFESTO, 2006). No entanto, podemos considerar como verdadeiro marco na história brasileira, os anos transcorridos a 1988, cujo qual a escola passa a ser discutida e replanejada a partir de legislação com a aplicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, se assenta em especificações regidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, o aluno passa a ser defendido legalmente através do Estatuto da Criança e do Adolescente. A ação de brincar, por exemplo, passou a fazer parte dos objetivos das aulas, não somente para as crianças da educação infantil, mas também reconhecida sua importância para todos os indivíduos em idade escolar.

Fazer algo que lhe é natural, algo que atrai a atenção o aluno, que permita que a mente se abra para o sublime e se encontre com “a cabeça nas nuvens”, segundo Gambine (2010), esse “lugar” chamado “nuvem” é diferente da mente contemporânea, doutora, sólida, que aos poucos vai se enrijecendo, se calcificando como uma rocha da qual nada a abala, nesse lugar os sujeitos encontram morada, encontram asas para sua imaginação, encontram “alimento sólido” para sua fome de aprender e é justamente o lugar em que as crianças gostam de estar, mas que aos poucos, a escola, os professores, as grades curriculares os prendem “forçando-os” sair desse lugar para então viver na chamada “realidade” sob a justificativa do futuro: ser alguém, conseguir entrar numa boa faculdade, ter um emprego e ser bem sucedido, no futuro.

O grande poeta brasileiro, Carlos Drummond Andrade², há algum tempo já registrou seu pensamento sobre essas questões tão antigas, porém tão atuais: *“Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo. É triste ter meninos sem escola, mas mais triste é vê-los enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação humana”*.

Posto essas considerações, encerramos esse capítulo que procurou, de forma breve, articular estudos que discutem como os aspectos sociais e pedagógicos envolvidos no processo educacional são significativos para explicar as concepções de professores e estudantes a respeito da escola e para direcionar as práticas educativas.

² Citação da poesia disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/NjI2MzYw/>> Acesso em: 15. Jan. 2015.

Considerações finais

Os brinquedos são todas aquelas coisas que, não tendo nenhuma utilidade como ferramentas, dão prazer e alegria à alma. [...] Assim todo o professor, ao ensinar, deveria perguntar-se: Isso que vou ensinar, é ferramenta? É brinquedo? Se não for, é melhor pôr de parte. (ALVES, 2004, p. 2).

Um das minhas maiores preocupações nesses anos empreendidos na faculdade foi acerca da minha verdadeira intenção ao pisar no terreno da escola. Estaria eu preparada para compartilhar da responsabilidade de “fazer alguma coisa (inclusive ensinar) *para que o aluno aprenda*”? (CHARLOT, 2011, p. 58). Estaria disposta a encarar a realidade política, econômica, histórica e mesmo pedagógica que suporta a escola? Contando que a resposta seja um sim com muito entusiasmo, o que eu poderia fazer para ser uma agente transformadora desse espaço, que sem mais delongas, necessita ser melhorado? Diante dessas questões e me preocupando com a formação apática dos alunos que danosamente visa o desenvolvimento e modernização do país, eu passei a me interessar em compreender fugazmente a raiz, a essência ou mesmo o legado que define a escola de hoje, à vista disso, iniciei este trabalho buscando refletir acerca do paradigma da escola contemporânea remontando ao passado histórico como também ao presente, a partir da escrita de alunos.

Costumo dizer que a oportunidade de adentrar esse assunto não me proporcionou somente vivenciar a prática da escrita acadêmica que intenta produzir novos conhecimentos, mas estava forjada em mim a necessidade de refletir, na verdade, “alvejar” minhas concepções sobre a escola, antes de me permitir pesquisar outros temas. Para atingir meus objetivos, primeiramente foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a História da Educação Brasileira até a contemporaneidade. Em seguida, utilizei a escrita de alunos concedida voluntariamente por uma professora participante do Projeto de Extensão Universitária para análise, as redações foram lidas, transcritas, selecionadas, classificadas segundo as categorias: brincar, disciplinar, sanções, material, inclusão, violência e paciência, o conteúdo das mensagens foram interpretados de modo que se relacionasse com outras teorias,

fazendo uso assim, das técnicas pertencentes à Análise de Conteúdo. Por fim, entrelaçando os dois primeiros capítulos, foi realizada uma reflexão sobre as questões que norteiam a escola de hoje compondo o terceiro capítulo desse trabalho.

No decorrer da escrita, foi possível perceber que, pelo menos se tratando do Brasil, diversas práticas sofreram poucas alterações ao longo dessa “estrada” de 514 anos. O ensino ainda continua elitista, no qual há cisão do conhecimento mínimo para os pobres e o conhecimento estruturado para a alta sociedade; a finalidade da educação quase se confunde com o conceito de desenvolvimento econômico, pois visa sempre o futuro do aluno, preferencialmente como empregado no mercado de trabalho; o professor enquanto autoridade na sala de aula ainda apela para múltiplas formas de violência quando se perde o controle da situação, a diferença é que ao invés de palmatória, os professores castram a capacidade de reflexão e autonomia do estudante; os conteúdos ministrados são distantes da realidade do aluno, fazendo com que o mesmo não se sinta convidado a aprender; estatísticas oficiais apontam que houve aumento no número de escola e no número de matriculados (ALVES, 2004), no entanto, as escritas analisadas neste trabalho apresentam que ainda há carência material e falta de competência, enquanto formação continuada para muitos educadores.

Reconheço que dialogar sobre educação é algo extremamente denso e cada assunto que se adentra, há uma infinidade de teorias que discutem a questão. Por esse motivo, senti que ao incorporar a escrita dos alunos e fazer a análise das mensagens certamente me permitiu exercitar a arte da interpretação, sobretudo, da observação, mas cada tema ressaltado ficou somente na superfície, não foi possível aprofundá-los, por falta de tempo propriamente, mas também por falta de maturidade tanto teórica como prática.

A princípio minha intenção era focar na postura do professor desde o princípio da escolarização do Brasil relacionando a análise escrita dos alunos a fim de identificar como o professor influencia na dificuldade/facilidade de aprendizagem do aluno, tal como o título sugere, contudo, conforme a realização das leituras e interpretação do material que tinha em mãos tornou-se evidente que seria concernente adentrar os diversos temas que foram apontados na escrita não se

restringindo somente ao objetivo inicial, até porque analisar a postura do professor é extremamente complicado, pois se encontra de forma subliminar na escrita, diferentemente se eu estivesse na sala de aula observando a prática docente do educador.

Acredito que a oportunidade de estudar um pouco mais a história da educação brasileira promoveu em mim um novo olhar, outra perspectiva referente à dura realidade que vivenciamos na atualidade, aprendi também que valorizar o olhar, nesse caso, a escrita de sujeitos que passam o maior tempo de suas vidas imersos nesse ambiente, pode ser uma boa ferramenta para se repensar a escola e tudo que nela há.

Finalizo este texto ressaltando que mais do que um fator motivador individual, este trabalho contribui para repensarmos de que maneira nós, (futuros) educadores favorecemos na escola a promoção das potencialidades dos alunos, de que maneira podemos emancipá-los, dar asas para eles voarem pelo caminho da liberdade!

Referências

- ALARCÃO, Isabel (Org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>> Acesso em: 21. Dez. 2013.
- ALVES, Rubem. **É brincando que se aprende**. Páginas Abertas. v. 27, n. 10, p. 20-21, 2001. Disponível em: <<http://www.magiadamatematica.com/uss/pedagogia/06-brincando.pdf>> Acesso em: 08. Dez. 2014.
- ALVES, Rubem. **Gaiolas ou asas: a arte do vôo ou a busca da alegria de aprender**. Porto: Edições Asa, 2004.
- ALVES, Rubem. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR Dpaschoal, 2004.
- AMARAL, Emília [et al.]. **Novas palavras: português**, volume único. 2. ed. São Paulo: FDT, 2003.
- ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Práticas de castigos escolares: Enlaces históricos entre normas e cotidiano**. Caxias do Sul: Conjectura, v. 17, n. 2, p. 17-36, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/1648/1024>> Acesso em: 15. Jul. 2014.
- ARNAUT DE TOLEDO, César de Alencar; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins. **Análise da construção histórica da figura heróica do padre José de Anchieta**. Cadernos de História da Educação (UFU), v. 1, p. 13-26, 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/398/379>> Acesso em: 15. Jul. 2014.
- BAIA HORTA, José Silvério. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar**. São

Paulo: Cadernos de pesquisa, n. 104, p. 5-34, 1998. Disponível em: <
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/158.pdf>> Acesso em: 8.
Out. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Rio de Janeiro: edições 70, 1977.

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

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei 8069**, 1990.

BRASIL. **Assembléia Nacional Constituinte 1934**. Artigo 149. Disponível em: <
<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/17519> > Acesso em: 30. Jul. 2014.

CARVALHO, Viviane, Batista. **As influências do pensamento de John Dewey no cenário educacional brasileiro**. Redescições (on line), v. 1, p. 58-77, 2011. Disponível em: <
http://www.gtpragmatismo.com.br/redescicoes/redescicoes/ano3_01/4_carvalho.pdf> Acesso em: 26. Ago. 2014.

CERDEIRA, Luciana Slaviero Pinheiro. **Brincando criamos o mundo**. Boletim do Departamento de Psicanálise da Criança do Instituto Sedes Sapientiae, 2008. Disponível em: < <http://www.percepto.com.br/espaco4.html>> Acesso em: 29. Set. 2012.

CHARLOT, Bernard. A pedagogia ativa é uma conquista da professora com os alunos. In: AZEVEDO, Jô; DIAS, Romualdo (Org). **Educação e diálogo: Encontros com educadores em Várzea Paulista**. Jaboticabal: Funep, p. 93-110, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Ética em pesquisa (**CONEP**). Perguntas e respostas, 2013. Disponível em: <
http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/documentos/08_set_perguntas_respostas.pdf > Acesso em: 20. Out. 2014.

CORDAZZO, Sheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A Brincadeira e suas

Implicações nos Processos de Aprendizagem e de Desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia** (Online), v. 7, p. 89-101, 2007. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a09.pdf>> Acesso em: 08. Dez. 2014.

CORDAZZO, Sheila Tatiana Duarte. **Caracterização das brincadeiras de crianças em idade escolar**. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v21n3/v21n3a04> > Acesso em: 08. Dez. 2014.

CORSETTI, Berenice. Análise documental no contexto da metodologia qualitativa. **UNIrevista**, v. 1, n. 1, p. 32-46, janeiro/2006. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/ART%2005%20BCorsetti.pdf> Acesso em: 10. Out. 2014.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FIGUEIREDO, Márcia Maria Almeida. **Brincadeira é coisa séria**. Revista Online Unileste, v. 1, 2004. Disponível em: <<http://www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/01/sumario>> Acesso em: 30. Set. 2014.

FIGUEIREDO, Nélia Maria Almeida de. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2 ed. São Paulo: Yendis, 2007.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo humanitário**. São Paulo: Cortez; Brasília: Inep, 1989. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/me002106.pdf> Acesso em: 28. Jul. 2014.

FOCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalheite. 27. ed. Petrópolis: Vozes. 1987.

FONSECA, Débora Cristina. Escolarização de adolescentes em privação de liberdade: análise do tema em uma amostra de periódicos. São Carlos: **Revista Eletrônica de**

Educação, p. 13-31, 2013. Disponível em:

<<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/608>> Acesso em: 9. Jul. 2013.

FONNSECA, Débora Cristina; RODRIGUES, Miriam. C. B. ; ANTONIO, Sérgio Luís Estima. **VIOLÊNCIA E (IN)DISCIPLINA**: os Livros de Ocorrências escolar em análise. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; CIAMPI, Helenice. (Org.). XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, v. 1, p. 753-764, 2012.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. **Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas**: Limites e (im)possibilidades. Porto Alegre: Psico, p. 267-273, 2005.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Cartas de Paulo Freire aos professores**. São Paulo: Estudos Avançados, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>> Acesso em: 09. Set. 2014.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Luís Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema publico de educação. **Educação e Sociedade**, n. 119, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educação e Sociedade** (on

line), v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>> Acesso em: 29. Nov. 2013.

GAMBINI, Roberto. **Com a cabeça nas nuvens**. Campinas: Pro-posições, v. 21, n. 2, p. 149-159, maio/ago, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **A Educação e a era da pós-Modernidade: Confrontos e dilemas no início de um novo século**. In: AZEVEDO, Jô; DIAS, Romualdo (Org). **Educação e diálogo: Encontros com educadores em Várzea Paulista**. Jaboticabal: Funep, p. 117-125, 2011.

GATTI, Bernadette. et al. **A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso**. Cadernos de Pesquisa, n. 38, p. 3-13, 1981.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <<http://pt.extpdf.com/como-elaborar-projetos-de-pesquisa-antonio-carlos-gil-pdf.html#a2>> Acesso em: 21. Dez. 2013.

GOERGEN, Pedro Laudinor. **Educação Moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades**. Educação e Sociedade (on line), v. 28, p. 737-762, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0628100.pdf>> Acesso em: 10. Dez. 2014.

GOULART, Marcelo Pedroso. Democracia, direito à Educação e Ministério Público. In: AZEVEDO, Jô; DIAS, Romualdo (Org). **Educação e diálogo: Encontros com educadores em Várzea Paulista**. Jaboticabal: Funep, p. 17-25, 2011.

GUSMÃO-GARCIA, Sílvia Craveiro ; SILVA, Antonio Manoel dos Santos. **Violência nas primeiras letras: a escola num conto de Machado de Assis**. Botucatu: Interface. Comunicação, Saúde e Educação, v. 3, n. 5, p. 41-50, 1999.

IRELAND, Vera Esther (Coord.). **Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever**. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. **Violência psicológica**: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno. Congresso Internacional la nueva alfabetización: um reto para la educación del siglo XXI, 2003.

LEITE, César Donizete Pereira. **Labirinto**: Infância, Linguagem e Escola. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 38, p. 13-28, 2012.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova (1932). Campinas: Revista histedbr (online), n. especial, p. 188-204, 2006. Disponível em: <
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf> Acesso em: 29. Jul. 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza (Org). **Organização do Ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

OSTI, Andreia. **Dificuldade de aprendizagem, afetividade e representações sociais**: reflexões para a formação docente. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

PATTO, Maria Helena Souza. **O fracasso escolar como objeto de estudo**: anotações sobre as características de um discurso. São Paulo: Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), p. 72-77, 1988.

PHILLIPIS, B.S. **Pesquisa social**: estratégias e táticas. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1974.

RANCIÈRE, Jacques. **Mestre ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 12. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

ROMANELI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANFELICE, José Luiz. Da Pedagogia colonial à Educação mercantilista. In: AZEVEDO, Jô; DIAS, Romualdo (Org). **Educação e diálogo**: Encontros com educadores em Várzea Paulista. Jaboticabal: Funep, p. 93-110, 2011.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. **Criança e criminalidade no início do século XX**. In: PRIORE, Mary Del (Org.). Histórias das crianças no Brasil. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, João Marcos Vitorino dos; OLIVEIRA, Luiz Antonio de; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **As marcas do erro**: Vestígios das práticas de castigos na instrução do século XIX - Uma análise a partir do pensamento do Barão de Macaúbas. In: XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE, II Seminário Internacional de representações sociais educação e IV Seminário internacional sobre profissionalização docente, 2013, Curitiba. EDUCERE 2013. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, v. 1, p. 21145-2116, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História da história da educação no Brasil**: um balanço prévio e necessário. Eccos. Revista científica, v. 10, p. 147-167, 2008.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. 2. ed. São Paulo: editora Scipione, 2007.

SMITH, Louis M.; ALVES, Maria Leila (Org.). **Frederic Skinner**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SOUZA, Gizele de. **A cultura escolar como objeto histórico**. Campinas: Autores Associados, 2001. (Tradução/Artigo). Disponível em: <
https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&sqi=2&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Frbhe.sbhe.org.br%2Findex.php%2Frbhe%2Farticle%2Fdownload%2F273%2F281&ei=0THFU6y1PI-V7Ab9-4CABA&usg=AFQjCNGmfTtalWbKYaCDRjPwh_tng1R65Q&sig2=gn37x9OK0XgaV>

fFsrDB7og> Acesso em: 15. Jul. 2014.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, v. 1, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZACCUR, Edwiges. **Caderno de registros**: uma prática pesquisadora. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio e CUNHA, Maria Tereza Santos (Org.). Práticas de memória docente. São Paulo: Cortez, p. 34-50, 2003.

ZALUAR, Alba Maria; LEAL, Maria Cristina. **Violência intra e extra muros**. Revista Brasileira de Ciências Sociais (on line), v. 16, n. 45, p. 145-164, 2001.

Orientadora: Prof. Dra. Andreia Osti

Orientanda: Fernanda Lustosa Almeida Damm