

**ELOISA GONÇALVES DOS SANTOS COLOMBO**

**EDUCAÇÃO E VALORES: UM COMPROMISSO ÉTICO**

**Mestrado em Educação**

**UNISO**

**Sorocaba/SP**

**2005**

---

**Eloisa Gonçalves dos Santos Colombo**

**EDUCAÇÃO E VALORES: UM COMPROMISSO ÉTICO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucila Schwantes Arouca

**UNISO  
Sorocaba/SP**

**2005**

---

## **EDUCAÇÃO E VALORES: UM COMPROMISSO ÉTICO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes Professores:

Prof. Dr. Fernando Casadei Salles:  
(presidente) - UNISO/SP

Prof. Dr. Wilson Sandano - UNISO/SP

Prof. Dr. Jefferson Carrielo do Carmo -  
UNISO/SP

## EDUCAÇÃO E VALORES: UM COMPROMISSO ÉTICO

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, pela Banca Examinadora formada pelos seguintes Professores:

*Lucila Schwantes Arouca*

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucila Schwantes Arouca:  
(presidente) - UNISO/SP

*Jair Militão da Silva*

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Jair Militão da Silva – USP/SP

*Cléia Maria da Luz Rivero*

Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Cléia Maria da Luz Rivero-  
UNISO/SP

Sorocaba, 07 de dezembro de 1999

*Meu jardim  
disse o rico;  
o jardineiro, sorriu...*

Hai-Kai recolhido por  
Joseph Pieper.

---

## AGRADECIMENTOS

**Colombo, Ana Elisa e João Paulo:** fidelidade, paixão e perdão!

**D. Mariazinha, minha mãe:** eterna e ternamente de mãos dadas, sempre confiante.

**Marcos, Eliane, Thiago e Elder:** presentes literalmente em todas “mudanças” em minha vida.

**D. Maria:** chamado à realidade concreta e cotidiana.

**Amigos do Movimento Comunhão e Libertação de Sorocaba e São Paulo:** companheiros e ouvintes pacientes, presença viva guiada ao Destino.

**Amigos do Mestrado da UNISO, em especial, Raquel Carneiro e Leni Vendramini:** fiéis companheiras de “cumplicidades acadêmicas”.

**Professores do Mestrado:** exemplo vivo da imprescindibilidade do trabalho acadêmico.

**Raúl, Maria Fachin, Cecília e Renata:** correções precisas, companhia aliada ao meu desejo de comunicar.

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucila Schwantes Arouca:** eterno exemplo gravado em meu coração de força, paixão e competência no trabalho, de respeito e confiança na pessoa humana!

A TODOS: OBRIGADA!

---

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 – ENCONTROS DECISIVOS .....</b>	<b>15</b>
1.1 <b>Introdução .....</b>	<b>16</b>
1.2 <b>Viktor Emil Frankl.....</b>	<b>16</b>
1.3 <b>Victor Garcia Hoz.....</b>	<b>25</b>
1.4 <b>Paulo Freire .....</b>	<b>31</b>
1.5 <b>Conclusão.....</b>	<b>35</b>
<b>CAPÍTULO 2 – ESTUDO QUALITATIVO:</b>	
<b>UM CAMINHO COERENTE.....</b>	<b>37</b>
2.1 <b>Introdução .....</b>	<b>38</b>
2.2 <b>A Pesquisa de Campo .....</b>	<b>39</b>
2.3 <b>Conclusão.....</b>	<b>45</b>
<b>CAPÍTULO 3 – ENCONTROS EXISTENCIAIS.....</b>	<b>47</b>
3.1 <b>Introdução .....</b>	<b>48</b>
3.2 <b>O grupo como um todo.....</b>	<b>48</b>
3.3 <b>As alunas: um grupo singular .....</b>	<b>49</b>
3.4 <b>A Preciosidade dos encontros .....</b>	<b>50</b>
3.4.1 <b>Relação professor-aluno .....</b>	<b>51</b>

---

3.4.2 Ser professor: muito mais que uma profissão! .....	58
3.4.3 Posturas do Professor.....	60
3.4.4 Abordagens Metodológicas .....	63
3.4.5 Teoria e Prática.....	66
3.4.6 Consciência do Inacabado .....	68
3.4.7 Família.....	69
3.4.8 Valores Atitudinais .....	71
3.4.9 Ecos da escolha da profissão: professor! .....	72
<b>3.5 Conclusão.....</b>	<b>73</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>75</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>79</b>
<b>1.....</b>	<b>80</b>
<b>2.....</b>	<b>88</b>
<b>3.....</b>	<b>90</b>
<b>4.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>104</b>

---

## RESUMO

Educar supõe opções valorativas e compromisso ético. Uma proposta educativa que vise à liberdade e à integralidade da pessoa pode resgatar a dignidade e o valor dos seres humanos nela envolvidos, além de contextualizar a educação no seu cotidiano e nas diferentes realidades em que essa acontece. A ação educativa abarca não só a informação e a formação, mas, através dessas, deve favorecer a promoção da pessoa, no que tange às perguntas de sua existência e constituição humana.

Utilizando dois itinerários, a abordagem teórica e a pesquisa qualitativa, a autora do presente trabalho, procurou analisar a relação educativa pautada na eleição de valores e vivência do sentido de vida, presentes nas atitudes de educadores e educandos. Para tanto, baseou-se na definição do conceito de homem, como o ser capaz de desenvolver valores e transcender seus limites em direção à realização plena de sua vida, através dos estudos de Viktor Frankl. Como método propiciador dessa busca ontológica, foi utilizado o trabalho de Paulo Freire. O objetivo final deste processo fundamenta-se nos estudos de Victor Garcia Hoz, que afirma ser a educação um instrumento para que o homem atinja a alegria, devendo ser essa a base de toda e qualquer atitude educativa.

A pesquisa de campo teve por objeto de estudo alunos do Magistério do ensino público de Sorocaba. Através do emprego da entrevista semi-estruturada, desenvolveu-se o levantamento das categorias e análise dos temas, ampliando a visão do presente trabalho para outros tópicos relacionados com a educação, tais como família, relação teoria e prática e repercussão da escolha profissional.

A importância do encontro entre educador e educando e a sua valorização como possibilidade de desenvolvimento integral da pessoa, inclusive a característica comunitária que a constitui, foi identificada nas conclusões do presente estudo, confirmando a indagação inicial sobre a relação entre processo educativo, valores e vivência do sentido de vida.

## ABSTRACT

Educating presupposes making value options and having ethical commitments. An educational proposal which aims at a free and integral recovers the dignity and value of the individuals involved; moreover, it will contextualize education in the different realities of its development. Education should not only embraces the aspects of information and formation but, through them, support the promotion of the person, enabling the reflection concerning the fundamental questions of the human existence.

By following two different routes - the theoretical approach and qualitative research - the researcher analyzed the educational relationship based on the choice of values and the search for the meaning of life present in the attitudes of educators and learners. The concept of man as someone capable of realizing values, transcending their own limits towards the complete realization of life was dealt with by Viktor Frankl. The method for this ontological search was developed after the work of Paulo Freire. The ultimate aim of the process are based on the studies of Victor Garcia Hoz, who describes education as an instrument for man to achieve joy. It is this joy which should be the basis of all educational attitude.

The research was carried out with students in the teacher training courses offered by public schools in the city of Sorocaba, State of São Paulo, Brazil. Through open-ended interviews, the researcher went about the selection of categories and the analysis of themes - which allowed this work to touch on subjects other than related to education as family, the relationship between the theory and practice and the consequences of choosing the teaching profession.

The importance of the encounter between educator and learned and its valorization as a possibility of an integral development of the individual, including its social characteristics, was identified in the conclusions of the present work confirming the initial inquiry about the relationship between the educational process, values and the search for the meaning of life.

---

## INTRODUÇÃO

Com o advento da ciência moderna, o homem foi se concebendo como única fonte de saber, apoiando-se na observação e na experimentação, considerando o empirismo um dos sinônimos da verdade. Essa postura influenciou de tal forma o pensamento humano que se passou a valorizar, em certo momento, o racionalismo como única fonte de saber, negando qualquer outra manifestação ou expressão de conhecimento. Aliado ao crescimento epistemológico, surgiu a necessidade de se transmitir os conhecimentos conquistados, adquiridos, valorizando-se a educação como meio para realizar este fim.

Dos encontros e das reflexões filosóficas no areópago, nos quais a busca da verdade partia do interior do homem, caminhou-se até às grandes universidades, centros de pesquisa, preocupados em desenvolver tecnologias de ponta, com a verdade deixando *de ser uma questão fundamental, em proveito da operacionalidade e velocidade* (Levy, 1995:119).

As questões fundamentais referentes ao ser humano foram sendo esquecidas ou relegadas a segundo plano, como se o homem não passasse de um conjunto de células integradas em um todo bio-psico-sócio-cultural, inserido em determinado espaço e tempo historicamente fixado, com um início e um fim. Gradativamente, em nome do saber científico cada vez mais específico, foi se dilacerando o homem, o ser *capax universi*, de que nos fala o filósofo alemão Josef Pieper, abandonando sua capacidade de *abarcara e de ser receptivo ao todo do mundo* (Pieper, 1989:24).

Mas a pretensão do homem de ser a resposta para todas suas indagações e aspirações não poderia sustentar-se apenas no uso da razão, negando o sentimento, a emoção, o juízo de valor que se dá perante as coisas, fatos, pessoas com as quais se relaciona. O próprio paradigma da neutralidade científica, aos poucos, foi revelando sua impossibilidade, sendo hoje questionável em vários setores.

A educação, uma vez estabelecida, institucionalmente ou não, passou a fazer parte de todo esse percurso. Às vezes, sendo valorizada como base para o desenvolvimento e difusão dos novos pensamentos, outras vezes, sendo criticada justamente por fazê-lo, questionando-se seu papel na manutenção da hegemonia dominante. No entanto, sobreviveu até hoje, preconizada ainda como patrimônio da humanidade.

Muito se discutiu sobre a educação, buscando aprimorar metodologias, estratégias, selecionar conteúdos, mantendo o objetivo inicial de se provocar mudanças no educando, difundindo o conhecimento até então conquistado pela humanidade. Sob a égide de um

educador ou preceptor, esperava-se do educando a aquisição de hábitos e atitudes conseqüentes dos ensinamentos recebidos. Esta relação, aparentemente unilateral, também se foi revelando impossível. O ato educativo poderia ser pautado pelos conteúdos, temas e leituras, mas não estaria isento da presença das pessoas do educador e do educando que, efetivamente, são o cerne de toda educação.

Foi em busca dessa presença humana viva na relação educativa que nasceram os primeiros passos que deram origem a este trabalho, tentando resgatar a pessoa do educador e do educando que muitas vezes ficaram obliteradas em meio a discussões de planejamento, metodologias, conteúdos, etc.

Constantemente atenta a tudo o que se referia à educação, uma questão sempre me intrigou: por que os docentes de uma instituição, com as mesmas condições de trabalho e clientela, manifestavam posturas tão diferentes, alguns engajados e atentos aos rumos de suas aulas, da realidade a sua volta, às respostas de seus alunos, enquanto outros permaneciam impermeáveis a qualquer mudança, encaminhando suas aulas sempre da mesma maneira, não importando se os alunos estavam acompanhando suas propostas ou não, se havia novos estudos em suas áreas de ensino, etc.?

Esses questionamentos levaram-me a retomar os estudos sobre as atitudes humanas, sobre a ética que as norteia, entendendo por ética o *processo de auto-realização do homem; um processo levado a cabo livre e responsavelmente e que incide sobre o nível mais fundamental, o do ser-homem* (Lauand, 1994: 07). O processo educativo à luz da reflexão em torno da essência do homem, suas necessidades ontológicas e as formas para sua realização possibilitou o levantamento de algumas indagações merecedoras de verificação, gerando o **problema central** deste: **será que qualquer atitude, inclusive pedagógica, não estaria alicerçada na eleição de valores e sentido de vida que sustentariam as ações do processo educativo?**

Na **justificativa**, buscou-se fazer o levantamento da problemática, objetivando que essa se torne relevante, considerando a amplitude da ação educativa que abarca não só a informação- formação, mas também recupera o valor da educação como lugar de promoção da pessoa, possibilitando a reflexão sobre algumas perguntas fundamentais da existência humana: por que existo? Para que e por que faço as coisas? Propõe-se uma abordagem a partir da análise fenomenológica-existencial, contribuindo para o resgate da consciência e

responsabilidade pessoal de todos envolvidos no processo educativo. A ação, acompanhada das razões que a legitimam, pode tornar-se mais coerente e efetiva.

Para poder aprofundar essa temática, iniciei a elaboração desta pesquisa tendo como **objetivo principal** identificar a relevância dos valores e sentido de vida no processo educativo. Desse, originaram-se três **objetivos específicos**:

- a) Aprofundar o estudo sobre os valores e sentido de vida e sua relação com a educação.
- b) Desenvolver uma pesquisa de campo investigando a existência dos conteúdos teóricos na realidade educacional.
- c) Descrever e analisar os dados obtidos, à luz do referencial teórico, relacionando-os com as indagações iniciais.

Para atingir esses objetivos, escolhi uma **metodologia** pautada em dois itinerários: o estudo teórico, procurando autores que abordassem o tema em uma perspectiva que o fundamentasse, acreditando que *um homem verdadeiramente formado é alguém que sabe como se relacionar com o mundo como um todo, ainda que esse conhecimento da realidade seja imperfeito* (Pieper, 1989:25), e a pesquisa de campo junto aos alunos do curso de magistério, futuros professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental, fazendo uso dos procedimentos da análise qualitativa, usando como instrumento principal a entrevista semi-estruturada. Após a coleta de dados, iniciei o processo de análise dos mesmos, organizando-os em categorias, realizando a triangulação. O uso da triangulação foi uma técnica assumida e desenvolvida pela maioria dos autores como uma estratégia de verificação da pertinência das interpretações oriundas da pesquisa. Pode ser definida como *a combinação de múltiplas fontes de dados, vários métodos de coleta e diferentes perspectivas de investigação* (André, 1983:69). Percorridos todos estes passos, foi possível indicar os pontos pertinentes que deram origem às conclusões.

A iniciativa de ir a campo após a pesquisa teórica, teve por objetivo realizar o encontro entre estes dois universos de dados, procurando resgatar a realidade concreta com que, obviamente, os autores mantiveram contato ao elaborar seus trabalhos e destacar a situação educacional atual à luz das afirmações teóricas que levantei, sem restringir os dados aos limites do conteúdo teórico, mas procurando acolhê-los no processo de análise.

O trabalho compõe-se de três capítulos, seguidos da conclusão, referências bibliográficas e anexos. No primeiro capítulo, descrevo a fundamentação teórica baseada na eleição de três autores principais, além de outras citações pertinentes aos temas em questão. Neste capítulo, estão definidos alguns conceitos básicos, tais como valores, sentido de vida, pessoa, alegria, que serão retomados ao longo de todo percurso, procurando esclarecer a relação que estes conceitos têm entre si e com a educação.

No segundo capítulo, descrevo a pesquisa de campo desde sua origem, esclarecendo o motivo da escolha da análise qualitativa para desenvolver os trabalhos, os procedimentos adotados, anexando os instrumentos e outros recursos utilizados ao longo do trabalho.

No terceiro e último capítulo, apresento uma breve exposição do grupo pesquisado e das alunas entrevistadas, procurando descrever o objeto de estudo. Logo em seguida, apresento a transcrição das falas das alunas em trechos separados, de acordo com as categorias levantadas, acompanhados dos comentários baseados na fundamentação teórica utilizada e em outros autores necessários para complementar os trabalhos.

No final, apresento as conclusões a que cheguei, ao longo de todo trabalho, procurando ressaltar os pontos pertinentes, sua relevância no meio educacional e possíveis caminhos que poderão dar prosseguimento às reflexões apresentadas.

## **CAPÍTULO I**

### **ENCONTROS DECISIVOS**

## **1.1 INTRODUÇÃO**

Muitos foram os autores que marcaram minha trajetória educacional e profissional, contribuindo para minha formação , através do confronto e/ou encontro com seus saberes, experiências, vivências e também propostas metodológicas diretamente aplicáveis ou não no meu cotidiano, registradas em seus livros, pronunciadas em palestras, conferências, etc. De uma tímida atuação na área educacional, baseada principalmente em minhas intuições e nos encontros com os educandos e colegas de profissão, fui descobrindo minha vocação e paixão pela educação que gerou uma busca incessante por aprender cada vez mais, descobrir os porquês, ter consciência dos caminhos a seguir, as escolhas e decisões a tomar e principalmente aprender que quanto mais eu conhecia, mais tinha a conhecer.

Ao escolher o tema abordado neste trabalho, procurei identificar quais autores seriam mais adequados para aprofundar meus estudos e embasar minhas pesquisas, procurando uma coerência que auxiliasse as minhas conclusões finais. Decidi, então, escrever sobre o encontro com os três autores: Viktor E. Frankl, Victor Garcia Hoz e Paulo Freire. Através da correspondência entre alguns pontos de seus estudos e o tema desta pesquisa, procuro explicitar a fundamentação teórica do presente trabalho.

## **1.2 VIKTOR EMIL FRANKL**

Viktor E. Frankl nasceu em Viena, em 1905, onde cresceu e aprendeu a conviver em uma sociedade desenvolvida, agraciada por diversos intelectuais e pensadores, muitos dos quais conhecidos internacionalmente e definidores dos rumos da humanidade. Esse ambiente propício foi um terreno fértil para que se desenvolvessem os dons naturais de um jovem instigante e vivaz, em busca das respostas que a vida ia lhe propondo.

Antes de fundar a “Terceira Escola de Psiquiatria de Viena”, Frankl estudou profundamente a teoria de Freud (Primeira Escola de Psiquiatria de Viena), com quem trocou correspondência e encontrou-se pessoalmente, chegando a ter um de seus trabalhos iniciais

publicado na “Revista Internacional de Psicanálise” em 1924 (*Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*). Já como aluno de medicina na Universidade de Viena, continuou suas reflexões em busca da resposta à pergunta fundamental que acompanhou toda sua vida, assim como ele mesmo diz: *ao longo de minha vida eu lutei com a pergunta se a vida teria ou não sentido, na minha vida pessoal ou para a vida de qualquer ser humano.* (apud Pareja, 1978: 25).

O homem é o único ser capaz de refletir sobre sua ação no mundo, sua vida, capaz de escolher seus caminhos e perguntar-se sobre o sentido das coisas e da existência. Ter presente essa característica ontológica no processo educativo amplia os horizontes da simples instrução, rompendo os limites da informação-formação para a possibilidade do encontro pessoal de todos envolvidos com o sentido de suas vidas.

Entre 1924 e 1927, trabalhou com outro grupo de pensadores, seguidores de Alfred Adler, reconhecido fundador da “Segunda Escola de Psiquiatria de Viena”, fundamentada na Psicologia Individual. Apoiado por seus colegas, Frankl começou a desenvolver sua própria teoria e só foi interrompido pela investida nazista. Desprovido de seus apontamentos, documentos e de qualquer outro pertence pessoal, passou três anos nos campos de concentração, em meio a tentativa extrema de sobrevivência às condições subumanas a que fora submetido e tentando manter vivo seu ideal de um dia poder rever seus entes queridos e continuar seus trabalhos. Nesse período, também pôde, em várias situações, verificar cada vez mais a pertinência dos conteúdos que compunham seus pensamentos (Frankl, 1991).

Ao perguntar-se pelo sentido da vida, Frankl extrapolou os limites dos estudos psiquiátricos e psicológicos, avançando no campo da Filosofia Existencial, através de estudos de autores como Max Scheler, Nikolai Hartmann, Martin Heidegger, Karl Jaspers, Kierkegaard e outros (Pareja, 1978). Procurou aprofundar a preocupação pela existência humana, pelo homem concreto, sua finitude, faticidade e historicidade. Penetrando no terreno da Antropologia Filosófica, investiga o fenômeno geral da existência humana e a análise metafísica-ontológica da mesma.

Não é meu objetivo neste trabalho aprofundar a história pessoal nem detalhar os passos que o autor realizou até chegar à elaboração de sua teoria. Abordarei dentro da LOGOTERAPIA, a teoria desenvolvida por Frankl, os elementos relativos à constituição do homem, tentando fazer a ligação entre estes e a tarefa da educação na contribuição da formação do indivíduo.

Para ele, o ser humano *é um ser em contínua procura de sentido* (Frankl, 1989c:14). Não importa se as condições sociais, históricas, econômicas, psicológicas são propícias ou não, a pergunta permanece: “Que sentido tem a vida?” Segundo suas idéias:

ser homem significa, já de si, ser além de si mesmo. A essência da existência humana, diria eu, radica na sua autotranscendência humana. Ser homem significa, de per si e sempre, dirigir-se e ordenar-se a algo ou a alguém: entregar-se o homem a uma obra a que se dedica, a um homem que ama, ou a Deus, a quem serve (Frankl, 1989a: 45).

Quando Frankl afirma que todo homem, sem distinção, dirige-se para algo ou alguém, ele nos alerta para que estejamos atentos às escolhas que fazemos, buscando uma consciência crítica em tudo aquilo que vivemos, a partir do desejo profundo de cada ser humano de ser cada vez mais, para além do imediatismo descompromissado. Dentro da dinâmica da vida cotidiana, nem sempre nos damos conta de que nossas decisões e opiniões estão permeadas, carregadas por linhas de pensamento muitas vezes contrárias àquilo a que nos dispomos a viver. Parar e pensar sobre como estamos vivendo, a quem ou ao quê estamos nos aliando, permite-nos optar conscientemente pela continuidade de nossas ações ou não.

O que move o ser humano a ser e estar no mundo - não de maneira vegetativa, mas consciente e responsável de suas escolhas e atos - é o sentido que ele dá a sua vida. Transcendendo a si mesmo, em direção à superação de seus limites, cada um é capaz de auto distanciar-se<sup>1</sup> e refletir sobre si, escolher o que corresponde mais ao seu desejo de felicidade que permanece no fundo de toda e qualquer resposta.

Quando se trabalha com a consciência dessa dinâmica do ser humano em educação, tudo passa a ter mais significado. Os conteúdos, as estratégias desenvolvidas, as conversas com os alunos e com os colegas de profissão são vividas como oportunidades de crescimento pessoal, de aprofundamento da própria vocação, dos rumos que se deseja dar à vida. Assim, o cotidiano educacional pode propiciar o resgate da pessoa, muitas vezes abafada, esquecida atrás de velhos esquemas que a impedem de viver com liberdade e alegria. É importante lembrar que vários fatores estão envolvidos no ato educativo, desde a situação sócio-

---

<sup>1</sup> Este termo está baseado na idéia de “auto-transcendência da existência humana”, desenvolvida por Frankl, que consiste no movimento inerente do homem em apontar e dirigir-se para algo ou alguém diferente de si mesmo, encontrando o sentido da vida no mundo que o cerca ( cf. Frankl, 1991: 99).

econômica à histórica-cultural. Mas nada exime a responsabilidade do educador em desempenhar seu trabalho consciente de seus atos e escolhas, agindo a partir desses.

Frankl identifica a consciência como “órgão de sentido” (1989 a: 76), sendo possível através dela o resgate da tradição, dos “valores universais” (idem, *ibidem*) formadores do caráter, da identidade que distingue os seres humanos entre si. Quando usa o termo órgão, o autor refere-se a uma dimensão constitutiva do ser humano, à *capacidade de descobrir o sentido único e irreprodutível que se esconde em cada situação* (1978: 19).

A identificação de um movimento interior do homem para além de si, em uma tensão saudável entre o ser e o dever ser, entre existência e essência, é determinado pelo sentido de vida que justifica todo e qualquer esforço para manter-se vivo e ativo. Não de maneira arbitrária, alienada, mas com a consciência da responsabilidade de seu papel único e irrepetível na construção da História, fazendo uso para tanto de sua liberdade. Ser livre para Frankl é ir além da satisfação imediata dos instintos e dos impulsos, é dirigir-se à realização plena de sua pessoa, da missão para qual foi destinado. Analisando as diferentes linhas de pensamento contemporâneo, o autor afirma:

As teorias atuais sobre a motivação vêem o homem como um ser que “ou reage” a estímulos, “ou obedece” aos próprios impulsos. Estas teorias não levam em consideração o fato que, na realidade, em vez de reagir ou obedecer, o homem “responde”, isto é, responde às questões que a vida lhe coloca e por esta via “realiza” os significados que a vida lhe oferece (Frankl, 1989b: 23).

Segundo o autor, ninguém fará por nós aquilo que nós deveríamos ter feito, sendo nossa responsabilidade assumir ou não a tarefa que a vida nos propõe a todo instante. Não é preciso grandes feitos: nosso cotidiano é repleto de situações nas quais podemos dar uma resposta condizente àquilo em que acreditamos e que desejamos realizar. Essa característica diferencia o ser humano dos outros seres no mundo, pois ele é o único capaz de se perguntar sobre o sentido do que faz, sobre o porquê de manter-se vivo, trabalhar, estudar, etc. Para ele, o sentido da vida *permanecerá mesmo se todas as tradições desaparecerem e nenhum valor de aplicação geral se mantiver* (1978: 20).

A busca de sentido não acontece abstratamente: está impregnada no cotidiano do homem através das escolhas que ele faz. Os valores adquirem características circunstanciais e

subjetivas, através das ações concretas dos indivíduos na realidade. Como o próprio Frankl nos chama a atenção:

O que porventura ocorre é que todo dever ser é dado ao homem com caráter concreto, na concretização do que “deve” fazer, “aqui e agora”! Os valores redundam, assim, em exigências do dia e em missões pessoais (...) o mundo dos valores se contempla em perspectiva, correspondendo, porém, a cada situação uma única perspectiva, que é precisamente a exata (1989 a: 75).

Ao se referir ainda sobre a questão dos valores, afirma que esses estão desaparecendo porque são transmitidos pelas tradições e o que vemos nos dias atuais é um declínio das tradições. Quando afirma a pertinência do resgate da tradição, Frankl não está preocupado com questões moralistas ou comportamentais, mas sim com a valorização dos elementos essenciais, perenes na vida do homem. Não partimos do nada, é preciso aprofundar nossas origens culturais, cognitivas, sociais, para poder assumi-las ou romper com elas. Aliás, tradição é um termo que suscita discussões e, por isso, pode gerar novas idéias ou resgatar velhas, porém sempre atuais, afirmações sobre tudo que envolve a vida homem: a política, as relações econômicas, culturais, as crenças, os valores, etc. Para Hanna Arendt:

sem tradição – que seleccione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor – parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão-somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem (1992: 31).

Assim, no afã do novo, do moderno que abandona o antigo, supostamente ultrapassado pelas novas descobertas, reflexões e pelo avanço científico, as quais exigem reestruturações culturais para que as novidades sejam acolhidas “aposentam-se” certos conceitos e valores fundamentais, como a dignidade da pessoa humana, o respeito à vida, independentemente das condições em que essa se apresenta, a possibilidade do uso da razão para além do raciocínio, mas como capacidade de acolher todos os fatores da realidade, etc.

Ao longo da História, várias propostas pedagógicas surgiram, de Comenius a Dewey, entre tantos outros, por exemplo. Mas o desejo de favorecer mudanças no desenvolvimento do homem sempre esteve presente. Sócrates, através do uso da maiêutica, já afirmava que o

conhecimento estava no indivíduo, bastava suscitá-lo. Buscar novas metodologias, novas propostas pedagógicas baseadas nos avanços epistemológicos, sem preocupar-se com os protagonistas da educação (educadores e educandos), não proporcionou e não proporcionará mudanças significativas atingindo os indivíduos apenas na simples troca de informações.

Em seus estudos, Frankl, que teve uma formação acadêmica na área de Neurologia e sempre foi atento a tudo que surgia a respeito da formação da mente e suas manifestações, aprofundou suas observações ressaltando a capacidade inerente a todo ser humano de ser livre para decidir sobre sua vida, apesar de qualquer determinante biológico, psicológico, social. Em sua tese de doutorado, Frankl discorreu sobre o que chamou de “inconsciente espiritual” (1992: 18), um novo componente coexistente com o conhecido inconsciente difundido pela psicanálise e que permite ao homem não ficar preso aos determinantes já citados, mas ser capaz de responder diferentemente a eles. Aprofundando seus estudos, identificou diferentes possibilidades que originariam ou regeriam os comportamentos, e afirmou que, o homem tem condições de extrapolá-los, apesar desses condicionantes. Segundo ele:

Pode-se dizer que os instintos são transmitidos através dos genes e os valores através da tradição, mas quanto aos significados, do momento em que são únicos, eles são objeto de descoberta pessoal. Eles devem ser únicos, eles são objeto de descoberta pessoal. Eles devem ser procurados e encontrados por conta própria de cada um (Frankl, 1989c: 31).

Frankl também deixa claro em várias obras que o sentido da vida não é algo dado, mas deve ser encontrado: *Kierkegaard tinha razão quando declarou que a porta da felicidade se abre para fora; quem a força no sentido inverso acaba por bloqueá-la* (Frankl, 1978: 12). Reafirma ainda que *o que move o homem não é nem a vontade de poder, nem a vontade de prazer, mas sim a vontade de sentido* (idem, ibidem).

Na dinâmica que a sociedade assumiu desde o movimento que originou a Idade Moderna até os dias atuais, a maioria das pessoas foi perdendo cada vez mais condições de uma vida digna, seja material seja ontologicamente falando. Os sistemas econômicos, que sempre visaram ao interesse de poucos em busca do poder, do lucro a qualquer preço, acabaram por dominar, na maioria das vezes, as regras que regem a dinâmica do mundo. A mentalidade dominante passou a ser a busca pelo sucesso profissional, financeiro, o *status*

social, econômico, esquecendo-se de que tudo isto, se não estiver ligado a um sentido concreto de vida, esvai-se às vezes sem retorno; o indivíduo, quando alcança seus ideais imediatos, acaba por cair num vazio aparentemente inexplicável. A conseqüência imediata da perda de sentido da vida é o que Frankl denominou de “vazio existencial”, caracterizado principalmente pela forte vivência do tédio que domina a vida do indivíduo (Frankl, 1991: 96).

Atualmente, com o advento do que Adam Schaff chamou da “segunda revolução técnico-científica”, estamos assistindo a um aumento da automatização e a uma conseqüente substituição do trabalho humano pela robotização. Isso resultará numa diminuição das horas de trabalho e num aumento do tempo livre que deverá ser preenchido de alguma maneira, canalizando as necessidades naturais do homem de agir na realidade. Acostumado ao ritmo frenético até então imposto pela dinâmica da produção e do consumo, o homem sentirá profundamente a falta de sentido de vida quando não tiver um trabalho concreto para realizar. Como o autor afirma:

esta nova revolução coloca uma série de problemas sociais ligados à necessidade de se encontrar uma instituição que possa substituir o trabalho humano tradicional, seja como fonte de renda que permita ao homem satisfazer suas necessidades materiais, seja como fonte tradicional de ‘sentido de vida’, entendido como fundamento para a satisfação das suas necessidades não-materiais, isto é, das suas necessidades espirituais (Schaff, 1995: 22/23).

Nesse livro, Adam Schaff dedica um capítulo especificamente ao vazio existencial, identificando-o como uma grave ameaça que há de vir devido à perda do trabalho pela maioria, fonte até então de resposta ao porquê estar no mundo. Essas constatações suscitam discussões e reflexões, chamando a atenção para a pertinência e atualidade do tema sobre o sentido de vida.

À questão do sentido de vida está intimamente ligada a discussão sobre os valores e sobre educação porque as possíveis mudanças provenientes da ação educativa, para irem além da superficialidade, precisam estar alicerçadas na consciência do homem como *ser receptivo ao todo do mundo* (Pieper, 1989: 24). Se considerarmos que *o ser humano é, no seu núcleo mais profundo, um ser-que-se-torna, não é meramente um ser conformado desta ou daquela maneira, não é algo puro e estaticamente existente, mas sim um sujeito do acontecer, realidade dinâmica, como aliás todo o Cosmos* (Pieper, 1994: 11), o espaço

educativo poderá ser um lugar privilegiado para que esse movimento se realize, uma vez que todos os envolvidos no processo sintam-se responsáveis pela dinâmica e pelo porquê da própria vida, considerando, é claro, as diferentes idiosincrasias e realidades socioculturais, econômicas, políticas, etc. A atenção às transformações que estão ocorrendo na sociedade é importante passo para se evitar um ensino alienante e fora do contexto globalizado do mundo atual.

Frankl não elege nem afirma quais seriam os grupos de valores “ideais” ou “adequados”, mas propõe que cada homem não se fixe a nenhum grupo e siga livremente, adaptando-se às condições que a vida lhe oferece. Essa liberdade está ligada à responsabilidade frente à missão a cumprir, ficando a cargo de cada indivíduo sua realização. Não importam as proporções da ação ou decisão - se fazem parte de um trabalho corriqueiro, doméstico ou da cúpula de um órgão dominante - o que importa é o modo como o indivíduo está empenhado no que faz, se está agindo conscientemente ou não, pois, se age a partir de sua consciência, pensará nas conseqüências de seus atos e agirá responsabilmente.

Ao aprofundar este tema, Frankl destaca três categorias de valores: Valores Criadores, Valores Vivenciais e Valores Atitudinais. Os Valores Criadores referem-se à capacidade criativa do ser humano em responder às demandas da realidade na construção dessa, através do trabalho remunerado ou não. Como extensão de sua condição de criatura, o homem procura transformar o mundo a sua volta, desvendando o desconhecido, buscando sempre superar a si mesmo. Claro que, com o advento do capitalismo, muito dessa vocação criativa foi deturpada, mas permanece o desejo criativo que é inerente a todo ser humano.

A realidade, no entanto, proporciona muito mais ao homem do que coisas a fazer ou decisões a tomar. Há momentos em que é dada ao homem a chance de receber da vida e da natureza emoções que, se acolhidas, permanecem para sempre. Nesses momentos, o homem realizaria os Valores Vivenciais, através dos quais participaria de diferentes experiências provocadas não por ele, mas pela realidade a sua volta. Por exemplo, ouvir uma boa música, observar uma obra de arte e admirar toda sua beleza, o encontro entre duas pessoas queridas, a letícia indescritível que nasce desse encontro, etc. Essas vivências colaboram para o crescimento pessoal, possibilitando a integração e a interação do indivíduo com o mundo. A entrega a essas experiências depende da sensibilidade e disposição de cada um, permitindo a esse, por exemplo, ver o pôr-do-sol, um instante de plenitude ou apenas um momento antes de acender os faróis do carro.

Por fim, os Valores Atitudinais referem-se aos momentos inevitáveis da vida, nos quais é pedida uma resposta, normalmente inesperada e inusitada ao ser humano frente a situações imutáveis, recuperando e mantendo o sentido da vida nas circunstâncias em que está inserido. Um exemplo recente do que seria um Valor Atitudinal foi, após o trágico acidente do iatista Lars Graef, (Veja, 1998, nº 51:114) que perdeu uma perna e não pôde mais velejar. Ao invés de render-se ao desespero, revolta e desânimo, buscou, ao contrário, novas alternativas para continuar sua vida pessoal e profissional, resgatando gestos tão simples como o de poder ter as mãos livres das muletas para carregar sua filha no colo através do uso da prótese e da prática de constantes exercícios para voltar a andar. A vivência desse valor apoia-se na afirmação do homem como ser capaz de refletir além das circunstâncias imediatas e encontrar sentido para tudo o que vive. Como o próprio Frankl afirma, fazendo uma alusão à psicanálise: *O homem propriamente dito se manifesta onde não houver um id a impulsioná-lo, mas onde houver um eu que decide* (1993: 19).

A mobilidade circunstancial entre essas três categorias depende sempre da realidade na qual cada indivíduo está inserido. Na maioria das vezes, os Valores Criadores é que estão mais presentes e atuantes, mas há momentos em que os Valores Vivenciais surgem e podem proporcionar emoções marcantes. E há ainda momentos em que os Valores Atitudinais tornam-se decisivos para continuar ou não a vida com sentido. A partir da vivência e realização dos valores, todo o ser humano constrói sua história pessoal que, no conjunto universal, comporá a História de que temos conhecimento até então. A escolha profissional faz parte dessa história pessoal, subjetiva, podendo refletir os possíveis valores assumidos pelo indivíduo.

No presente trabalho enfocarei o exercício da profissão de professor como possibilidade de realização e vivência de valores, mais especificamente, a relação educativa e a possibilidade de encontro e relacionamento entre educador e educando. Através do encontro com outros homens, o indivíduo aprende não só as regras sociais, culturais, mas pode desenvolver o auto-conhecimento, exercendo a capacidade de ser pessoa, única e irrepetível, na construção da própria identidade.

### 1.3 VICTOR GARCIA HOZ

Autor contemporâneo, desenvolveu uma proposta de ensino pautada no encontro entre o educador e o educando, resgatando o papel da educação como espaço privilegiado de promoção da pessoa<sup>2</sup>. Sua obra ressalta o processo educativo como meio para o homem encontrar e atingir a perfeição e a alegria, tendências essas inerentes a todo ser humano. Foi catedrático da Universidade Complutense, membro da Sociedade Espanhola de Pedagogia e da Academia de Ciências Morais e Políticas. Seus estudos deram origem ao “Tratado de Educação Personalizada”, com a participação de diversos colaboradores, procurando desenvolver uma proposta pedagógica baseada na idéia de educação como *serviço à pessoa humana e na liberdade de interpretação e aplicação dos campos e temas concretos de cada colaborador* (Garcia Hoz, 1993: 16).

Não abordarei a proposta pedagógica em si, mas aprofundarei a idéia de educação como promoção da pessoa humana, como meio para realização da aspiração humana à perfeição, à alegria. Segundo o autor, *o homem é pessoa na medida em que tem capacidade e liberdade para compreender, decidir e orientar os atos da sua vida, em outras palavras, ser dono da sua própria vida* (1988: 113). E mais, o que contribui para a formação da pessoa humana é a relação dela com os outros, com a comunidade que indica uma certa estabilidade de contatos, uma certa identidade de juízos e maneira de ver as coisas, construindo a identidade pessoal e grupal. Como afirma Silva ao discorrer sobre o conceito de pessoa:

uma totalidade completa em si mesma, mas aberta, necessariamente para as outras totalidades que são os outros homens (...) o homem é pessoa, dotada de alma e corpo, podendo conhecer, decidir e responsabilizar-se. Para exercer essas suas possibilidades deve realizar um trabalho de humanização porque não é espontânea nem automática a utilização dessas potencialidades. É necessário que haja um processo educativo contínuo que faça presente o conhecer, o decidir e o responsabilizar-se (1996:81/82).

<sup>2</sup> O autor usa o termo “pessoa” baseado na definição tomista, visando ao resgate do valor do indivíduo para além de seus limites temporais, espaciais, como aquela *substância particular* (Medina, 1989: 44), algo extraordinariamente valioso que não só distingue o ser humano, acima de todo animal, como também destaca a capacidade de relacionar-se com o Ser, com Deus. *A pessoa é o mais perfeito que há em toda natureza.* (Santo Tomás, S. Th. I, q. 29, a3, apud Forment, 1989: 91). Essa definição caberá em todas as vezes que esse termo aparecer neste trabalho.

Ao incorporar o mundo de cultura e de técnicas desenvolvidas ao longo da História, o ser humano constrói a si mesmo, adquirindo características, tendências e valores nos quais esteve imerso durante sua formação. Dentro de um processo dinâmico de trocas com a realidade que o cerca, é protagonista e coadjuvante de sua contemporaneidade e da História, sendo os espaços educativos promotores e facilitadores desse processo. Para Garcia Hoz, a educação extrapola os limites da simples troca de saberes, atingindo a formação global de todos os envolvidos. Em suas palavras:

educar é desenvolver o potencial ou potenciais interiores do homem de tal sorte que se desdobrem em fatores positivos em todas as manifestações da vida humana (...) a educação é processo de assimilação do homem a um grupo ou de uma geração jovem às gerações passadas, incorporando a seus conhecimentos e atividades as aquisições da humanidade ao longo do tempo (Garcia Hoz, 1993: 26).

O processo educativo, apesar de suas nuances, diferenças e contradições permitiu ao homem caminhar desde o primeiro ato consciente que o diferenciou dos outros animais até as complexas tecnologias atuais, não apenas através do desenvolvimento do conhecimento científico, tecnológico e social, mas também pelo aprimoramento e aprofundamento das diferentes experiências vividas pelo homem até então. Garcia Hoz afirma que, dentro desse constante movimento humano gerador de mudanças, há algo que deve ser ressaltado, pois embasaria toda educação. Ele diz:

Ao longo da História permanecem no homem o senso de beleza, o senso do bem e do mal; mas em certas épocas considera-se a beleza ou o bem realizados em tais objetos e ações e em outras épocas modifica-se a estimativa de tais objetos e ações. Em suma, os objetos valiosos mudam, os valores permanecem, permanecendo também a capacidade do ser humano para perceber e realizar valores (1988: 13-14).

Como já havia observado, a questão dos valores é fundamental na relação educativa, pois eles não podem ser dissimulados através de estratégias, aplicações e desenvolvimento de conteúdos; toda e qualquer ação humana está permeada pelos valores assumidos pelos agentes dessa ação. Segundo Marín, o valor *é tudo o que responde às necessidades e*

*tendências do homem (...) o valor tem um caráter relacional. (...) há valores permanentes, que brotam da mesma condição humana e valores variáveis de acordo com a idiossincrasia de cada um e as várias situações ambientais em incessante mutação [grifo do autor],(1989: 156).* Apesar dos aspectos subjetivos e objetivos identificados em torno desse tema, permanece o caráter ideal de valor encontrado em fenomenólogos como Scheler ou Hartmann. Encontramos no mundo incertezas, injustiças e mentiras, mas isso não nos impede de afirmar as grandes finalidades da educação, intimamente ligadas às características inerentes a todo ser humano, como o desejo de verdade, justiça, beleza, felicidade, etc.

Essa insistência em trabalhar a questão dos valores e a educação baseia-se principalmente na tarefa dessa como promotora da pessoa do educando, tendo-se claro fundamentalmente quais os objetivos e em que eles estão embasados para que, através de boas intenções, práticas inovadoras e aparentemente adequadas aos objetivos iniciais, não se realize o contrário do que inicialmente se havia pretendido. Como o próprio Marín afirma:

a educação é uma tarefa concreta, comprometida, promotora da condição humana, mas se não sabemos o valor dos objetivos propostos, se não damos critérios e suscitamos no sujeito a entrega a valores mais profundos e decisivos, estaremos configurando não se sabe o quê, o que implica que poderemos estar desfigurando e até realizando uma tarefa simplesmente antieducativa. Sobre a confusão mental não há como se edificar nenhuma tarefa formativa (1989: 160).

Quando Garcia Hoz aborda o processo educativo ele propõe três eixos fundamentais: o conhecimento, as aptidões e os valores. O primeiro é o mais desenvolvido pela maioria dos sistemas educacionais, muito dos quais estão limitados a esse único objetivo. Várias propostas pedagógicas procuraram e procuram adaptar, organizar e dividir em fases os conteúdos ou conhecimentos que se esperam sejam assimilados de acordo com a maturidade dos educandos e as necessidades eminentes de cada momento histórico. A aptidão pode ser definida como *capacidade para realizar uma tarefa concreta ou alcançar um fim particular* (Garcia Hoz, 1993: 149), abrangendo as áreas perceptivas, motoras e mentais que no seu conjunto promoveriam o aspecto prático da educação. As aptidões estão na base da aprendizagem e, para não reduzi-las a uma visão mecânica de ensino, é preciso ressaltar *o componente interior da aprendizagem, constituído pela reflexão e criatividade. Sobre estes se pode falar em seis grandes categorias de aptidões: perceptivas, reflexivas, criativas,*

*memorativas, de expressão simbólica (verbal e não verbal) e de expressão prática (técnica e moral)* (idem: 150/151).

O último elemento, valores, não é tão evidente ou fácil de se identificar, mas está presente em tudo que acontece, na vida da escola, nos diversos relacionamentos que fazem parte do processo educativo. Segundo Garcia Hoz, os valores *são justamente o que confere uma excelência mais além da própria materialidade do ser ou da ação, que os converte em objeto de atração e de contemplação* (idem:151). Podem ser classificados também em três categorias vinculadas entre si: valores vitais, intelectuais e técnicos e morais, destacando-se nessa última, os valores sociais e transcendentais. As atitudes de todos envolvidos, alunos, professores, direção, etc., as decisões, escolha de conteúdos, tudo é permeado pela presença de valores. Ao afirmar a presença dos valores, amplia a área de abrangência da educação para muito além da aquisição simples de conteúdos ou procedimentos práticos resgatando todas as dimensões do homem. Segundo ele:

Se as aptidões comprometem a inteligência na atividade material, os valores a comprometerão na transcendência dos atos. Entendendo porém, que transcendência pode ter um significado natural, como acontece com o valor social de um trabalho e pode ter também um valor metafísico<sup>3</sup>, ligando os atos humanos com o *ser* que domina toda realidade [grifo do autor] (Garcia Hoz, 1993: 151).

A presença desses três fatores é fundamental para que se atinja a formação integral do aluno, possibilitando seu crescimento cultural e pessoal. Quando isso ocorre, abrimos a oportunidade para que esse faça uso de sua liberdade de escolha, crítica e vontade para agir na realidade à sua volta. O ensino deixa de ser algo alienante, uma seqüência de conteúdos abstratos e enciclopédicos, para ser um instrumento que auxilie o aluno a focar sua posição no mundo. Educar - palavra que vem do latim “educare” e significa alimentar, criar, mas também, extrair, trazer para fora - deixa de ser um ato passivo, unilateral e torna-se um encontro entre diferentes idiosincrasias. Garcia Hoz afirma: *qualquer tarefa pedagógica, para alcançar sua integridade, deve proporcionar algum conhecimento – especulativo ou prático - , desenvolver alguma aptidão e promover algum valor* (Garcia Hoz, 1988 a: 45).

---

<sup>3</sup> No original *transtemporal*.

Os fins da educação como promoção da pessoa se desdobram em quatro qualidades mais importantes para o homem: alegria, generosidade, sinceridade e trabalho<sup>4</sup> (Garcia Hoz, 1988). As três últimas podem ser identificadas e concretizadas em atos; já a primeira seria uma consequência dos demais. A alegria é definida pelo autor como *um fenômeno tipicamente humano. Acima do prazer sensível, próprio do animal e abaixo e em caminho da felicidade, própria do mundo divino (...) é um fenômeno particular e limitado a cada um dos bens que o homem pode alcançar; dos atos que realiza ou das situações em que se encontra (...) Em poucas palavras (...) podemos dizer também que a alegria é 'o sabor do bem'* (Garcia Hoz, 1988: 51-53). O autor faz uma diferenciação entre alegria e felicidade afirmando que a primeira é atingível na realidade e a segunda é uma eterna aspiração humana, inatingível, porém força motora de muitas iniciativas humanas. Ele coloca a educação como instrumento para que o homem atinja a alegria, devendo ser essa a base de toda e qualquer atitude educativa. É importante compreender que a alegria, para o autor, é algo dado ao homem e que, por isso, todas as tentativas de resposta imediata a essa aspiração são limitadas e redutivas. Por exemplo, o uso da droga, o álcool, a sexualidade sem limites, a posse material, etc. Segundo ele:

A alegria exige conhecimento racional. Isto significa que deve ser procurada de forma racional. Se levarmos em consideração que não é um fenômeno substantivo, mas que se apoia e nasce de outro, que é um prêmio que recebemos por algo bem feito ou bem possuído, a consequência é que temos de procurar o bem, porque dele virá a alegria (Garcia Hoz, 1988 a: 63).

Educar para a alegria resgata a unidade das quatro qualidades humanas já mencionadas, identificando no trabalho e na convivência os dois grandes eixos do processo de formação do aluno, que garantiriam as condições básicas para que ele pudesse chegar à sua realização como pessoa humana em todos os fatores que esse termo possa englobar.

Ao abordar a questão da alegria, do trabalho, Garcia Hoz indica como finalidade última de toda ação humana, inclusive a educativa, o que ele chama de “Obra Bem Feita”:

---

<sup>4</sup> Entendido como habilidade humana em atuar, agir na realidade.

O conhecimento *verdadeiro* da posse do *bem real* ou da esperança de possuí-lo são as fontes da alegria. Isto significa que o trabalho só gera alegria *se se vive como um bem*. Em outras palavras, se pretendermos que alcance todos os efeitos desejados, levando em conta que o trabalho é operação de uma aptidão ou de um conjunto de aptidões humanas, será preciso que as operações sejam o mais perfeitas possíveis. Isto quer dizer que, para que o trabalho cumpra sua função educativa, deve ser realizado com maior perfeição de que o sujeito seja capaz. Se o resultado do trabalho é uma obra, o resultado do trabalho perfeito será uma obra bem feita. Por este caminho chegamos à conclusão de que a Obra Bem Feita é o meio do trabalho ser fonte de alegria e ao mesmo tempo fator operativo fundamental na educação [grifos do autor] (idem: 72-73).

No trabalho desenvolvido no âmbito escolar, Garcia Hoz destaca dois planos do ensino: a “Pedagogia visível”<sup>5</sup>, caracterizada pelas atividades concretas, formais e programadas, envolvendo o corpo docente, discente, as instituições, a comunidade, etc., e a “educação invisível”, que abrange o campo das atitudes, iniciativas, aspirações pessoais e valores envolvidos na prática educativa. Ele as define:

A Pedagogia visível e a organização de atividades estão apoiadas no contexto cultural e social da comunidade na qual se vive, enquanto a educação invisível tem uma referência mais imediata na personalidade do estudante e do professor. A pedagogia visível apoia-se principalmente nas áreas verbal e numérica, porque a palavra e o número são expressões adequadas do pensamento científico, isto é, pensamento mais sistemático e claramente entendido; a educação invisível realiza-se principalmente nas áreas não verbais da comunicação humana, na atitude e comportamento pessoal, no tom da voz, nos gestos, na atividade como meio de expressão de uma pessoa. (...) A Pedagogia visível costuma dar maior importância ao conhecimento e à aquisição de destrezas, práticas ou mentais, enquanto a educação invisível está mais perto das atitudes, da iniciativa, das aspirações pessoais, dos valores (1988 a: 16/17).

No processo educativo, é possível identificar a Pedagogia visível como mais objetiva através do uso de instrumentos, como as notas, levantamento do perfil dos educandos, participação em trabalhos, tarefas individuais ou em grupo, etc. Já a educação invisível não é tão fácil de ser identificada, pois permeia todos os momentos do processo, sendo expressa através dos comportamentos, atitudes que permitam a intuição da presença de algo além destes, como: anseios pessoais, preconceitos, crenças, opções ideológicas, políticas, etc. Ainda segundo as palavras do autor:

<sup>5</sup> Os termos estão assim traduzidos na publicação brasileira, inclusive com letra maiúscula apenas na palavra pedagogia (cf. Garcia Hoz, 1988).

A diferença básica entre uma Pedagogia visível e uma educação invisível, oculta, está no conteúdo do que se transmite e na maneira em que é transmitido. Quanto mais especificados estiverem os critérios e conteúdos da educação, quanto mais explícitos e justificados estiverem os modos ou métodos da sua transmissão, mais visível se torna a Pedagogia; quanto mais implícito for o método de transmissão e mais difusos os conteúdos e critérios do que é transmitido, mais penetramos na educação invisível (Garcia Hoz, 1988 a: 16).

Apesar de separá-las, o autor afirma serem ambas indissociáveis e complementares em qualquer instituição educativa. Quando afirma que a educação invisível pode estar oculta, vai além da idéia de currículo oculto difundida entre outros autores como forma de difusão do poder permeado em toda e qualquer atividade educativa, buscando a manutenção da hegemonia (Apple,1982), mas aproxima-se do que podemos identificar como: *todos os efeitos de aprendizagem não intencionais que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar* (Silva,1992: 103).

Todos esses aspectos relacionados com o processo educativo abordados por Garcia Hoz correspondem ao que venho trabalhando em educação, pois transcendem-na nos possíveis limites cognitivos, afetivos, espaciais, históricos, sociais, culturais, econômicos etc, além de firmar a formação integral do educando como um dos seus objetivos principais.

## 1.4 PAULO FREIRE

Por mais que escrevesse sobre esse grande educador brasileiro, poucas seriam as linhas para abordar toda sua obra, sua incidência na realidade educacional e política do Brasil e do mundo. Com seus livros editados em mais de 20 países, vários títulos *Honores Causa* recebidos, permaneceu sempre aquela pessoa singela e precisa que marcava presença em todo e qualquer lugar onde viveu ou passou.

Quando, ao iniciar minhas indagações que deram origem ao presente trabalho, comecei a refletir sobre a relação educativa, as leituras e re-leituras de suas obras, de seus artigos e as lembranças de alguns encontros foram fundamentais, pois acredito que a educação deva atingir a realidade em todos seus âmbitos, provocando mudanças pessoais e estruturais,

não se restringindo aos limites da escola. Quando Paulo Freire iniciou seus trabalhos, a proposta de alfabetização concomitante com a conscientização, ressaltou, entre outros aspectos, o papel da educação como instrumento de formação integral do indivíduo para além do mundo letrado.

Paulo Freire propõe em seus trabalhos a reflexão do processo educativo como um “ciclo gnosiológico” (1996: 341) através do qual o educando resgata o valor de si, de seus saberes, entrelaçando-os com os saberes universais, anacrônicos e dinâmicos. Ao se descobrir mestre e discípulo ao mesmo tempo, o educando resgata a dignidade, o *status* de pessoa, possibilitando a ampliação do horizonte de ação além da aquisição de técnicas e métodos de leitura e escrita. O autor divide esse ciclo gnosiológico em dois momentos: *o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente* (idem, ibidem).

Desenvolve uma visão de homem como um ser inacabado, capaz de auto-distanciar-se e refletir sobre si, sobre sua prática e sobre a realidade, o mundo que o cerca, devendo ser respeitada essa sua *vocação ontológica para ser mais* (Freire, 1996: 20). Para ele, a posição normal do homem no mundo é a de *um ser da ação e da reflexão, é a de “ad-mirador” do mundo. Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele* [grifos do autor] (1977: 31).

Esse movimento inerente ao homem pode parecer, em princípio, uma abstração que o distanciaria da realidade ao invés de inseri-lo nela. Mas é exatamente o oposto, pois quanto mais o homem se dá conta de sua situação no mundo, mais pode fazer uso de sua liberdade para agir conforme seus princípios éticos. Como vimos no início deste capítulo com Viktor Frankl, o homem é livre apesar de seus determinantes biológicos, psicológicos, sociais, através do uso de seu inconsciente espiritual (Frankl, 1992); também Paulo Freire nos alerta que *somos seres condicionados mas não determinados* [grifos do autor] (Freire, 1996: 21).

Uma proposta educativa que vise à liberdade e à integralidade da pessoa, valoriza o homem, resgatando seus valores como pessoa, contextualizando e concretizando a educação no cotidiano, nas diferentes realidades em que está inserido. Quando, através da educação, por exemplo, propõe-se a conscientização, atinge-se diretamente a relação educador-educando considerando ambos como atores no processo, atuando para a transformação não apenas pessoal, mas extensiva à comunidade, à sociedade. Os conteúdos abordados são instrumentos deste seguimento e não fim em si mesmos. Nas palavras de Paulo Freire:

*Educador-educando e educando-educador, no processo educativo libertador, são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam* (1977: 78).

Através do uso de conteúdos do cotidiano do educando, na valorização daquilo que ele é e traz para o espaço educativo o educador vai desmitificando a relação professor-aluno, passando inclusive a auto-distanciar-se e refletir sobre sua prática, sobre os relacionamentos que mantém no trabalho, na família, grupo de amigos, descobrindo seus saberes e ampliando-os no contato educativo. A constatação do *inacabamento do ser humano* (1996: 55) não significa que ambos, educador e educando, não tenham nada a contribuir mas é fonte de incentivo para ir buscando cada vez mais, colocando o homem em movimento permanente, Ao falar de conhecimento, Paulo Freire nos diz:

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato [grifo do autor] (1977: 27).

Em qualquer situação educativa é possível convocar a todos nela envolvidos a livrarem-se de seus preconceitos, medos e estereótipos lançando-se na construção de um saber comum, para o qual podem contribuir, ampliando, alargando as possibilidades de conhecimento para além dos limites inicialmente presentes. Quando Paulo Freire diz que *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidades para a sua produção ou a sua construção* (1996: 25), refere-se ao conhecimento não como uma carga de saberes preestabelecidos e que deverão ser assimilados pelos educandos; não que as conquistas epistemológicas devam ser abandonadas e se recomeçar do nada, mas que essas conquistas sejam instrumentos no processo de descoberta do mundo, da realidade da pessoa. Sem se colocar a pessoa em primeiro lugar no processo educativo, não há educação, há apenas transmissão, como se o ser humano fosse um banco de dados a ser preenchido. Cada homem carrega em si infinitas dimensões de ser homem por isso sempre haverá o “elemento surpresa”, aquilo que nunca se pensou, um novo olhar sobre o já sabido e que poderá revolucionar todo saber estabelecido até então. Essa dinâmica inerente ao ser humano, essa capacidade de distanciar-se e refletir sobre sua realidade, sua existência, captando dados a partir desta observação, pode gerar mudanças, seja em nível estrutural, seja em nível pessoal.

Por exemplo, o conhecimento que adquirimos com aquele professor que deixou gravado em nossa memória sua paixão pelo ensino, sua maneira de lidar com o saber, com os alunos, conosco diretamente e que influenciou na nossa formação pessoal e profissional, ou aquele aluno que em sua rebeldia denunciava o descompasso entre aquilo que propúnhamos e a vida que fervilhava entre ele e seus colegas, entre nós, levando-nos a mudar.

Uma vez, em um encontro com Paulo Freire na escola em que eu trabalhava [década de 80], expus uma situação simples: um aluno de minha turma de crianças com idade entre 5 (cinco) a 6 (seis) anos, insistia em colher uma pitanga, apesar de todas explicações sobre a fruta estar ainda muito verde. Paulo Freire logo interveio: “É porque o menino não acreditou em você!” Ele continuou a explicar a situação, mas eu fiquei refletindo sobre esta frase por muito tempo, principalmente na tensão positiva que ocorria constantemente no encontro diário com meus alunos, entre aquilo que pensava ser importante trabalhar com eles e o que eles trabalhavam comigo. Novamente nas palavras de Paulo Freire:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recuar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente apreendido pelo aprendiz (1996: 26).

Para que essa proposta educativa se efetive, no entanto, é necessária a formação do educador, o educando e todos envolvidos na relação educativa. Essa formação não se dá sem a assunção de valores que permearão as atitudes, decisões, escolhas de cada um marcando o espaço educativo. As estratégias, os conteúdos, a organização do espaço, o relacionamento com as diferentes propostas governamentais que são constantemente apresentadas aos educadores, tudo acaba por ser reflexo da formação pessoal dos diferentes indivíduos que participam do processo. Se não há comprometimento pessoal com a busca da competência profissional e a responsabilidade nos relacionamentos, dificilmente ocorrerá uma educação que favoreça uma “relação dialógica” (Freire, 1977: 86), abraçando ambas as realidades do educador e do educando, suas visões de mundo, trabalho e anseios, favorecendo a característica humana de se completar ao se relacionar com os outros. Com isso, não quero

afirmar que a educação e os caminhos que ela trilha estejam apenas baseados nos agentes que dela participam, pois assim a descontextualizaria do processo histórico, político, econômico, cultural na qual está inserida.

A relação educativa vivida dessa maneira colabora para o crescimento, desenvolvimento da natureza comunitária da pessoa, um ser de relações, sujeito de direitos e deveres no convívio social. Como afirma Silva:

A pessoa, por sua própria natureza, é dotada de direitos naturais, isto é, que não dependem da forma cultural que a sociedade assume, estando entre estes o direito à existência, o direito à liberdade pessoal e o direito de procurar a perfeição da vida moral (...) A pessoa humana ultrapassa o cidadão; isto quer dizer que o político é uma das muitas dimensões que interessam à pessoa, não esgotando, todavia, a totalidade da mesma (1996: 84).

Enquanto for possível o contato entre educador e educando, sempre haverá possibilidade de “novidade”, algo inesperado que nasce do encontro entre as pessoas. Vivendo assim o espaço educativo, como um lugar privilegiado de promoção do ser humano, poder-se-á ter esperanças de que esse espaço seja usado como instrumento de transformação e não de alienação.

## 1.5 CONCLUSÃO

Neste capítulo procurei aprofundar o tema educação a partir do enfoque da pessoa como agente promotor do processo educativo. Para tanto iniciei a pesquisa teórica com Viktor Frankl definindo o homem como aquele ser que realiza valores em vista de um sentido mais amplo, capaz de transcender aos próprios limites físicos, psicológicos, sociais em busca de sua realização no encontro consigo e com os outros.

O processo educativo que se realiza no encontro entre educador e educando possibilita a construção de um relacionamento recíproco e complementar. Para desenvolver melhor esse percurso, busquei em Paulo Freire os fundamentos da “relação dialógica” inserida no contexto ético-social, construindo o conhecimento.

Os fins desse percurso educativo foram apontados a partir dos estudos de Garcia Hoz que afirma ser a educação o meio para se atingir a alegria na realização da Obra Bem Feita.

Identificar e ressaltar a busca de valores e sentido de vida na educação proporciona o crescimento e promoção dos sujeitos envolvidos no processo, possibilitando a participação ativa destes em todos os níveis educacionais.

No capítulo seguinte procurarei detalhar o trabalho de pesquisa de campo, justificando sua realização e os procedimentos adotados, dando continuidade aos objetivos propostos no início.

## **CAPÍTULO II**

### **ESTUDO QUALITATIVO: UM CAMINHO COERENTE**

---

## 2.1 INTRODUÇÃO

Toda pesquisa sempre envolve o desejo de estudar, descobrir ou aprofundar o conhecimento sobre determinado assunto, procurando trazê-lo à tona, ressaltá-lo, para que possa ser mais elaborado. Geralmente o tema nasce da experiência do pesquisador que, ao olhar sua realidade, suas vivências, observa lacunas que entende devam ser preenchidas através de estudos mais detalhados, procurando contribuir de maneira significativa para a realidade existente.

Como já relatei na introdução, o tema que procurei estudar nasceu exatamente do olhar sobre minha experiência profissional em educação e, devido à frequência com que ele se apresentava em meu cotidiano, resolvi agrupar os dados que já intuitivamente vinha recolhendo e transformá-los em um objeto de estudo.

Ao aprofundar o tema através da pesquisa teórica, conteúdo do capítulo I, busquei sistematizar conceitos, levantar novas perspectivas sobre determinados pontos, realizando a investigação inerente a este trabalho. No entanto, nos anos em que atuei em educação pude experimentar a riqueza dos encontros que realizava, nunca saindo da mesma maneira que havia chegado a uma aula, reunião de orientação, coordenação, etc. Novos desafios eram suscitados, levando-me a sair dos limites do meu saber imediato em busca de algo mais. Era a experiência do “ser inacabado” (Freire, 1996) que me impelia a seguir em frente, em um movimento crescente em direção ao saber cada vez mais. Esta frase de Paulo Freire retrata bem o que sentia:

O meu bom senso me adverte de que há algo a ser compreendido no comportamento de Pedrinho, silencioso, assustado, distante, temeroso, escondendo-se de si mesmo. O bom senso me faz ver que o problema não está nos outros meninos, na sua inquietação, no seu alvoroço, na sua vitalidade. O meu bom senso não me diz o que é, mas deixa claro que há algo que precisa ser sabido (1996:70).

Coerente, então, com meu compromisso ético, decidi realizar uma pesquisa de campo, procurando não apenas identificar ou verificar os conceitos abordados na pesquisa teórica, mas buscar uma parceria com meus colegas, educadores e educandos, na elaboração deste

estudo, pois sabia de antemão que através dos encontros com outros sujeitos educativos poderia ampliar os limites e perspectivas deste trabalho.

O desejo de lidar com a realidade concreta, através do contato pessoal com agentes educativos, para investigar o problema, sempre foi tão marcante que contribuiu para que eu superasse os percalços ao longo dos trabalhos. Um dos primeiros que surgiu foi a escolha do objeto de estudo, haja visto a diversidade e complexidade da realidade educativa; era preciso fazer um recorte nesta totalidade, mas que fosse significativo o suficiente para manter a representatividade. Optei por estudar professores em formação, pois poderia trabalhar com diferentes fases da educação ao mesmo tempo, principalmente a condição de aluno e professor. Os cursos de magistério envolvem as aulas, os estágios, além disso, a maioria desses alunos já exerce alguma função educativa, muitos até como professores.

## 2.2 A PESQUISA DE CAMPO

Ao iniciar o trabalho, encontrei novos conceitos em pesquisa que extrapolavam a coleta de dados e análise quantitativa destes. Mais afinados com as realidades educacionais, as novas propostas rompiam com padrões preestabelecidos no mundo científico por longo período como: imparcialidade total do pesquisador, possibilidade de respostas amplas e não predeterminadas, convivência com diversas variáveis, etc. Entendia-se que a realidade educacional ficava privada de sua integralidade se encaixada numa pesquisa baseada nos padrões do método de estudo das ciências físicas e naturais. (Lüdke e André, 1986). Os métodos de investigação e abordagens diferentes dos tradicionalmente empregados pareceram-me mais adequados para responder às minhas buscas, aos meus estudos, optando pelo uso da Análise Qualitativa. Segundo Patton, *os métodos qualitativos permitem ao pesquisador estudar temas específicos em profundidade e detalhes. O campo de estudo, sem ser constrangido por categorias de análise predeterminadas, contribui para o aprofundamento, abertura e detalhamento do estudo qualitativo* (1990: 13).

A partir do estudo de vários autores, dentre os quais destacaria alguns já citados como Lüdke e André (1986), Patton (1990) e também Thiollent (1987), Bogdan e Biklen (1994) e

outros, procurei escolher qual seria o melhor instrumento para trabalhar meu objeto de estudo e qual procedimento seria mais adequado para a coleta de dados. Optei pela entrevista semi-estruturada porque permite o enfoque de alguns pontos pertinentes ao estudo, e privilegia a fala do entrevistado. Dentre os tipos de entrevista descritos por Patton, a semi-estruturada se encaixava mais em minha pesquisa por sugerir o uso de um roteiro que acompanhasse a entrevista. Segundo suas palavras, *o roteiro de entrevista serve simplesmente como uma lista básica durante a entrevista para assegurar-se de que todos os tópicos relevantes sejam cobertos. O roteiro de entrevista presume que haja informações em comum que deveriam ser obtidas de cada entrevistado, mas não um conjunto de questões padronizadas a priori* (1990:280).

Além disso, a proposta de entrevista semi-estruturada garante que o problema estudado seja de alguma forma abordado, não desviando a conversa para assuntos alheios ao tema em questão. Como Thiollent nos chama a atenção, as entrevistas não podem pautar-se apenas na *base da intuição, nem do bom senso, do tato ou da típica ingenuidade das entrevistas comuns (...) Incorrer-se-ia no risco de captar o vazio da fala ordinária* (1987:81). Isso não significa, porém, que durante as entrevistas não se abordem outros assuntos pertinentes e dignos de registro que venham a enriquecer os trabalhos. Mas tudo deve estar sob o olhar atento do pesquisador para que possa saber organizar os dados que terá em mãos.

Procurei, então, montar minha pesquisa observando os elementos que compunham esse instrumento de coleta de dados, tentando, senão eliminar, pelo menos minimizar as interferências que poderiam influenciar nos resultados das entrevistas, como por exemplo: a estranheza entre entrevistador e entrevistado; a escolha de local e horário adequados para entrevista; a timidez natural do entrevistado provocada pelo uso do gravador; e relação de confiabilidade entre entrevistados e entrevistador etc. Evidente que as “diferenças psicossociais” (Thiollent, 1987) permanecem, mas a partir do momento que se tem consciência da existência dessas, é possível contorná-las.

Assim, ao comunicar-me com a escola, decidi passar um breve período na classe junto aos alunos que futuramente entrevistaria para que pudéssemos construir um primeiro contato, além de auxiliar no conhecimento de meu público alvo. Após conversar com a direção, que se comprometeu em comunicar aos professores sobre minha presença em classe, passei a freqüentar algumas aulas como observadora. Não tive a intenção direta de obter dados para minha pesquisa nesse período de observação, mas construir um relacionamento com os alunos. Procurei aproveitar as aulas vagas para conversar sobre assuntos diversos,

desde o trabalho que desenvolviam fora do período que estavam lá, fatos familiares, assuntos corriqueiros como novelas, revistas, além é claro, na medida do possível, de auxiliar em algum trabalho de classe com o qual eu pudesse contribuir. Procurei também não tecer nenhum comentário sobre o desenvolvimento das aulas, postura dos professores em classe mesmo quando os alunos provocavam essas discussões. Eles tinham críticas à escola, aos professores, faziam comparações entre eles, buscando um posicionamento meu a respeito. Sempre que isto acontecia eu tratava do assunto genericamente não entrando em detalhes e ficando, na maior parte do tempo, na condição de ouvinte, só respondendo quando era interpelada diretamente. Apesar de não focalizar esse espaço como única fonte de dados a serem analisados na pesquisa, procurei fazer um breve relatório dos períodos que passei em sala de aula compondo o anexo 1 deste trabalho. Como Bogdan e Biklen mesmo nos advertem:

Em investigação qualitativa, uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objeto de estudo. Os investigadores esforçam-se, intelectualmente, por eliminar os seus preconceitos. Seria ambicioso, da sua parte, preestabelecer, rigorosamente, o método para executar o trabalho... o investigador qualitativo evita iniciar um estudo com hipóteses previamente formuladas para testar ou questões específicas para responder, defendendo que a formulação das questões deve ser resultante da coleta de dados e não efetuada a priori... Não se trata de negar a existência de plano, mas em investigação qualitativa trata-se de um plano flexível. (1994: 83-84).

Durante este período de permanência em sala, percebi que seria útil e necessário levantar um espelho da classe que reunisse alguns dados comuns a todo grupo, contribuindo para o desenvolvimento dos trabalhos. Por exemplo, logo identifiquei que boa parte da classe já havia trabalhado em educação, mas em diferentes níveis: estagiário, professor substituto, auxiliar de classe, inspetor de alunos. Muitos estavam lá justamente por já terem uma ligação com a área educacional procurando aprofundar mais sobre ela ou mesmo regulamentar sua atual situação. Outros dados observados foram: a presença de diferentes faixas etárias, predominância do sexo feminino, origem acadêmica, aspirações profissionais futuras, etc. Esse levantamento geral da classe seria útil para localizar os dados obtidos futuramente nas entrevistas, já que não o faria com o todo do grupo observado, além de ter uma idéia da realidade geral dos alunos de magistério, futuros professores do ensino fundamental, foco de meu trabalho. A partir da observação fui levantando algumas questões básicas e elaborei um breve questionário (anexo 2) que foi aplicado em classe, quando a maioria do grupo estava

---

presente. Esse era composto de algumas perguntas fechadas, outras semi-abertas e uma última questão aberta que possibilitou diversas respostas, desde o não compromisso em respondê-la, deixando-a em branco até o desabafo de uma aluna que agradecia por eu estar estudando a realidade educacional que, segundo ela, era merecedora de incentivos dos diversos órgãos implicados.

Vale a pena relatar que, no dia combinado com o grupo para a aplicação desse questionário, eles teriam uma prova (aliás, foi sugestão do grupo que fosse nesse dia, pois o índice de faltas seria mínimo). Na aula que eu usaria para aplicar o questionário, o professor faltara e eu imaginei que o grupo se dispersaria e deveria escolher outro momento. Mas, para minha surpresa e confirmação que havíamos construído, naquele curto espaço de tempo, um relacionamento positivo, o próprio grupo se propôs a permanecer em classe e responder ao questionário, fazendo-o com atenção e perguntando quando havia alguma dúvida, etc. Os resultados desse questionário foram submetidos a um estudo estatístico (anexo3), que levantou as porcentagens corretamente para evitar equívocos nas conclusões obtidas a partir desse instrumento. Apesar de abordagens diferentes, o uso de elementos quantitativos dentro de um estudo qualitativo é possível, pois, mesmo apresentando *pontos fortes e fracos diversos, são estratégias de pesquisa alternativas mas não mutuamente exclusivas* (Patton, 1990: 14).

Uma das contribuições desse questionário para o presente estudo foi a possibilidade de identificar quais alunos estariam interessados em continuar sua formação na área de ensino e se tinham intenção de atuar como professor, pois o objeto de minha pesquisa visava ao público comprometido com a educação. De posse dos resultados do questionário e de minhas anotações durante o período de observação, iniciei o processo de contato para as entrevistas. Essas ocorreram no término das aulas, no mesmo horário do curso, em encontros com os alunos na escola, em local cedido pela direção. Foi possível entrevistar 08 (oito) alunos, número significativo e válido para obtenção dos dados que utilizaria em minha pesquisa. O critério de escolha dos alunos a serem entrevistados, por ordem de significância foi: comprometimento com a própria formação e desejo de atuar como professor; coerência com a escolha do curso; futuras aspirações profissionais e pretensão de continuidade nos estudos ligados à área de educação.

Ao preparar-me para a entrevista, procurei aprofundar meus conhecimentos sobre esse instrumento de coleta de dados para obter o máximo que poderia conseguir através desse e atingir meus objetivos. Durante o período de observação, procurei estreitar o contato com os alunos, como já citei, mas durante as entrevistas aumentei a atenção em relação a esse fato.

Atentei para as diferenças entre neutralidade e vínculos, tendo sempre em mente que o relacionamento *é construído a partir da habilidade em transmitir empatia e compreensão sem julgamento* (Patton, 1990: 317). Além disso, realizei uma autocrítica constante no decorrer das entrevistas, trabalhando alguns elementos decorrentes como: a convivência com o silêncio em determinados momentos, em que respeitava o tempo para o entrevistado pensar sobre o que estávamos falando ou sobre o que iria falar; possibilidade de hesitações, etc. O clima durante as entrevistas foi tranqüilo a ponto de uma aluna trazer o filho de três anos e conseguirmos encaminhar a conversa, parando quando necessário e retomando o assunto sem dificuldades. Sempre, antes de iniciarmos a gravação, retomava o objetivo da entrevista e o sigilo em relação às afirmações e aos relatos.

O roteiro de entrevista (anexo 4) foi planejado a partir das indicações básicas citadas pelos autores já mencionados, como: o cuidado para não induzir as respostas, iniciar a conversa sobre um assunto de conhecimento do entrevistado, propondo que descrevesse algo ou alguma experiência que dominasse para, assim, sentir-se mais seguro ao falar. Fiz uso de perguntas que evitassem somente respostas como “sim” ou “não”, procurando sempre dar continuidade à fala do entrevistado. Isso contribuiu para que as conversas fluíssem bem logo de início, não havendo preocupação de ambas as partes com o tempo que dispensaríamos. Mantive o cuidado permanente com a “atenção flutuante” (Thiollent, 1987) incentivando os relatos sem questionar diretamente sobre o tema investigado.

Não houve uma entrevista igual a outra porque, como já citei, procurei dar prioridade e continuidade à fala das alunas, e aqui passo a usar o termo no gênero feminino porque consegui entrevistar apenas mulheres (maioria no grupo como pode-se constatar pelas respostas do questionário). Por exemplo, ao iniciar uma entrevista pedindo para que a aluna relatasse sobre sua experiência no ensino de uma determinada área, esta falou: “Você quer que eu comece... é muito longa a minha história. Você quer que eu explique como eu comecei a aprender? É longo, pode?” Eu respondi que sim e ela foi relatando sua experiência desde a adolescência; à medida que era possível, eu fazia uma nova pergunta; pedia que explicasse melhor determinada situação e assim atingimos todo conteúdo do roteiro da entrevista sem nos atermos diretamente a ele. O tempo de duração das entrevistas, cerca de 15 minutos a 1 hora, é outro fator relevante porque corrobora a liberdade com que essas procederam. Como já indiquei anteriormente, mantive-me atenta aos conteúdos falados para não perder a linha condutora de minha pesquisa, entretanto, algumas vezes, surgiam temas tão interessantes que procurava dar continuidade a esses durante as entrevistas, mesmo saindo fora do objetivo

central que as norteava. Alguns foram incorporados ao estudo, ampliando-o, devido à pertinência e à relação com o trabalho desenvolvido.

Ao perguntar sobre lembranças da história educacional pessoal, procurei resgatar as experiências significativas (positiva ou negativamente) que pudessem revelar o que as alunas valorizavam na relação educativa. Quando tocava diretamente na figura do professor abria espaço para que falassem tanto de suas experiências pessoais como suas expectativas frente a este, seja como alunas, seja como futuras professoras. A última questão permitiu outras abordagens sobre um mesmo tema que havia surgido no decorrer da entrevista e que as alunas quiseram retomar, bem como assuntos que elas gostariam de colocar de antemão, mas que não tinham encontrado espaço para falar anteriormente. Por exemplo, uma aluna colocou a questão da inabilidade do professor ao desenvolver sua função, expressando-se assim: “Você não perguntou para mim se há professores que têm conhecimento e não sabem transmitir”. Outra aproveitou e contou uma situação que vivenciou em classe com uma aluna identificada pela escola como “problema”, revelando através deste relato, entre outras coisas, todo seu empenho e paixão por aquilo que fazia. Digna de nota também foi a observação de outra aluna que, após dizer que já havíamos tratado de tudo a respeito do assunto, mencionou: “Gostei da entrevista e espero que, ao terminar o magistério, você volte a me entrevistar, quando já estiver atuando como professora, praticando, aí pode ser que tenha mudado minhas opiniões. Tenho muito que aprender...”.

De posse das transcrições, iniciei o trabalho de leitura dessas, observando os conteúdos procurando relacionar e identificar os temas comuns, a frequência com que estes apareciam e assim levantar as categorias. Segundo Bogdan e Biklen, as categorias são *um meio de classificar os dados descritivos que recolheu, de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente separado dos outros dados* (1994: 221).

Nessa fase, segui a orientação encontrada em vários autores do que Michelat denominou de “impregnação” (Lüdke e André, 1986: 48). Li, relei várias vezes as transcrições até que os pontos mais significativos fossem destacando-se do todo evitando enquadrá-los de imediato em categorias predeterminadas. Esse procedimento resultou em outra estratégia de trabalho: o “retardamento de categorização” (Thiollent, 1987: 87), redobrando os cuidados ao levantar as categorias. Segundo ainda Lüdke e André:

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a

proposição de novas explicações e interpretações. É preciso dar o “salto”, como se diz vulgarmente, acrescentar algo ao já conhecido. Esse acréscimo pode significar desde um conjunto de proposições bem concatenadas e relacionadas que configuram uma nova perspectiva teórica até o simples levantamento de novas questões e questionamentos que precisarão ser mais sistematicamente explorados em estudos futuros (1986:49).

Durante todo trabalho de pesquisa, as questões sobre a coerência dos encaminhamentos, a pertinência do tema estudado e sua relação com os procedimentos efetuados estiveram sempre presentes. Como se sabe, a validação dos resultados na análise qualitativa difere daquela análise quantitativa, havendo várias discussões a respeito desse aspecto e diversos trabalhos que foram contribuindo, ao longo dos anos, para a formação de uma nova mentalidade a respeito desta problemática.

Ao desenvolver os trabalhos, optei por realizar a análise dos dados através da relação entre as fontes teóricas, as afirmações e os depoimentos colhidos nas entrevistas e as minhas indagações iniciais. As alunas foram consideradas não apenas como “fontes de dados”, mas co-autoras de minha investigação, ampliando a visão sobre o tema estudado.

## 2.3 CONCLUSÃO

A realização desta pesquisa de campo possibilitou extrapolar os conceitos abordados teoricamente, ampliou a visão do estudo para outros campos relacionados com a educação, além de trazer para o meio acadêmico um pouco da vida cotidiana de alunos do magistério, futuros professores.

Ao escolher a análise qualitativa como linha de pesquisa, procurei aprofundar os fundamentos e propostas concernentes a essa através do estudo de autores que já trabalharam exaustivamente nesta área, contribuindo para evitar possíveis desvios nos resultados obtidos e futuras conclusões. Segundo Patton:

Os esforços na análise qualitativa em detectar padrões, temas e categorias é um processo criativo que implica julgamentos cuidadosos sobre o que é realmente relevante e significativo nos dados. Já que os analistas qualitativos não possuem testes estatísticos para dizer-lhes se uma observação é ou não significativa, devem basear-se em sua própria inteligência, experiência e julgamento (...) O mundo humano não é perfeitamente ordenado e pesquisadores humanos não são oniscientes. A humildade pode fazer mais do que a certeza no aumento de credibilidade (1990: 464).

A descrição do grupo entrevistado, os trechos das entrevistas e a análise dos mesmos estão dispostos no próximo capítulo. Neste, procuro coordenar os depoimentos com os fundamentos teóricos em busca do estudo dos conceitos e conteúdos pertinentes ao tema do trabalho, ora ressaltados pela pesquisa de campo e iluminados pelo estudo teórico, ora identificados nas falas a partir do olhar afinado teoricamente.

Alguns temas que surgiram no decorrer das entrevistas e que, em princípio, não faziam parte diretamente da linha temática, foram trabalhados não só pela frequência com que apareceram mas também pela pertinência e relevância dos mesmos no estudo do processo educativo.

## **CAPÍTULO III**

### **ENCONTROS EXISTENCIAIS**

---

### **3.1 INTRODUÇÃO**

Este capítulo é composto pela transcrição das entrevistas divididas em trechos de acordo com as categorias levantadas, seguidos de comentários e reflexões suscitadas pelo confronto entre o conteúdo das afirmações das alunas e o marco teórico desenvolvido neste trabalho. Como as entrevistas, em sua maioria, registraram a presença de temas abrangentes, muitos dos quais exigiram a busca de novos estudos, autores, que auxiliassem na análise dos mesmos procurei desenvolvê-los - sem perder de vista o objetivo principal deste estudo.

No início descrevo as características da classe observada como um todo e, logo em seguida, o grupo de alunas entrevistado procurando localizar, brevemente, o objeto de estudo dentro do universo do curso de magistério. Em continuidade, relato um pouco da dinâmica que ferveu durante as entrevistas e os encaminhamentos realizados de posse das transcrições.

As categorias são dispostas a partir de então, compondo o corpo do capítulo como um todo.

### **3.2 O GRUPO COMO UM TODO**

A classe observada era predominantemente feminina, havendo a presença de dois alunos do sexo masculino, do total de 38 (trinta e oito). A média de idade variou entre 17 (dezessete) a 22 (vinte e dois) anos, havendo, porém, um sub-grupo composto por alunos com idade entre 30 e 54 anos. Muitos dos alunos desse sub-grupo estavam retornando aos estudos após um período de interrupção, mas, de acordo com minhas observações, não encontravam dificuldades em acompanhar os conteúdos dos cursos nem apresentavam problemas de relacionamento com os demais. A maioria completou o ensino fundamental em escolas públicas, continuando seu percurso educacional com o presente curso e almejando o ensino superior. Os cursos de graduação mais procurados estavam dentro da área de humanas,

---

principalmente os de Pedagogia e Psicologia. As experiências em educação concentraram-se em torno da atuação como estagiário ou auxiliar de classe, havendo uma discreta maioria que exerce tais atividades. Praticamente a totalidade do grupo confirmou a intenção de atuar como professor, apesar de não ser essa uma função definitiva, já que muitos revelaram o desejo de prosseguir os estudos, buscando novas carreiras dentre as quais a mais citada foi medicina. Sem dúvida, há dados muito interessantes que seriam merecedores de estudos mais aprofundados, que não caberiam neste trabalho. É importante salientar que o uso de um instrumento de coleta de dados quantitativo não alterou o curso do estudo qualitativo, pois foi usado como suporte no trabalho como um todo, não sendo fonte de dados diretos para a conclusão final.

### **3.3 AS ALUNAS: UM GRUPO SINGULAR**

O grupo entrevistado foi composto por 8 (oito) alunas, metade estava dentro da faixa etária predominante do grupo como um todo (anexo 3) e o restante distribuía-se entre as outras faixas. Essa disparidade de idades contribuiu para a interpretação dos dados, pois possibilitou a não interferência do fator idade na análise dos depoimentos, ampliando inclusive o campo de estudo. Ao abranger desde a faixa etária de 17/ 18 anos até a faixa acima de 50 anos, a pesquisa possibilitou depoimentos diversos, baseados em diferentes fases de vida, histórias pessoais, bem como a presença de experiências educacionais em épocas distintas. Todas as alunas tiveram alguma experiência na área de educação, algumas já atuando em escola ou creches, exercendo a profissão, desde professoras até inspetora de alunos. A decisão por continuar os estudos na área de educação também foi unânime, aliás, tornou-se um dos critérios de escolha para entrevista, como já citei anteriormente.

### 3.4 A PRECIOSIDADE DOS ENCONTROS

Todos os momentos das entrevistas foram ricos em conteúdos, não só aqueles que eu pretendia abordar neste trabalho, mas outros, promotores de novos estudos, como a reflexão sobre a situação do professor, as condições da educação no Brasil, as histórias de vida das alunas dignas de ressalvas e aprofundamentos, a gestão escolar, as diferentes metodologias aplicáveis no cotidiano escolar, a realidade da formação dos futuros professores do ensino fundamental, etc.

Apesar deste trabalho ter um tema norteador, que encaminhou o olhar e levantamento das categorias analisadas, procurei, sempre que possível, ampliá-lo de forma a manter a integralidade dos depoimentos. A cada encontro, ficava surpresa com a pertinência do tema que estava trabalhando bem como com o relacionamento que crescia entre nós, à medida que íamos aprofundando a conversa. As alunas tinham muito a dizer e estavam dispostas a colaborar não apenas com a minha pesquisa, mas, através dessa, contribuir para o debate presente em todos cenários sobre o destino da educação. O comprometimento com a profissão escolhida foi evidente em todos os depoimentos, revelando que a adesão a uma escolha realizada com liberdade e responsabilidade contribui para uma vida “plena de sentido” (Frankl, 1991).

Gostaria de esclarecer que, entre os trechos citados nas entrevistas, há momentos em que as alunas falam de suas experiências como alunas do curso de magistério e outros em que falam como docentes. Isso se deve ao fato de algumas serem contratadas como auxiliar de classe, mas exercerem a função de professor (mesmo que extra-oficialmente), e outras terem sido convidadas a assumir classes interinamente ou em substituição, o que revela a carência de profissionais habilitados, tornando necessária a atuação profissional de alunas ainda em formação.

As atuais orientações em relação à transcrição das falas dos entrevistados privilegiam o respeito a seu modo de expressão. As eventuais correções gramaticais têm o objetivo de favorecer o entendimento do conteúdo relatado, procurando não comprometer ou alterar o que foi dito. As falas originais estarão entre aspas e as palavras ou frases sublinhadas tentam representar a ênfase como foram expressas na entrevista. Ao destacar as categorias levantadas, procurei não perder de vista o texto como um todo, mantendo a continuidade como foram as entrevistas.

Através do relato de experiências pessoais, seja no magistério - nas escolas e nos diferentes ambientes educativos e nos encontros com professores - seja nos relatos de projetos para o futuro, após o término do curso, quando estariam habilitadas legalmente para atuar como professoras, as alunas foram revelando seus anseios, suas aspirações bem como os fundamentos que baseavam suas atitudes, escolhas e atuação profissional, sendo possível fazer a ligação desses conteúdos com a teoria estudada.

### 3.4.1 Relação professor-aluno

Esta foi a categoria que mais se evidenciou durante as entrevistas de campo e também um dos temas freqüentes, podendo ser a base de toda relação educativa. Para facilitar a descrição, subdividi esta análise em quatro subcategorias: a) amizade; b) aprendizagem recíproca; c) saber adquirido; d) autoritarismo.

#### a) Amizade

Em todos os depoimentos, encontrei referência à construção de um relacionamento acolhedor, livre, que permitisse tanto ao aluno quanto ao professor um crescimento cognitivo e pessoal. Nas falas, a valorização dos alunos como pessoas, dignas de respeito e atenção foi constante. Isto revelou um outro olhar para a educação, um lugar no qual poderá ser vivida e experienciada a capacidade do ser humano em transcender a si mesmo e ir além de seus limites, entregando-se a alguém ou a algo. Deixemos que as alunas falem:

“E12/10<sup>6</sup>: O relacionamento em classe deve ser de amizade, respeito, confiança, dando espaço para que a criança possa expressar seus problemas ou dificuldades. A amizade é super importante, facilitando o contato entre professor- aluno.”

“E13/4: Quando for professora, pretendo ter um relacionamento de amizade e ensino se complementando, mantendo um contato estreito com a criança, uma relação afetiva e sadia.

Acredito que o professor deva ser amigo, compreendendo a realidade, a vida do aluno, como ele realmente é, não se restringindo aos limites da sala de aula. É tão difícil o professor que chega na classe mudo e sai calado, não fala nada além da matéria e vai embora; não faz um comentário, não procura conhecer nem saber sobre os alunos. Como

---

<sup>6</sup> Este foi um código que usei para identificar as alunas e a página de transcrição de onde retirei o trecho citado. Relacionado apenas com minha organização, o código mantém o sigilo inerente a toda a pesquisa.

futura professora, espero conhecer cada aluno, pelo menos um pouquinho, para poder dar atenção a cada um, além daquilo que a matéria exige.”

Na simplicidade desse gesto de atenção, carinho, as alunas manifestavam com firmeza sua decisão por atuar para além da técnica e da metodologia, mas em busca do encontro com o outro representado nesse caso, na pessoa de seus alunos. Essa atenção foi construída não só através da vivência no curso de magistério, nas observações dos estágios, mas na história pessoal de muitas. Como fica claro nestes relatos:

“E7/4: Lembro de um professora muito dedicada, não me esqueci daquela senhora até hoje, era muito meiga, carinhosa. Eu tinha muita dificuldade, principalmente em aritmética ( Matemática ), e ela me levava para a casa dela quase todos os dias depois da aula normal para me explicar. Aquele carinho, aquele amor, aquela dedicação, isto eu não esqueci.”

“E8/1: Quando penso no exercício do magistério, lembro-me de uma professora que tive no primário que dava todas as séries, de 1ª a 4ª série na mesma sala; o número de alunos era pequeno e ela dividia a classe. Era bem interessante a escola de sítio (escola rural). A dedicação dessa professora era incrível, ensinando na mesma sala várias séries ao mesmo tempo. Hoje em dia, lógico, mudou muito, existem mais recursos, a tecnologia está bastante adiantada, ajuda o professor. Existem vídeos, naquela época não existia nada disto, tinha que trabalhar mesmo com a criança diretamente, através do uso da cartilha e esta professora conseguiu um êxito incrível. Os alunos aprenderam bastante. Além disso, era uma pessoa meiga, bastante dedicada, inclusive almoçando na própria escola, e passando o dia todo na escola. Se dedicava mesmo, e o salário era uma coisa assim... não era aquela salário. Ela fazia por amor, porque o salário, eu me lembro, era mínimo, numa escola difícil se ensinava a pessoa a ser um futuro cidadão. Ela passava todo conhecimento de uma vida, as experiências para uma classe com faixas diversas, desde 8 anos até 12, 15 anos.”

“E18/8: Um professor marcante na minha história escolar foi um professor do primeiro ano do ensino médio. Tudo que eu aprendi com ele está aqui comigo. Ele gostava de dar aula, fazia aquilo com amor. Chegava, contava uma estória envolvendo a matéria e se percebesse algum problema conversava separado, à parte. Foi o professor que mais gostei em toda minha vida de estudante.”

#### b) Aprendizagem Recíproca

Durante as entrevistas, quando ouvia as alunas falarem de diferentes formas, mas tendo como fundo o mesmo conteúdo, precisei controlar minha emoção, pois testemunhar a afirmação da educação como encontro entre pessoas, refletindo a paixão pelo outro, como aquele que me remete para além de mim mesmo e de meus limites, abrindo inúmeros

caminhos a seguir é fenomenal! As diferenças de idade, de experiências pessoais, de anseios para o futuro se diluíam num só pensamento: o desejo sincero de acabar com a idéia do professor de um lado e o aluno de outro, uma barreira aparentemente intransponível, sustentada pela suposta posse do saber. Nas palavras das alunas:

“E2/11: O professor é aquela pessoa que ensina, mas também aprende com os alunos. De repente, estou ensinando uma matéria que não via há tempo e, ao retomá-la, aprendo novamente. Aprendo também, como aluna, observando semelhanças e diferenças entre os vários professores que tive e tenho até hoje, aprendendo o modo como eles ensinam, o jeito como atuam, a postura de cada um.”

“E4/5: Acho que o professor tem que estar sempre aberto para escutar o que o aluno traz de novidade, deixar o aluno expor aquilo que ele sente como significativo e pertinente ao assunto desenvolvido em sala de aula.”

“E7/14: O professor transmite conhecimentos e aprende muitas coisas com os alunos também. Às vezes a gente pensa: “Eu só vou transmitir conhecimento.” Mas uma pergunta de um aluno pode gerar novas conclusões por parte do professor, quer dizer, o aluno ajudou o professor a pensar em outras coisas. Você imagina, 30 e poucos alunos em sala, se cada um trouxer uma pergunta quantas conclusões não podem sair daí!

Além disso, como aluna, aprendo o modo como o professor age em sala de aula, como ele conversa com o aluno, desenvolve a matéria; aprendo tudo isto o tempo todo. Até o modo dele andar, a simpatia com que se comunica. Acredito que o aluno observa o professor nos aspectos positivos e negativos também.”

“E11/1: Como professora, está sendo maravilhosa a troca com os alunos porque eu estou aprendendo muito com eles e eles comigo. O desenvolvimento deles é fascinante! Eu estou em êxtase ainda! Tem muita coisa para aprender, descobrir como aprendem, como estão se desenvolvendo (...) Vejo uma realidade diferente no contato com os alunos, havendo uma troca entre nós. Não consigo ser rígida com eles porque não sou rígida comigo mesma; converso sobre o que acho errado e eles também passam o que acham errado para mim.”

“E13/2: A professora é aquela que não está ali só para ensinar, mas para aprender também porque a vida, nós sabemos, é uma aprendizagem. O aluno aprende com o professor, o professor troca experiências, sem precisar ser aquela pessoa rigorosa, até no modo de se vestir, no jeito de falar. O professor é aquele que ensina e aprende.”

Ao ler e reler essas falas, lembro-me do tom de voz de minhas alunas, das expressões faciais, do brilho nos olhos quando falavam... Era a expressão da alegria que Garcia Hoz identifica na educação relatado no capítulo I deste trabalho, *o recebimento de um prêmio que recebemos por algo bem feito ou bem possuído...* (1988 a: 63). As afirmações são como paráfrases de Paulo Freire: *quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado* (1996: 25).

Essas futuras professoras (tenho que identificá-las como “futuras” devido à condição de alunas do curso de magistério), neste momento de suas vidas expressam o desejo profundo de resgatar o valor da vida, dom inegável de todo ser humano. O reconhecimento desse e o respeito a ele justifica os esforços do presente e mantém viva a esperança no futuro. A preocupação na construção de um relacionamento com os alunos também é notada quando esta aluna afirma:

“E2/2: Acho que um professor deve visar mais o aluno, não tanto a educação em si, mas também o aluno. Por exemplo, onde fiz estágio é um bairro de periferia, um bairro pobre, exigindo do professor bastante interesse para que a aprendizagem aconteça. Por serem alunos que não são tão motivados para vir à escola, deve partir do professor a atenção necessária para atraí-los.

Quando for professora pretendo dar aula procurando levar em conta as necessidades dos alunos de uma maneira mais aberta, mais ampla, não só ficando presa aos métodos em si, mas procurarei ver as necessidades de cada um. Eu já tive a oportunidade de experimentar isto que estou falando durante este estágio. Ao substituir um professor, encontrei um aluno mais rebelde e procurei não vê-lo como um ‘aluno ruim’ que você ‘não faz nada e só cobra dele’, tentando ver este aluno de outra maneira. A diretora me alertou: ‘nem ligue para ele, vai dando sua matéria, não ligue para ele’. Mas eu vi ele quieto e comecei a conversar com ele e ele respondeu realizando a matéria, mexia um pouco com os outros, mas neste momento eu chamava sua atenção: ‘olha sua matéria!’ e ficava sempre ‘no pé dele’. Aquele aluno precisava muito de amor porque muitas vezes na casa ele não recebe este amor da mãe, às vezes a mãe não está presente, o pai também, e o aluno espera da escola esta atenção. A professora, muitas vezes, desiste deste aluno e aí o que acontece? Ele não participa da aula e acaba perturbando o ritmo da classe. Acreditar mais em seus alunos, agir com amor, cria um ambiente de confiança e conseqüentemente de participação. O professor é aquela pessoa com quem o aluno pode contar, aprendendo não só o conteúdo relativo àquela série, mas também em outras áreas.”

Tratando do mesmo tópico, porém sob a ótica de aluna, e não professora, há este depoimento:

“E13/3: O professor que trata você como ser humano, não vê a gente como simples alunos, mas trata a gente como igual, nos cativa bastante. Aquele professor que chega com um ‘bom dia!’ desperta aquela curiosidade e desejo de ser como ele, de estar com ele. Já com aquele professor que tem um relacionamento impessoal, que vai passando a matéria, isto não acontece. O ensino não deve ficar limitado aos conteúdos em si.”

Há vários depoimentos ímpares no decorrer das entrevistas, que por si só já revelariam os valores que permeiam as atitudes das alunas. No caso deste que irei transcrever na íntegra, a ênfase no conhecimento da realidade do aluno indica o quanto a entrevistada priorizava a pessoa com quem estava atuando:

“E18/4: O professor deve saber o que acontece com o aluno e procurar ir além dos comportamentos destes antes de tomar uma atitude mais séria. Às vezes, este aluno tem problemas em casa e o professor ‘pega no pé’, sem preocupar-se com os motivos que levaram aquele aluno a ser daquele jeito, revoltado. Acho que o professor tem que, em 1º lugar, conhecer o aluno para depois tomar uma atitude para não deixar marcas nele. Comigo, como aluna, às vezes isto acontece. O professor chega, não se preocupa em perceber o clima da sala, se os alunos estão acompanhando, e começa a dar a matéria sem parar para explicar, demonstrando não ter nenhum interesse pela pessoa dos alunos.

Eu, trabalhando como professora numa escola, tive uma experiência bem significativa que serve de exemplo para o que estou falando: havia uma aluna na escola com dificuldades de comportamento. Quando alguém falava com ela, olhava para qualquer lugar menos para quem lhe estava dirigindo a palavra. Aos poucos fui conquistando-a e hoje ela me escuta e corresponde aos meus apelos. Agora não sei por quê. Talvez porque eu não xingue, não fique brava ao ponto de gritar com ela. Eu converso: ‘Não, não faça isto porque vai acontecer tal coisa...’ Acho que explico o porquê e ela entende e aceita minhas intervenções.”

A riqueza desse relato também está na presença da consciência crítica por parte da aluna, contribuindo diretamente na construção de seu perfil profissional futuro. Ao conseguir olhar diferentemente para aquela criança, sem os estereótipos e preconceitos que já haviam se estabelecido no ambiente escolar no qual estava inserida, e ao propor uma nova atitude, resgatando o vínculo e a confiança na relação, ela apostou em suas intuições, baseadas na valorização da pessoa, e agiu, obtendo o retorno da criança. Ao afirmar não saber por que a criança correspondeu aos seus apelos, ela indica um caminho a prosseguir na busca das razões adequadas às suas atitudes. Isso, porém, dependerá de vários fatores em sua vida, mas, sem dúvida, já é possível intuir que usará de sua liberdade e responsabilidade para decidir sobre sua vida, possibilidade inegável a todo homem, como pudemos verificar nas afirmações de Frankl no primeiro capítulo deste trabalho.

### c) Saber Adquirido

O fato das alunas, apesar da disparidade de idade entre o grupo entrevistado, estarem em formação, as coloca num momento de transição, no caso, da condição de alunas para a de futuras professoras. O vislumbrar-se nessa posição às vezes suscitava um sentimento de medo e insegurança, provocando um movimento entre a experiência escolar que haviam tido até então e as novas propostas pedagógicas que aprenderam e reconheceram como significativas e dignas de serem colocadas em prática. O que acabou prevalecendo, na maioria dos depoimentos, porém, foi a aplicação do modelo já vivido, baseado no ensino tradicional, na

relação unívoca do professor que “sabe e ensina” e o aluno que “aprende”. Assim, em alguns em alguns momentos as alunas deixavam transparecer essas influências:

“E4/14: Mas tem como o aluno estudar sozinho sem ter uma pessoa para esclarecer, tirar dúvidas, ajudar? Não tem como! Acho imprescindível a existência do professor, não tem como dispensá-la.”

“E11/1: O professor pode modificar o pensamento, o comportamento dos alunos. No meu estágio, por exemplo, havia algumas crianças que eram agressivas, e eu consegui modificá-las. Após uma interrupção do estágio, percebi que haviam regredido e estavam agressivos de novo. Retomei o trabalho, conseguindo modificar o jeito deles e recuperar o relacionamento anteriormente conquistado.”

“E7/5: Para mim o professor é uma pessoa ótima, porque ele está transmitindo os conhecimentos. Quando ele está explicando a matéria chama a minha atenção àquilo que está transmitindo para nós, alunos; fico presa a ele assim, ouvindo o que ele está dizendo, sem deixar de prestar atenção.

Quando for professora, espero que meus alunos aprendam né! (risos); que aprendam porque é essa a minha vontade! Por exemplo, ao trabalhar com um aluninho do 1º ano, vou ter que começar ‘bem do zero’, e ir transmitindo conhecimento até o ponto que ele chegue a ler. Isto será realmente gratificante!”

Essas alunas, apesar do empenho de buscar uma relação professor-aluno mais aberta, recíproca, ao falarem sobre a prática futura ou as experiências docentes que já tiveram, revelaram certa contradição entre o discurso e a prática. A idéia de ensino como “transmissão de conhecimento” ou “modificação de comportamento” sobressaiu nas entrelinhas. Apesar do desejo sincero de realizar uma proposta educativa inovadora, valorizando o aluno – aliás, há trechos em que isso é dito claramente - acabavam por reproduzir na prática a visão de um aluno passivo, que deve ser “moldado” pelo professor. Talvez uma das causas dessas atitudes estivesse no fato das alunas também vivenciarem a mesma dinâmica ao longo de sua formação, por exemplo, estudando “construtivismo” através de cópia da lousa, como pude observar e relatar no anexo 1. Paulo Freire nos chama a atenção para essa dinâmica afirmando:

É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor. Para isso, como aluno hoje que sonha com ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje devo ter como objeto de minha curiosidade as experiências que venho tendo como professores vários e as minhas próprias, se as tenho, com meus alunos (1996: 101).

Essa é uma discussão que deve ser melhor aprofundada, através de estudos mais detalhados e que não caberiam neste trabalho. Fica, porém, o registro dos depoimentos como um alerta aos responsáveis da área de formação de professores.

Nessas falas, também é possível perceber a importância que as alunas delegam à presença do professor, necessária no processo educativo. No Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, há um trecho que traduz bem o que as alunas tentaram transmitir em seus depoimentos:

A forte relação estabelecida entre professor e aluno constitui o cerne do processo pedagógico. O saber pode evidentemente adquirir-se de diversas maneiras e o ensino a distância ou a utilização de novas tecnologias no contexto escolar têm-se revelado eficazes. Mas para quase todos os alunos, em especial para os que não dominam ainda os processos de reflexão e de aprendizagem, o professor continua indispensável (...) É no estágio inicial da educação básica que se forma, no essencial, as atitudes da criança em relação ao estudo, assim como a imagem que faz de si mesma. O professor nesta etapa, desempenha um papel decisivo. (Educação: um tesouro a descobrir, 1999:156; 158).

#### d) Autoritarismo

Os trechos a seguir são relatos vivos de experiências negativas na relação educativa expressos por algumas alunas, quando solicitadas a lembrar as suas histórias escolares. A maioria dos depoimentos, direta ou indiretamente, apresentou situações semelhantes, fruto do contexto histórico, sociocultural e educativo nas quais estiveram inseridas, fundamentado na relação unilateral, autoritária de ensino.

“E7/1: Uma experiência foi no primário, com a professora do segundo ano. Naquela época usava-se tinteiros nas carteiras. Eu estava usando a caneta de pena e na hora de molhá-la na tinta eu esbarrei e borrei o trabalho. Ela ficou brava comigo e me colocou de castigo, em frente de todos, de joelho, em cima de grãos de milho, feijão e arroz. Eu fiquei um bom tempo naquela posição enquanto os outros realizavam alguma atividade que não me lembro. Não esqueci até hoje desta má experiência.”

“E18/3: No primário eu tive uma reprova que nossa! Na hora assim eu não senti muito, mas em casa eu lembrava do que a professora falara e ficava chocada. Ela disse que eu iria repetir de ano porque tinha tirado aquela nota baixa. Ela começou a falar como foi possível acontecer aquilo comigo, ter tirado aquela nota: ‘ Porque você tirou esta nota, você é tão boa aluna...’ Mas todo mundo tem o direito de ir mal , mas ela fez de um jeito que me marcou muito. [Os olhos da aluna encheram d’água ao contar. Na verdade foi apenas uma avaliação negativa, ela não repetiu de ano, mas a atitude da professora assustou-a, marcando este episódio em suas lembranças até então.]”

Esse exemplos de autoritarismo revelam o quanto, na relação educativa, é possível confundir autoridade, necessária para o crescimento do educando e autoritarismo, imposição de regras e condutas aplicadas pelo educador e que podem influir no desenvolvimento da pessoa. Paulo Freire, em diálogo com vários educadores afirma:

Acho que sem a disciplina externa é difícil estruturar a interna, na medida em que a interna é uma espécie de introjeção da necessidade da disciplina. Quer dizer, a criança entregue a ela mesma, dificilmente se disciplinará (...) a disciplina é uma das tarefas da autoridade, é trabalhar no sentido de a liberdade assumir a disciplina como necessidade e boniteza. Para isso a autoridade tem que ser séria, coerente, não pode ser manhosa, nem safada, a liberdade precisa encontrar uma razão de ser de crença da palavra e do testemunho da autoridade. (D'Antola, 1989: 3;4).

### 3.4.2 Ser professor: muito mais que uma profissão!

Essa foi a tônica de muitos depoimentos, representado pelo desejo de realização pessoal, encontro com o sentido da própria vida através da escolha profissional, como um meio de atuar na realidade de maneira responsável e apaixonada. Uma paixão que não se limita ao sentimento, mas o respeita, o retoma, colocando-o em igual posição e importância a todos fatores constitutivos do ser humano. Como vimos em Garcia Hoz, *a alegria exige conhecimento racional* (1988 a: 63). Essa afirmação resgata a unidade da pessoa, razão e sentimento, assumindo todos os elementos que a compõem. Por exemplo, nestas falas:

“E2/5: Sempre me dispus a ensinar as pessoas, mesmo que informalmente. Diziam que eu tinha jeito. Sempre gostei muito de ensinar e nunca recebi nada em troca por isso. É como um dom que você tem e que ninguém vai conseguir tirar de você. Você gosta, tem empatia para isto. É como tocar violão, por mais que eu desista, por mais que eu largue agora de tocar acho que nunca vou esquecer. Por mais que não atue, por mais que não seja esta profissão que acabe por exercer, acho que isto não vai sair de mim.”

“E12/4: No curso de formação para professor você entra em contato com várias professoras. Quando a gente participa da aula com uma professora que tem dom, a gente aprende muito. Ao estagiar e observar as professoras, é possível perceber as diferenças. A questão do dom conta muito. O professor que realmente tem o dom é diferente de um professor que talvez escolheu esta opção por não ter outra. Acho que esta observação é muito boa para a gente que está fazendo o magistério, para realmente pensar se é isto que queremos mesmo. Ou você tem o dom e quer seguir realmente a profissão de professor,

ou então é uma questão de se pensar, porque não é só uma questão de aprendizagem, o dom conta mesmo para o ensino!”

A consciência da responsabilidade de realizar algo, assumir seu papel na realidade de maneira significativa, correspondendo a uma tendência pessoal que muitas alunas identificaram como “dom”, aproxima-se muito do que Frankl nos fala quando afirma que *Toda pessoa humana representa algo de único e cada uma das situações da sua vida algo que não se repete (...) a cada situação uma única perspectiva, que é precisamente a exata* (1989: 75). Ao responder às exigências que a vida lhe coloca, o homem está realizando e encontrando o sentido de sua vida. Vale acrescentar que essa determinação frente à realidade pessoal e profissional não desconsidera ou omite as lutas e conquistas historicamente gravadas pela valorização e pelo reconhecimento da profissão de professor. Longe de vê-la como um “sacerdócio”, a valorização desse como um trabalhador digno de seus direitos e deveres está subjacente a tudo o que lhe diz respeito neste trabalho. Essa determinação esteve presente nas falas das alunas e expressamente manifesta nesta:

“E11/6: Muitas mudanças estão ocorrendo na formação do professor, mas pode mudar o que for que eu vou continuar, meu sonho é esse. Quero modificar bastante coisa, não vou parar! O que depender de mim eu vou realizar!

Quando assumi a classe como professora, verifiquei que meu sonho não era irreal e estava bem perto de se concretizar.”

Nesse depoimento há mais que a “realização de um sonho”, há a disposição para colaborar na construção de uma realidade melhor, acreditando na possibilidade e positividade de sua vida, na *presença curiosa do sujeito em face do mundo (...) sua ação transformadora sobre a realidade* (Freire, 1977: 27). Pode-se pensar que essa disposição nasce de uma fase da vida, geralmente no auge da juventude, justificando esse empenho, essa esperança na inexperiência de quem a expressou, mas foi de uma das alunas entrevistadas mais maduras que obtive esta fala:

“E7/9: Depois de muita luta e espera eu disse: ‘vou fazer o magistério, quero fazer o magistério!’ Aí meu marido falou: ‘Você não tem cabeça para isto!’ ‘Tenho sim’ respondi. Ele disse: ‘Imagine, está bom o supletivo.’ Mas eu fiquei firme: ‘Eu vou fazer!’ Ele concordou: ‘Está bem, contanto que você não estude à noite, tudo bem.’

Às vezes sou criticada por falar que gosto do magistério, que gosto de dar aula. Alguém já me falou: ‘Olhe bem, pare e pense. Você gosta mesmo de ser professora?’ Eu respondo: ‘Gosto e estou falando a verdade!’”

Todas as alunas foram unânimes em revelar que, de alguma forma, tinham conhecimento da atual situação sócio-econômica e cultural do professor, seja como alunas observadoras de seus próprio mestres, seja já atuando como professoras. Mas, ao mesmo tempo, mantinham a decisão pela escolha feita, apostando em suas potencialidades e possibilidades de ação, além do empenho em realizar essa função. Na palavras das alunas:

“E4/2: Minha experiência confirma que, para ser professor, você tem que amar o que faz porque, se você for pela remuneração ou necessidade de trabalho, o relacionamento fica difícil. Você tem que gostar, batalhar e saber aonde você quer chegar. Gostar do que se está fazendo, do trabalho que desenvolve com a criança é fundamental. Às vezes eu vejo muitos professores comentarem: ‘Eu estou aqui porque eu ganho isto, eu preciso disto, eu não gosto do que eu faço. Eu dou aula de tal coisa, não gosto disso, não gosto dos alunos, não tenho paciência...’ Acho que, se a pessoa não quer, deve sair e ir fazer outra coisa.”

“E12/2: Ter o dom é essencial na atuação do professor, pois você ensina realmente com amor. Se a professora não tiver o amor na profissão ou não tiver o dom para ensinar, ela não vai poder extrapolar os limites do conteúdo e observar o lado psicológico da criança, tão necessário no processo da aprendizagem. Para isto é preciso ter o dom.”

“E18/8: Ser professor é o que eu gosto, o que eu quero fazer realmente e acho que nunca vou mudar de opinião, tanto é que, se for fazer uma faculdade, eu quero continuar a dar aula, através do estudo no campo da Educação Física ou Pedagogia.”

### 3.4.3 Posturas do Professor

Os trechos das entrevistas relacionados com atitudes, reações e comportamentos de professores foram agrupados no que chamei de “posturas do professor”. Nas entrelinhas dessas falas, é possível identificar diferentes construções da figura do professor, oriundas da formação tradicional pela qual todas as alunas passaram e da insatisfação que essas experiências causaram [já relatei alguns trechos quando falei sobre o autoritarismo]. É importante ressaltar que a maioria das alunas espera agir de maneira diferente no futuro, quando estiverem efetivamente atuando como professoras, demonstrando criticidade e busca de novas alternativas mais coerentes com o que acreditam que deva ser o papel do professor.

Toda atividade humana carrega uma ética na qual se insere e da qual ecoam atitudes, comportamentos, decisões, escolhas, etc. Negar a ética na prática educativa seria o mesmo que negar todo cabedal humano que a compõe. Paulo Freire já nos advertia sobre a *natureza*

*ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana.(...) a ética universal do ser humano como algo absolutamente indispensável à convivência humana* (1996: 19). Ética e valores estão intimamente ligados, fazendo parte da totalidade do ser humano enquanto ser livre para escolher os rumos que dará a sua vida. A opção profissional é um dos meios para alcançar a realização pessoal e a concretização do sentido da vida de cada homem. Identificar esses conteúdos nas falas das alunas nos possibilita, recuperar a essência de toda ação humana, a tendência criativa do homem em agir na realidade, contribuindo para a construção dessa. O professor, como qualquer profissional, não está livre de suas características e opções pessoais, profissionais, sociais, etc. Procurar ter consciência de seus medos e suas certezas e atuar coerentemente com seus princípios é fundamental, pois sua presença é significativa na vida e formação de seus alunos. Como pode-se notar nestas falas:

“E2/4: O que chama minha atenção em um professor é a maneira dele dar aula, o jeito dele, a pessoa dele mesmo. Para mim, o professor deve ser uma pessoa alegre, descontraída, de bem com a vida, sem ser autoritário ou passar medo para os alunos.

Como professora, ao propor uma atividade, percebo às vezes que os alunos querem fazer outra coisa. Se estiver dentro do que vou trabalhar posso deixar, não é verdade? Acho que o professor deve ser assim, jogar, driblar com o grupo para não ficar fora da realidade do aluno e proporcionar a aprendizagem.”

“E7/7: Fora da sala de aula, o professor é uma pessoa assim, “normal”, porém com uma diferença: tem uma postura diferente. É possível observar a diferença entre uma pessoa com o “conhecimento” e outra que não o tem no jeito de falar, se dirigir aos outros...

Cabe ao professor saber controlar-se em sala de aula e ponderar suas atitudes. Infelizmente isto às vezes não acontece, ocorrendo situações do professor se irritar em sala, falar palavrões, ou até mesmo gritar com os alunos.”

“E11/2: Lembro-me de uma professora que era ao mesmo tempo rígida e carinhosa, conseguindo passar o conteúdo, os conhecimentos de uma maneira mais agradável. Mesmo sendo rígida e impondo respeito, ela conseguia controlar a todos. As outras professoras não; ou eram rígidas demais ou carinhosas, não conseguiam um equilíbrio. Hoje percebo que o conteúdo é o mesmo, o que muda é sua aplicação. O comportamento do professor em sala de aula varia de acordo com sua pessoa, de como vai estar frente uma sala, como vai desenvolver o trabalho com os alunos.”

“E18/9: O professor é um ser humano e tem que agir como tal. Não pode estar ali e não ver o que acontece. Você pode chegar para dar uma aula e mudar tudo que planejara. É preciso que esteja aberto para isto.”

Em continuidade ao compromisso pessoal, ético, vários foram os depoimentos sobre a consciência da responsabilidade inerente à atuação do professor. Para as alunas, ser professora extrapola os limites da sala de aula, do cumprimento de deveres, metodologias e as coloca

frente a frente com a pessoa do aluno, revelando o grau de comprometimento que já adquiriram até o presente momento. Em alguns depoimentos, a fala se mistura com a reflexão, sendo um momento rico de autocrítica por parte das alunas. Como neste trecho:

“E11/3: O professor deve ser uma pessoa responsável que saiba compreender o aluno no momento certo; cada aluno tem o momento certo para aprender, está apto a aprender de acordo com sua idade. Analisar o desenvolvimento de cada um, ser uma pessoa coerente, responsável, depende do professor. Por isso, quando pensei em cursar o magistério, tive certo receio. Pensava: ‘Eu quero isto, mas tenho medo!’ ‘Será que eu vou conseguir?’ Porque o futuro de uma geração pode estar nas minhas mãos, numa futura professora! ‘Será que vou conseguir?’ ‘Será que serei boa nisso?’”

Essa fala poderia suscitar críticas quanto a uma suposta pretensão em relação aos limites da atuação do professor, até onde esse realmente influi, interfere na formação integral de seu aluno. Mas dentro do contexto geral da entrevista, ficou evidente que, apesar de não descartar a existência dessa pretensão, o que determinou o conteúdo dessa fala foi muito mais a consciência da responsabilidade e o desejo de assumir um trabalho bem feito do que o domínio das repercussões ou os resultados que esse possa vir a ter. Como Paulo Freire nos disse:

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na ‘falta’ de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma **ausência** na sala de aula [grifo do autor] (1996:73).

A preocupação das alunas em extrapolar a relação educativa, convocando seus alunos ao encontro pessoal e a atenção dessas não só com as condições formais do exercício do magistério, mas também em colocar-se a serviço da promoção da pessoa humana integral ficou evidente em vários depoimentos. Muitos deles através de expressões simples, atribuindo ao professor outros papéis, mas que, no fundo, apenas manifestavam a intuição original da amplitude da ação educativa. Alguns exemplos dessas manifestações são expressas através destas falas:

“E4/3: Acho que o professor tem uma função muito importante na vida da criança. Ele deve ser um pouco de tudo: pai, mãe, amigo, avô, é uma ‘mistura’ de tudo !”

“E8/5: O professor para mim é um ser humano especial que convive com alunos, com problemas diversos, com diversas personalidades, não é fácil ser professor. Ele é o psicólogo, o doutor, assim em forma de orientador, é o pai. Professor para mim é tudo, não é só o amigo, é um pouco de tudo. Enfim, se resume: é um e ao mesmo tempo é um todo!”

“E11/9: O papel do professor é encaminhar o aluno a um ideal , a alguma coisa...”

“E12/10: É função do professor um pouquinho de tudo, digamos, de psicólogo, de médico, um pouquinho de tudo. Quando ele passa aquela confiança para o aluno, este se aproxima e coloca seus problemas e dificuldades.”

Concluindo esse tópico com Garcia Hoz :

Sobre a base da relação que liga os diversos componentes da atividade educativa pode-se afirmar que qualquer tarefa pedagógica, para alcançar sua integridade, deve proporcionar algum conhecimento – especulativo ou prático - desenvolver alguma aptidão e promover algum valor. Isto significa que todo professor, sem sair da sua missão própria de ensinar – não importa a matéria à qual se dedique - pode contribuir realmente para a formação humana, total, dos seus estudantes. (1988 a: 45)

#### 3.4.4 Abordagens Metodológicas

Ao tratar do “fazer” pedagógico que identifiquei como abordagens metodológicas, em todos os depoimentos, a tônica foi a importância de se conhecer a realidade do aluno, sua história de vida e as experiências que traz consigo, a disposição desse frente às propostas de trabalho apresentadas, reconhecendo as possibilidades de interação entre os diferentes saberes existentes na classe, na escola, ou em qualquer outro espaço educativo. Várias são as teorias centradas no aluno, dentre as quais destaca-se a de Rogers, um dos teóricos que dedicou seu trabalho na promoção da pessoa humana no processo educativo, valorizando a aprendizagem significativa e o crescimento mútuo. Os educandos, nessa proposta, são incentivados a fazer uso de sua liberdade e responsabilidade para estabelecer metas desenvolvendo os próprios conceitos e escolhendo os valores coerentes com suas convicções. Segundo o autor, a aprendizagem significativa é definida como:

**um envolvimento pessoal da pessoa**, como um todo, tanto sob o aspecto sensível quanto sob aspecto cognitivo ... **Ela é auto-iniciada**. Mesmo quando o primeiro impulso ou

estímulo vem de fora, o senso de descoberta, do alcançar, do captar e do compreender vem de dentro. É **penetrante**. Suscita modificação no comportamento, nas atitudes, talvez mesmo na personalidade do educando. É **avaliada pelo educando**. Este sabe se está indo ao encontro das suas necessidades, em direção ao que **quer** saber, se a aprendizagem projeta luz sobre a sombria área de ignorância da qual tem ele experiência [grifos do autor] (1973:05).

Nas palavras das alunas:

“E2/10: Você vai ter que desenvolver seu trabalho, partindo do momento em que o aluno está. Se a dificuldade estiver na leitura, porque você sabe que na casa dele não há incentivo e é só na escola que ele pode ter este contato, será preciso que as propostas partam desta realidade. Um nível social menos diferenciado, que não ofereça muitas oportunidades para os alunos, uma escola sem recursos à sua disposição, influenciará no desenvolvimento das propostas que deveriam proporcionar novidades a estes alunos, pois eles não têm outro lugar, sem ser a escola, para conhecer coisas diferentes da realidade que os cerca.”

“E2/12: Como nunca assumi uma classe como professora, acho que no início vai ser difícil. Terei de conhecer a classe, a família, tudo, e construir o relacionamento com os alunos. Quando eu encontrar as dificuldades, os desafios, as perguntas surgirão: É uma classe que tem bastante problema? É uma classe que a maioria é, por natureza, motivada a estudar? E os que não são, por que não são, o que fazer?”

“E4/5: Ao desenvolver meu trabalho, tenho que ampliar os limites da sala de aula. O aluno deve estar por dentro do que está acontecendo à sua volta, no mundo, na sociedade, não ficar só nos limites da sua cidade. Não está acontecendo a globalização? Então o aluno deve entrar em contato com tudo, num contexto mais amplo assim.

Como professora, devo passar a realidade num todo, lógico que não vou “bombardear” o aluno, mas aos poucos é possível ir trabalhando tudo isto. Não adianta o aluno ficar em cima de livros, só estudando “questionarizinho”; acho que abordando o que está acontecendo no momento, nos jornais, revistas, TV, computador, tudo sobre o país e o mundo permitirá ao aluno estar informado, desenvolvendo o hábito da leitura, da pesquisa desde pequeno, sendo incentivado a aprender e trabalhar sempre com o que está acontecendo. Por exemplo: Vamos trabalhar a problemática da droga? Por que está acontecendo isto? Por que está acontecendo tanto desemprego? É a realidade, e o aluno tem que estar por dentro!”

“E7/11: Apesar de ter uma expectativa do grupo só depois que entrar na sala de aula é que vou ver como eles vão reagir, como são, quais seus pensamentos e o que poderei trabalhar. Você se prepara de um jeito, mas às vezes a realidade é diferente. Cada um tem uma realidade, uma vida diferente, não dá para eu planejar um todo fixo, da para planejar por alto e ir adaptando de acordo com as circunstâncias, com o conhecimento que os alunos trazem, procurando propiciar o crescimento adequado para a faixa etária com a qual estou trabalhando.”

Ao afirmar que o educando avalia a aprendizagem e é capaz de autocrítica, Rogers reforça o valor da relação educativa como espaço de encontro pessoal e interpessoal, não sendo necessário o uso de atitudes coercitivas e autoritárias na condução dos trabalhos. Os

estímulos e impulsos a que ele se refere são as linhas condutoras por onde os educadores podem encaminhar as propostas, provocando as mudanças tanto cognitivas, como afetivamente, afetando a auto-estima, a confiança, as descobertas das vocações pessoais, etc.

Nos trechos seguintes, é possível observar como as alunas desejam estar junto com seus alunos, reconhecendo a autoridade de quem sabe ouvir, repensar, mudar, buscar, valorizando a pessoa do educando. Não negam a pertinência de conteúdos e planejamentos, mas têm como ponto de partida de suas ações o desenvolvimento integral do aluno. A aprendizagem acontece quando ambos, professor e aluno, interagem em um mesmo comprometimento com tudo que realizam. Na linguagem das alunas:

“E12/3: Quem sai do magistério acha que a função de professora é só ensinar, pegar uma classe e ensinar. Acho que não é só isto, pois o lado emocional da criança, a realidade dela, o porquê de suas dificuldades em aprender, etc. devem se levar em conta. Deveria existir respeito pelo tempo de cada criança, seu amadurecimento, trabalhando o lado emocional paralelo ao ensino. Como professora, devo ter esta visão e perceber o desenvolvimento integral de meus alunos.

Além disso, devo adequar minhas propostas à realidade na qual estou trabalhando, seja com os recursos que esta pode oferecer seja com a comunidade na qual está inserida.”

“E18/10: Acredito que o professor tenha de agir com emoção e razão. Não adianta agir só com a razão. Deve mudar o plano quando percebe a necessidade, às vezes mudar tudo só pelo fato da classe estar de outro jeito. Por exemplo: a professora vem para dar uma lição e os alunos estão eufóricos, querendo alguma coisa diferente. A professora deve ter o jogo de cintura para mudar, sem bagunçar e deixar o planejamento para outra hora, porque eles não estão prontos para aquilo naquele momento.”

Essa última fala pode dar margens à idéia de que o professor deva acompanhar os interesses dos alunos, reações e provocações de tal forma que o trabalho em classe não tenha um rumo certo, um planejamento organizado. Mas, ao contrário, ser capaz de perceber que, em determinados momentos, a dinâmica do grupo de alunos está diferente ou acolher a realidade de uma situação díspares no cotidiano escolar, influenciando no comportamento dos alunos, pode revelar um domínio do planejamento, dos trabalhos organizados e preparados para o grupo, ao ponto de poder reorganizá-los de forma a adequá-los melhor, sem prejuízo da continuidade e participação efetiva dos alunos.

### 3.4.5. Teoria e Prática

Ao mencionarem o processo de formação profissional, entremeado nos relatos de experiências na área educativa, vários foram os depoimentos e referências sobre a relação entre a prática e a teoria. Essas foram citadas já como elementos separados, fruto, talvez, da concepção de ensino vivenciada pelas alunas. Destaquei o tema, agrupando alguns trechos e analisando-os a partir da base teórica deste trabalho.

Ao tratar do tema valores, estamos tratando da realidade concreta, de ações, atitudes e opções, através das quais os valores se manifestam, seja porque deram origem a esta mesma realidade, seja porque, em resposta às demandas do cotidiano pessoal ou profissional, provocaram a criatividade humana a construir e elaborar novas propostas adequadas às diferentes situações.

A prática torna-se uma grande aliada da teoria e vice-versa, na medida em que o homem reflete sobre ambas, num movimento contínuo entre esses dois campos de conhecimento. Esse confronto, se vivido com liberdade e responsabilidade, pode gerar mudanças não sendo possível afirmar qual gera a outra, mas o olhar sobre a prática convoca todo profissional, no caso deste estudo o educador, a sair de esquemas predeterminados e a lançar-se em novos caminhos, coerentes com a realidade com que trabalha.

Segundo John Elliott, que desenvolveu estudos baseados na idéia do professor como pesquisador da própria prática (pesquisa-ação), a relação entre a teoria e prática é *ética porque trata de eleger um curso de ação para uma determinada circunstância, tendo em vista a prática dos próprios valores. No entanto, como a ação ética supõe uma interpretação dos valores, a reflexão sobre os meios não pode separar-se da reflexão sobre os fins* (Pereira, 1998: 165).

O reconhecimento do valor da prática, da experiência adquirida no exercício da profissão, não está baseado apenas na aprendizagem técnica de estratégias, procedimentos aplicativos a diferentes situações do cotidiano escolar, mas fundamentalmente na reflexão pessoal que o professor pode realizar nas suas ações, decisões. Através da capacidade que o homem tem de pensar sobre o sentido de sua vida, perguntar-se o porquê de seus atos e escolhas, é possível resgatar a pessoa do educador, possibilitando a atuação do profissional comprometido com tudo que realiza. A reflexão sobre a prática passa assim a tomar corpo, importância no processo educativo, superando a aplicação da técnica simplesmente e

avançando em uma proposta de atuação educativa que valorize o potencial humano dos diferentes agentes envolvidos. Como Pérez Gómez afirma:

A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento “puro”, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam a própria experiência vital [grifo do autor] (1997:103).

Através de seus depoimentos, as alunas revelaram a percepção da importância da prática aliada à teoria como forma de completar a formação profissional, revelando a lacuna já mencionada entre elas:

“E4/9: Não aprendemos muito como atuar em sala de aula durante o curso de magistério; só no dia a dia, você trabalhando é que você vai aprendendo. Eu vejo minhas colegas de classe do 3º ano que não trabalham comentarem: ‘Ai meu Deus, eu vou sair daqui sem saber o que fazer!’

Você tem que adquirir experiência! Você vai atuar de acordo com as condições da escola. Há escolas que não fornecem material, você tem que se desdobrar para realizar seu trabalho, passar para os alunos o que for necessário...”

“E8/2: Sem cursar o magistério, você tem uma idéia de como trabalhar, mas você não tem aquela prática ligada à teoria. Mas só ter a teoria também não resolve, uma sem a outra você se sente meio deslocada.

Eu estou adquirindo a formação como professora, falta um pouco mais da teoria e bastante prática. Só vou me considerar uma professora a partir do momento em que eu me sentir apta amplamente, na prática, no relacionamento entre professor/aluno e aluno/professor. Sem a prática, não posso me considerar uma professora, posso ter a teoria, mas tenho que ter também a prática.”

“E18/2: Foi nos estágios e no trabalho mesmo que descobri que gostava de educação. No curso de magistério não deu para sentir muito, mas no trabalho sim você aprende muito. No primeiro ano, eu estava meio indecisa, ficava insegura porque não havia realizado os estágios ainda. Depois que comecei, me senti professora porque às vezes há momentos em que a professora sai e você tem que ficar sozinha e enfrentar as dificuldades percebendo o quanto é difícil e não é reconhecido.”

Essas afirmações revelam a consciência crítica das alunas em relação ao curso de formação que freqüentam além de sugerir também a necessidade de estudos mais elaborados sobre o assunto, como didática, currículo do magistério, proposta dos estágios, etc.

O enfoque no papel do professor como alguém que tem um saber a transmitir aparece nas entrelinhas das falas e mais explicitamente em algumas como, por exemplo, essas últimas. No entanto, o que prevalece é o desejo de superar as dificuldades no exercício da profissão, como E4 diz: “se desdobrar para realizar seu trabalho”. Novamente revela-se a importância da formação do professor como alguém que vai conquistando o espaço educativo, pessoal e profissional. Como Nóvoa afirma: *A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (1997:25)*. Assim, a disponibilidade do profissional de estar em constante movimento em direção a refletir sobre si mesmo, seus limites e os desafios que a realidade lhe propõe, torna-se condição *sine qua non* para uma prática efetiva e não alienada.

Em relação à formação do professor, Pérez Gómez nos diz:

*O pensamento prático do professor é de importância vital para compreender os processo de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora. Ter em consideração as características do pensamento prático do professor obriga-nos a repensar, não só a natureza do conhecimento acadêmico mobilizado na escola e dos princípios e métodos de investigação na e sobre a ação, mas também o papel do professor como profissional e os princípios, conteúdos e métodos da sua formação [grifos do autor] (1997: 106).*

### 3.4.6 Consciência do Inacabado

Ao falar da prática reflexiva ou, como Schön chamou, de “*practicum reflexivo*” (1995:89), toquei diretamente na formação do professor como “proprietário” de sua prática. Tal postura envolve uma abertura pessoal e autoconfiança profissional que gera mudanças. Mas essas não são estanques nem delimitadas em um espaço de tempo. Ao atuar dessa maneira, o professor participa de um processo que teve um início, mas que não tem fim. Se permanecer nessa linha de atuação, assumirá uma posição de busca, de retomada, de novas descobertas, realizando os passos que Elliott chamou de “espirais de reflexão”, dispostos nesta seqüência:

- aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se

- quer melhorar ou resolver;
- formular estratégias de ação;
- desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência;
- ampliar a compreensão da nova situação (situação resultante);
- proceder os mesmos passos para a nova situação prática. (Pereira, 1998:162)

Porém, a reflexão não nasce de estratégias, propostas prontas e aplicáveis, mesmo que pessoalmente. É necessário o comprometimento do professor, a abertura para inovar e iniciar novos caminhos sempre. Como Paulo Freire chamou a atenção, a posição do ser humano é a de um *ser da ação e da reflexão, é a de “ad-mirador” do mundo. Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele* (1977: 31). Essa disponibilidade foi manifestada pelas alunas através do reconhecimento de seus limites e do desejo de buscar aperfeiçoar-se continuamente aproximando-se da proposta do professor reflexivo citada anteriormente. Estes trechos são alguns exemplos:

“E2/13: Eu sempre penso que o professor precisa procurar cada vez mais se aperfeiçoar, procurar novos métodos, estar informado, sem esquecer que nada disto basta se você não tiver aquele jeito para dar aula.”

“E4/4: Você tem que estudar sempre. Sempre estar na ativa, não pode parar, não pode nunca estacionar jamais. Sempre estar buscando novidades, estando aberto para os alunos. Antigamente, os professores faziam magistério e achavam que eram os donos do saber, sabiam tudo e bastava dar aula. Não pode ser assim, acho que tem que acompanhar tudo, não estamos numa evolução? Não está tudo mudando? Então acho que o professor tem que estar a par disto e fazer, estudar, procurar, porque o professor nunca sabe tudo, ele nunca vai saber. Aliás ninguém, né? A gente tem que estar sempre buscando, indo atrás e levar isto para a sala de aula. A gente nunca sabe tudo, nunca, nunca....”

“E11/3: O professor tem que se atualizar, reciclar o tempo todo. Isto já está acontecendo, eles estão se exigindo mais atualmente. A maioria vai atrás de atualização, novas mudanças, novos rumos. Em 100% do grupo de professores apenas um não iria. No estágio que eu fiz só uma não quis, as demais aceitaram as mudanças normalmente.”

### 3.4.7 Família

Esse foi outro tema freqüente nas entrevistas, sendo ressaltada a importância da família na participação e no desenvolvimento dos alunos em vários aspectos do ambiente

escolar. Essa percepção da família como aliada do professor no processo de ensino aprendizagem e na gestão escolar revela uma visão abrangente de educação que extrapola os limites da sala de aula, atingindo a comunidade, a sociedade e as diferentes realidades relacionadas direta ou indiretamente com a escola.

Recentemente foi publicado um trabalho na revista “Pró- proposições”, no qual se analisava o desempenho de um grupo de alunos, chamando a atenção para a posição da família como um dos pilares que sustentam o aluno na escola com sucesso: *Todos os alunos mencionaram o incentivo recebido dos pais em relação ao estudo, mesmo nos casos em que se percebeu que o aluno estudava sob ameaça ou o fazia por medo* (Pavan, 1998: 57). As alunas foram além, referindo-se também às contribuições que os pais poderiam trazer para a escola no geral:

“E2/10: De um aluno que tem em casa pais interessados em sua educação, que incentivam a leitura, com material à disposição, pode ser mais exigido mais do professor do que aquele que não tem estas oportunidades. Porque, na realidade destes alunos, há famílias com pais separados, pais que não se dão bem e isto deve ser levado em conta pelo professor, pois interfere no comportamento do aluno.”

“E12/3: Hoje em dia, todos têm suas obrigações, às vezes fica difícil para o pai manter contato com a escola, participar das reuniões, mas acho que aos pouquinhos, trabalhando com a comunidade, a escola dando abertura para a participação, os pais que quiserem colaborar aparecerão. Para tanto, o diretor deve dar abertura, incentivo para que todos trabalhem juntos, expondo as dificuldades e buscando as soluções. As reclamações como: ‘Eu pago a APM, mas não vejo o retorno. Eu não vou pagar para meu filho porque não vejo melhoria nenhuma na escola’, seriam evitadas se os pais pudessem ver aonde é empregado o dinheiro, no que é aplicado. A abertura para trabalhar com os pais, deixar que eles criem atividades, que participem todos: professores, direção e alunos melhoraria bem o ensino, as condições do prédio, da manutenção, da escola, etc.”

“E13/7: A colaboração dos pais também é importante. Se você marca uma reunião com os pais e eles não vêm, não saberão nada sobre os filhos, não podendo colaborar com o trabalho desenvolvido na escola. O pai que não pára para pensar: ‘Como meu filho está indo?’ ‘Será que ele está bem?’ não percebe como é importante a colaboração da família na educação da criança.”

No Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI a parceria com a família na melhoria do ensino também foi indicada como positiva, através do relato do trabalho desenvolvido pelo “ PLSS” (Sistema de Apoio Pedagógico dos Pais) nas Filipinas (Educação: um tesouro a descobrir, 1999: 164). Nessa experiência os pais participavam não só acompanhando o desempenho dos filhos, mas também trabalhando na gestão escolar.

### 3.4.8 Valores Atitudinais

Em vários trechos deste capítulo, é possível identificar as três categorias de valores de Frankl citadas no capítulo I deste trabalho. No entanto, alguns trechos das entrevistas foram marcados profundamente pela presença dos Valores Atitudinais, sendo merecedores de destaque. Por exemplo, este:

“E4/13: Temos que saber que não adianta viver de ilusão. Vejo crianças que querem viver em outra realidade e os pais deixam, dão tudo. Não concordo. Acho que os alunos têm que estudar, se esforçar, lutar porque a vida é uma luta.”

Ao identificar a vida como uma luta, essa aluna estava retratando sua própria trajetória, talvez revendo mentalmente todos os passos que dera para chegar aonde chegou, resumindo-os nessa maneira de propor a realidade a seus alunos, não de forma pessimista, mas com orgulho de uma vencedora.

Neste outro trecho, há mais detalhes dos passos que outra aluna enfrentara para conquistar o tão almejado diploma. Em sua palavras:

“E7/2: Eu tinha que ajudar meus pais, não podia pagar a escola, mas fui trabalhar numa casa da prima da minha patroa que tinha piano. Então eu falei com ela: ‘Eu gostaria tanto de estudar piano!’ Nesta época eu já tinha uns 16 anos. Ela concordou em me ensinar, mas como? Não tinha dinheiro, piano, como iria estudar? Como iria pagar? Aí ela falou: ‘Você faz limpeza na minha casa e em vez de pagá-la este dinheiro fica para a mensalidade da aula de piano.’ Ela teve uma aluna com paralisia infantil que havia morrido, deixando os métodos na casa dela (os livros). Essa menina chamava-se S., não me esqueço o nome até hoje. E eu comecei a estudar nos métodos da S. e fui aprendendo. Foi uma vida bem sacrificada para eu aprender música. Eu tinha aquela vontade de aprender e não tinha apoio. Depois de muito tempo, eu comecei a tocar na igreja. Após tanto sacrifício, o regente falou: ‘Olhe, você pode tocar os hinos’ Aí eu comecei.

Por isso, hoje acredito que vou enfrentar as mudanças que estão ocorrendo no magistério, não vou parar agora na metade do caminho. Se eu consegui até aqui, agora vou parar? Vou em frente, se Deus quiser! Só se Deus não permitir, né [risos]. Primeiramente Deus, né? Tive meus 5 filhos, esperei todos terminarem a escola, pois tinha que acompanhá-los. Foi um sacrifício muito grande para mim. Aí, quando terminaram, quando o último, antes de terminar o colegial, já era mocinho eu falei: ‘Eu vou estudar!’”

E finalizo esta parte com esta frase:

“E11/6: A partir do momento que você tem a vontade, que você quer realmente uma coisa você consegue. É preciso que você lute por isto também.”

### 3.4.9 Ecos da escolha da profissão: professor!

Em todas as entrevistas, seja a partir de uma provocação minha por meio de uma questão do roteiro, seja no desenrolar das falas, as alunas falaram das reações de familiares, amigos sobre a decisão de cursar o magistério. A despeito das reações, o que transpareceu em todos depoimentos foi a determinação, a decisão firme das alunas em assumir a realidade educacional, todas determinadas a enfrentá-la positivamente, conscientes das dificuldades, mas certas de ter algo a contribuir, a melhorar. Todos exemplos concretos de como, com um sentido na vida, encontra-se força para prosseguir:

“E4/10: Quando decidi cursar o magistério, minha mãe incentivou: ‘Vai, é isso mesmo, tem que fazer o que você gosta!’ Agora minha irmã, como já é professora e está querendo mudar de ramo, teve outra opinião. Ela está no último ano de Filosofia na UNISO e ia fazer complementação pedagógica, mas não sabe se vai mesmo. Ela está desanimada com a profissão, acha que é muita injustiça, pois já passou por muita coisa, como caducar concurso, troca de professores para a entrada de outros, ‘é aquela loucura’ aquela competição e isto a desanimou.”

“E8/6: As pessoas que souberam que eu iria cursar o magistério acharam que este curso ultimamente não é bem reconhecido, que estão acabando com o magistério, que a profissão de professor é algo que deixa muito a desejar. Como profissão já foi, já teve boas épocas, mas agora é uma coisa, assim, decadente, uma série de coisas negativas. Foram poucas as coisas positivas que eu ouvi sobre o magistério. Mas não levei em consideração, pois acho que nós não podemos pensar por este lado, senão como vai ficar a situação do ensino em nosso país?”

“E18/7: Meus pais me apoiaram, mas meus amigos da 8ª série não. Todas minhas amigas ‘me deixaram para baixo’. Os parentes também me desanimavam, nenhum me apoiou: ‘Ser professora, não é nada!’ Mas mesmo assim eu segui em frente!”

“E7/14: Meus filhos ficaram muito felizes demonstrando certo orgulho. Às vezes eles me apresentam algum colega e falam: ‘Minha mãe estuda!’ Todos estão felizes com isto, ao verem uma mãe, já de idade e estudando.”

Esse último trecho traz muito mais que o reconhecimento do sentido de vida que move o ser humano a transpor os próprios limites em direção de um ideal pelo qual vale a pena

lançar a vida. É o relato vivo de que o que importa é a decisão pessoal de prosseguir, livre e responsabilmente, na concretização daquilo pelo qual se sente chamado a realizar.

### 3.5 CONCLUSÃO

O objetivo deste capítulo foi o de relacionar o marco teórico abordado no capítulo I com os dados obtidos na pesquisa de campo, identificando os pontos pertinentes a ambos.

O conteúdo das entrevistas revelou questões fundamentais a serem trabalhadas como a visão de homem, de pessoa, o sentido que cada indivíduo dá a sua vida influenciando nas ações, decisões que realiza, etc. Refletir sobre a própria vida é o primeiro passo para o resgate do eu em ação, conquistando a consciência de seus atos e a possibilidade de agir, livre e responsabilmente. Em educação uma das conseqüências desse movimento pessoal é a construção da autonomia do professor no processo educativo, alicerçada na abertura que este profissional poderá ter frente à realidade com a qual trabalha. Essa postura pode implicar outros benefícios, como: o exercício da autoridade e não autoritarismo; uma relação não linear entre conhecimento científico e aplicação desse na prática; o resgate da alegria como fim da educação através da Obra Bem Feita, etc.

O tema dos valores esteve sempre presente, ora apontado diretamente pelas alunas, como, por exemplo, ao afirmarem a necessidade da vocação para o magistério para o exercício da profissão, ora na base das decisões, escolhas, posturas educacionais assumidas pelas entrevistadas nos depoimentos. Essa relevância corresponde à visão de homem como um ser capaz de refletir e decidir, livre e responsabilmente sobre sua própria vida, sendo suas atitudes o reflexo do uso ou não dessa capacidade.

A educação, nesse contexto, estaria totalmente favorecida de maneira plena, extrapolando os limites da informação e propiciando a formação global de todos elementos envolvidos no processo. A diferença entre a “intenção” das alunas em realizar um trabalho pautado na relação aberta, recíproca entre aluno e professor, e a “ação concreta” que na maioria dos exemplos revelou-se mais centrada na idéia de transmissão de saber, com o professor possuindo um saber a ser assimilado por seus alunos, não foi a tônica dos depoimentos, mas esteve presente em diversos momentos. Como os depoimentos manifestaram certa ingenuidade, ou mesmo falta de consciência das alunas sobre a existência

dessa contradição, fica registrado um alerta quanto à emergência da reflexão sobre atuação profissional para que não se assumam atitudes opostas às quais se esperam realizar.

## CONCLUSÃO

Um dos objetivos deste trabalho foi o de problematizar as atitudes humanas, mais especificamente as pedagógicas, procurando identificar se essas estariam alicerçadas na eleição de valores e no sentido de vida e a relevância dessa eleição no processo educativo.

Realizei o estudo teórico, em busca das respostas a esses questionamentos, baseando-o nos fundamentos filosóficos existenciais e aprofundando conceitos sobre valores, sentido de vida e relação educativa. Ao estudar Viktor Frankl, encontrei a definição de homem como o ser capaz de realizar valores, transcender seus limites em direção à realização plena de sua vida. Essa realização ocorre dentro do contexto histórico no qual o ser humano está inserido, manifestando-se através das ações humanas individuais, baseadas na possibilidade de autotranscendência, autoconsciência que permitem ao homem conhecer a si mesmo e à realidade que o cerca, sendo capaz de decidir e escolher, livre e responsavelmente as demandas inerentes a sua vida. No encontro com os outros, vivencia essa totalidade que o constitui e abre-se a outros homens em busca de sua realização plena.

Entendendo a educação como um meio propiciador dessa busca ontológica, identifiquei nos estudos de Paulo Freire a proposta educativa pautada no relacionamento recíproco de complemento entre educador e educando, construtores dos saberes oriundos dos encontros de diferentes idiosincrasias.

A finalidade desse movimento educativo seria não apenas a transmissão de informações, mas a formação integral dos indivíduos, a promoção da pessoa de modo a atingir a alegria e realizar o bem comum através do que Garcia Hoz chamou da Obra Bem Feita.

Paralelo a este estudo, encaminhei a pesquisa de campo, pretendendo investigar a existência desses conteúdos teóricos na realidade educacional, ampliando a visão do estudo para outros campos relacionados com a educação e extrapolando os conceitos inicialmente apontados. De posse de todo material pesquisado, iniciei o trabalho de levantamento das relações existentes entre essas duas fontes de dados, buscando os indícios que levariam às possíveis conclusões.

A importância do encontro entre educador e educando, a sua valorização como possibilidade de desenvolvimento integral da pessoa, alguém capaz de ir além de seus limites imediatos, temporais, espaciais, ficou evidente em todos os depoimentos colhidos nas entrevistas e transcritos neste trabalho. A ação educativa vivida nesta perspectiva incrementa a aprendizagem, constituída pela reflexão e criatividade, e propicia a vivência de valores.

As alunas entrevistadas revelaram através de seus depoimentos que, ao construírem um relacionamento acolhedor na prática educativa, através do respeito e da atenção à realidade pessoal dos alunos, possibilitavam a existência concreta da vivência de valores

promocionais da pessoa e a idéia da relação educativa como espaço privilegiado de troca de experiências e crescimento mútuo. A abertura à realidade pode ser encaminhada através da reflexão sobre a própria prática pedagógica, sendo possível identificar a coerência ou não entre aquilo que se deseja realizar e aquilo que se está realizando concretamente.

A presença da busca de realização do sentido de vida pessoalmente escolhido foi identificada não só na opção profissional, mas também através dessa nas respostas que as alunas deram às várias questões que a vida lhes colocou, na relação educativa que pretendiam construir ao atuar como professoras e nas decisões que tomaram ao longo de suas vidas até então.

A vivacidade com que as alunas falavam sobre sua opção pela profissão de professor, a alegria em estar com os alunos, valorizá-los como alguém a quem se dedicar, colocar em prática as habilidades, aptidões pessoais, marcou o conteúdo dos depoimentos e confirmou a indagação inicial sobre a relação entre a atuação do professor e a existência de valores que, uma vez assumidos, favorecem a realização da própria vocação e um trabalho comprometido e responsável.

Mesmo cientes da situação atual da profissão de professor, da desvalorização tanto monetária como sociocultural na realidade docente em nosso país, não desistiram e permaneceram fiéis à opção inicial. Todas manifestaram, à medida que falavam, grande esperança e força de vontade em melhorar essa situação; não estavam alienadas, mas sim confiantes na possibilidade de fazer algo e fazer bem feito, a despeito dos **ecos da escolha da profissão: professor!**

Quando apontavam falhas na própria formação, logo traçavam os caminhos que pretendiam seguir para eliminá-las, retomando a consciência de que os limites pessoais e das instituições sempre existirão. Ao invés de apenas apontá-los, afirmaram a necessidade da formação contínua, em “buscar sempre mais”, um movimento constante em favor de si mesmas e da comunidade na qual estavam ou estarão inseridas. Se conseguirem ser fiéis aos seus anseios por uma educação promotora da pessoa, encontrarão caminhos através dos quais o descompasso identificado nos depoimentos entre o desejo de construir uma relação de reciprocidade dialógica com os alunos e a prática tradicional de transmissão do saber poderá ser percebido e trabalhado.

O contato com as alunas, seus depoimentos e a vivência que marcou nossos encontros, não poderiam levar-me a outra conclusão senão a de afirmar que, para o processo educativo atingir a integralidade de seus objetivos, o professor não poderá deixar de assumir o compromisso com a reflexão pessoal sobre os valores e o sentido de vida.

Ao se promover essa reflexão, estaremos abrindo espaço para que o processo educativo seja realmente o lugar de formação integral de todos aqueles que nele estão envolvidos, convocando principalmente os professores a buscarem realizar uma aprendizagem significativa, priorizando a construção e a produção do saber, além de extrapolarem os limites da sala de aula. Desta forma, a educação deixaria de ser vivida de forma alienante, para favorecer o desabrochar da vida enriquecedora de todo encontro humano.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

### Relatório do Período de Observação

Primeiros contatos:

Cheguei pela primeira vez na escola acompanhada de um colega do mestrado que trabalhava há dez anos como diretor na rede pública de Sorocaba e conhecia o diretor da escola que pretendia realizar minha pesquisa.

Logo que chegamos, encontramos o diretor que, de saída, após os cumprimentos formais, nos encaminhou à vice-diretora. Esperamos no corredor, de pé, enquanto ela resolvia vários problemas: atendia alunos e pais; advertia seriamente dois alunos; conversava com um funcionário da escola que queria saber quem pagaria o frete para levar os galhos de uma árvore que havia sido cortada, etc.

Quando, enfim nos atendeu, colobou-se em uma posição defensiva e formal, falando que também tinha mestrado e que marcaria um horário para estudar meu projeto e onde eu me encaixaria na escola. Com muito cuidado, expus um pouco o que faria lá, mas deixei claro que a escolha do lugar ou classe deveria ficar a meu critério devido ao meu objetivo de trabalho.

O segundo contato foi bem diferente. Levei uma parte de meu projeto e conversamos sobre o ensino, a escola, etc. Ela disse que também estava cursando o mestrado em Guarulhos/SP, ressaltando como estava difícil trabalhar nos dias atuais devido ao desinteresse tanto dos professores como dos alunos e pais. Fui convidada a tomar café, conhecer a cozinha, e apresentada à cozinheira e outros funcionários, inclusive à porteira que controlava a entrada e saída da escola. Expliquei como seria minha presença lá, obtendo permissão para realizar minha pesquisa. Sempre que necessário fui bem atendida, fator este que contribuiu muito para a realização dos trabalhos.

Com um pequeno caderno de notas, dirigi-me à classe de 3º ano de magistério, período diurno (horário das 7:00 hs às 12:00hs) para começar a observação. Meu objetivo nesse período era conhecer os alunos e manter com eles um discreto relacionamento que possibilitasse o contato para as futuras entrevistas que pretendia realizar, além de conhecer a realidade escolar desses. Durante os meses em que observei o grupo, freqüentei às aulas duas vezes por semana, acabando por participar de aulas das mesmas disciplinas. Como não era

meu objetivo estudar o conteúdo desenvolvido em classe, não tomei nota da matéria dada nem sobre as estratégias utilizadas.

Ao entrar na classe, os alunos não demonstraram se importar com minha presença. A professora sim, logo que chegou, quis saber quem era (pensei que a vice-diretora havia falado sobre minha presença na escola como havíamos combinado, mas não sei porque essa professora não sabia) e pediu para que me apresentasse à classe. Tentei ser o mais simples possível, dizendo que estava ali para observar e realizar um estudo sobre o motivo deles terem escolhido o curso de magistério e não o ensino médio comum. Uma aluna, enquanto eu falava, comentou alto: “Você vai avaliar nosso comportamento?” (risos) Expliquei, obviamente, que não, que minha presença naquele momento tinha por objetivo apenas conhecê-los melhor e que eles também me conhecessem. Passei o resto do dia observando a classe e não conversei com nenhum aluno.

#### Síntese do grupo:

As carteiras estavam dispostas em fileiras havendo algumas agrupadas em dupla. Essa disposição se manteve por todo período em que realizei a observação, não havendo nenhum professor que propusesse alguma mudança.

A classe era dividida em grupos mais ou menos fixos, menores, cerca de quatro a cinco alunos, localizados sempre no mesmo lugar e respeitando-se mutuamente. Alguns já vinham de anos anteriores tendo como ponto de unidade a afinidade e amizade entre eles. Isso porém, não evitava o relacionamento grupal, prática incorporada pelo grupo como um todo. Nos subgrupos havia troca de idéias, material, trabalhos, tarefas escolares, respondendo chamada um pelo outro, justificando a falta do amigo, etc. Alguns grupinhos eram mais interessados que outros, envolviam-se com as propostas dos professores, e participaram das aulas; outros já eram mais dispersos com um ou dois elementos copiando a matéria ou realizando os exercícios propostos.

Em alguns dias, presenciei uma aluna que, dormindo na carteira, não foi molestada nem pelos colegas, nem pelos professores. Chegou a ficar três aulas seguidas no mesmo lugar, só acordando para ir embora. O interessante é que essa aluna sentava na segunda carteira, quase na frente da mesa do professor, mas isso não representava nada. Parecia haver uma espécie de pacto geral no ar: “O professor dá sua aula e os alunos participam se quiserem desde que não atrapalhem!”

Nos contatos seguintes, pude obter alguns dados dos alunos como idade, tempo de escolaridade, pretensões para o futuro, surgindo a idéia de elaborar um breve questionário que possibilitasse uma uniformidade nesses dados, compondo um espelho do grupo como um todo. Durante o período de observação, fui montando as questões e esperando o dia mais adequado para aplicá-lo.

Os alunos não eram da região circunvizinha à escola. A maioria era de bairros mais distantes; isso provavelmente devia-se ao critério de ingresso: inscrição e sorteio das vagas existentes. Os trabalhos em grupo quase não ocorriam fora da classe devido<sup>aaaaa</sup> a esse fator.

Sempre que possível procurava conversar com os alunos, sentar em locais diferentes; algumas vezes, sucedia e surgia uma boa conversa; outras, falava no silêncio e acabava por apenas observar e ouvir.

Alguns alunos<sup>7</sup> já atuavam em escolas particulares e vinham para aula de uniforme, pois iriam trabalhar depois, sem tempo para passar em casa. Evitavam falar sobre a escola onde trabalhavam, limitando-se a uma resposta simples como: “Sou auxiliar de classe, é bom...”

Os assuntos que conversávamos nos intervalos ou aulas vagas eram variados. Iniciávamos sobre o que eles faziam, como chegaram até ali e acabávamos falando de família, novelas, escola, etc. Quando perguntavam minha opinião sobre algum professor, metodologia eu evitava responder diretamente, devolvendo a questão aos alunos para discutirmos juntos, sem polarizá-la, pois o objetivo de minha presença lá não era esse.

Relato de alguns dias de observação:

15/09

Cheguei à classe e sentei no fundo, perto de um grupo com quem não havia conversado antes. Uma aluna estava muito incomodada com o forte sol, com o calor e começou a reclamar alto. Parecia deslocada de toda a classe, xingando o sol ao ponto da professora parar a aula e ficar olhando sem dizer nada. As colegas acabaram por recriminá-la até que ela resolveu mudar de lugar, e a professora retomou a fala.

Durante essa aula de sociologia da educação, a professora falava sobre a importância de se trabalhar com a realidade da criança, o interesse dessa. Uma aluna perguntou: “Mas

---

<sup>7</sup> Apesar da maioria ser feminina, estavam presentes dois alunos, por isso usarei o masculino quando me referir ao grupo todo.

professora e o planejamento, os conteúdos, não tem de segui-los? A gente pode fazer algo fora dele?” \*

A professora respondeu que sim, dentro dos limites da realidade com a qual estava trabalhando. Destacou novamente a importância de se levar em conta a realidade, principalmente para atender aos alunos.

Enquanto a professora falava na frente da classe, uma aluna sentada mais atrás, fazia recortes para um trabalho de colagem que deveria realizar na creche onde trabalhava; outra aluna lia uma revista; várias alunas não estavam acompanhando a professora. Após o sinal a professora se retirou e os alunos se dispersaram até a chegada do professor de CMLP (Conteúdos e Metodologia de Língua Portuguesa). Esse não deu matéria nesse dia.

22/09

Sentei na frente e pude conversar com um grupinho do qual fazia parte aquela aluna que havia feito uma pergunta na aula de sociologia. Falamos sobre a questão e ela reafirmou sua preocupação em conciliar o conteúdo obrigatório com o interesse dos alunos, além da falta de recursos em muitas escolas, dificultando o uso de outras estratégias que não o giz, a lousa e o livro didático. Participamos da aula de CMLP e no intervalo continuamos a conversar. Duas alunas contaram a dificuldade que foi conseguir uma vaga naquela escola, pois já haviam terminado o ensino médio e estavam retornando para cursar o magistério. O resultado só saiu meses depois do início das aulas, constituindo um período de apreensão para ambas. Pareciam dispostas a estudar, serem professoras, apesar de uma delas confidenciar que desejava estudar medicina, mas que isso estava totalmente fora de seu alcance. Então faria “o que dava” para fazer, ter um diploma.

A aula seguinte foi de Português. A professora estava interessada em passar o conteúdo, que fosse assimilado pelos alunos. Todos estavam atentos, principalmente porque ela iria devolver uma redação corrigida, com nota, sobre o tema do filme que foram assistir juntos, “Central do Brasil”. Os alunos estavam muito ansiosos com a nota que receberiam, prestando pouca atenção ao que a professora falava. Por exemplo, os erros que eles haviam cometido, de gramática, de compreensão do filme. Muitos tentavam adivinhar qual redação ela estava lendo, de quem seria tal erro, até que, enfim, a professora entregou os trabalhos para a classe. O burburinho foi geral com alguns reclamando da nota, outros reclamando de si mesmos, dos erros tolos, etc. Assim foi até o final da aula.

---

24/09

Escolhi ficar no centro, atrás do grupo, ao lado de algumas alunas mais velhas. Conheci suas histórias rapidamente, principalmente de uma delas, que logo se identificou como “a mais velha da turma”, contando rapidamente como chegou até aquela escola, o tempo que ficara afastada dos estudos para poder criar os filhos, e narrando a realização de um sonho antigo de formar-se professora agora, quando já é avó. A maioria tinha família constituída, filhos maiores, experiências profissionais em outras áreas que não a de educação e estavam ali para realizar um desejo antigo de serem professoras. Uma delas inclusive tinha a filha como colega de classe, mas eu não a conheci, pois estava de licença médica. As alunas contaram que gostavam do curso, das aulas, de lidar com crianças, enfim, demonstravam alegria por terem conseguido estar ali. Prestavam atenção em tudo, anotavam e realizavam as tarefas propostas. Estavam dispostas e não tinham tempo a perder!

Nesse dia também presenciei uma discussão entre duas alunas sobre um trabalho que sumira depois do empréstimo de uma para a outra. Uma afirmava ter devolvido, e a outra, o contrário. A discussão só terminou com a entrada do professor com uma das alunas comentando baixinho comigo: “Você acha justo? Agora terei que fazer outra vez!”

Na aula seguinte, a professora de Didática entrou na sala para organizar a “Semana da Criança”. Sua proposta era levar as classes de magistério às escolas, creches que os alunos mesmos escolheriam (geralmente lugares onde já trabalhavam) para apresentação de peças de teatro, música e brincadeiras com as crianças. A proposta envolveu toda classe, com os alunos mobilizando-se para criar papéis, apresentações, etc. Houve uma discussão sobre quem pagaria o ônibus que as levaria às escolas. Alguns alunos recusavam-se a pagar uma ficha de ônibus para esse fim. No final, a professora tentaria conseguir o ônibus gratuitamente através da prefeitura.

29/09

Aula de CMPL. Aproveitei para tentar conversar com alguns alunos, inclusive com um rapaz, já que na classe havia apenas dois. Falamos sobre o estudo, meu projeto; ele contou que dava aulas de computação, mas não foi uma conversa que se alongou muito.

Nesse dia apareceu uma senhora propondo um curso de fim de semana para o ensino de contabilidade, departamento pessoal, escritório. Esse seria pago e não garantiria nenhum vínculo com algum emprego. A promotora do curso fez uma apologia da importância de se ter um currículo cheio de cursos, que ajudaria na aquisição de empregos no futuro. Muitos se

interessaram pelo curso e pegaram o folheto de inscrição e informações. A classe passou a falar apenas sobre isto, não havendo mais matéria naquele dia.

Duas semanas sem aula: semana da criança e semana do saco cheio.

20/10

Aula de CMLP. O professor encheu a lousa com uma cópia de um livro sobre psicologia, Piaget e a aquisição do símbolo e da fala. Citou também Saussure. Os alunos reclamavam muito, pois era uma tarefa maçante para uma classe de 3º magistério. Alguns começaram a comentar comigo sobre o professor, que o anterior era bem melhor, que esse estava apenas substituindo, mas não tinha didática alguma. Observei que nem para explicar o que estava escrevendo na lousa ele foi capaz; respondia evasivamente a questões, escrevia na lousa inteira, e apagava-a rapidamente deixando muitos alunos sem terminar de copiar.

Alguns alunos não copiavam a matéria, dormiam na carteira ou faziam outras coisas como tirar a cutícula (meninas), discutir sobre o seminário que seria apresentado mais tarde, etc. O desinteresse era geral: alguns copiando apenas por copiar. Não sabiam nem o que estavam copiando, não entendiam palavras, ou expressões escritas na lousa e pediam minha ajuda para fazê-lo. Após encher a lousa várias vezes, o professor veio em minha direção e falou que, após esse “trabalho”, iria trabalhar com a classe a questão da Emília Ferreiro não ser um método! Sem comentários...

22/10

Novamente cópia na aula de CMLP. Tentei sentar ao lado de outras alunas para conhecê-las melhor, mas essas não quiseram conversa, deixando claro que eu era demais. Limitei-me a ouvir. Falavam sobre a viagem à praia que uma delas faria e das faltas conseqüentes. Comentaram sobre trabalho; uma era balconista de uma padaria e a outra, apenas estudante.

Mudei de lugar e fui sentar perto de outro grupo mais acessível. Nesse momento, um professor entrou pela classe extremamente exaltado! Começou a falar de outra escola na qual sua filha estudava. Disse que a diretora era uma incompetente, o coordenador pedagógico também, que esse tentou se eximir do caso, mas não era possível, pois ele deveria trabalhar ética com os professores para que esses trabalhassem também com os alunos. Segundo esse professor, a única pessoa competente era a orientadora educacional, mas ela conseguia fazer muito pouco por ali.

Disse por três vezes que o curso de pedagogia era um repeteco “desse curso”; que a pedagogia existia apenas para dar cargos de direção e coordenação, olhando para mim. Eu não manifestei nem um gesto facial; procurei ficar imune à situação até que uma aluna olhou para mim e perguntou baixinho: “É verdade mesmo? É a mesma coisa?” Eu apenas disse que não e continuei calada. O professor continuou dizendo que, às vezes, é preciso perder a ética para denunciar certas coisas.

Veio em minha direção e eu perguntei porque estava tão bravo. Respondeu que “infelizmente” sua filha de 15 anos cursava o 1º colegial naquela escola e que havia ocorrido um episódio dias antes que deveria ter sido resolvido imediatamente para não sair fora da escola, mas não o foi. Segundo ele, a filha estava com uma amiga no banheiro da escola consolando a colega que chorava. Uma outra aluna entrou no banheiro e saiu dizendo que as duas estavam se beijando. O fato acabou saindo para fora da escola, e sua filha foi agredida no terminal de ônibus municipal. Ele acrescentou: “Aí minha ex-mulher veio como uma fera me procurar aqui e fez a maior confusão!” Continuou dizendo que havia ido à escola e brigara mesmo! Ameaçou ir à Secretaria da Educação denunciar a incompetência da diretora, à polícia para dar queixa por danos morais. Afirmou que todos na escola pediram para que ele não fizesse nada daquilo, tentando “acertar as coisas”. Disse: “Pensaram que eu era um coitadinho de um pai ignorante que não sei os meus direitos, agora eles vão ver só.”

Admitiu que a filha não tinha um relacionamento bom na escola e tinha poucos amigos. Depois saiu da sala, não dando aula naquele dia. Eu saí em seguida, pois não queria tecer nenhum comentário a respeito.

26/10

Em conversa com os alunos dias antes, recebi como sugestão para aplicar o questionário em um dia em que houvesse prova, assim o índice de faltas seria mínimo. Nesse dia haveria prova de português com aquela professora exigente (na avaliação deles). A turma estava quase completa; faltavam apenas os alunos com problemas de saúde ou que haviam abandonado o curso. Na aula que eu usaria para aplicar o questionário, o professor faltara, e quando eu já estava desistindo de passar o questionário, uma aluna sugeriu que perguntasse para classe se eles concordavam em usar aquela aula vaga para respondê-lo. Todo concordaram e o fizeram prontamente, perguntando quando havia alguma dúvida, pedindo esclarecimentos, demonstrando atenção e colaboração. Falei claramente sobre o sigilo das informações, expliquei qual era o meu objetivo com aquele questionário. Tudo correu além do esperado.

### Conclusão do período de observação:

Durante todo tempo que passei com os alunos da classe do 3º magistério tinha por objetivo conhecer um pouco da realidade deles e criar um certo vínculo que facilitasse o contato para realizar as entrevistas. Após a aplicação do questionário voltei à classe, mas percebi que meu objetivo já havia sido atingido, pois os conhecia pelo nome, trocávamos idéias sobre as matérias, assuntos pessoais, não sendo eu mais uma desconhecida para eles. Resolvi dar início às entrevistas que só foram possíveis após o período de provas e trabalhos de final de ano.

As pessoas da escola foram muito acessíveis, colaborando com um local adequado para as entrevistas, e os alunos, responsáveis ao cumprir os horários e dias marcados.

**ANEXO 2**  
**QUESTIONÁRIO**

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

ESCOLA: \_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

SEXO: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

FEZ O ENSINO FUNDAMENTAL EM QUE ESCOLA ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

PRETENDE CONTINUAR NESTE CURSO O ANO QUE VEM?

SIM  NÃO

EM CASO NEGATIVO , O QUE PRETENDE FAZER OU ESTUDAR?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

APÓS O TÉRMINO DO ENSINO MÉDIO, PRETENDE CONTINUAR ESTUDANDO?

SIM  NÃO

EM CASO AFIRMATIVO, QUAL CURSO?

\_\_\_\_\_

QUAL INSTITUIÇÃO?

\_\_\_\_\_

ESTÁ TRABALHANDO? SIM  NÃO

QUAL SUA FUNÇÃO? \_\_\_\_\_

JÁ TEVE ALGUMA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA ÁREA DE EDUCAÇÃO?

SIM  NÃO

QUAL FUNÇÃO?

\_\_\_\_\_

PRETENDE TRABALHAR COMO PROFESSOR (A)? SIM  NÃO

EM CASO NEGATIVO, O QUE PRETENDE FAZER?

---

---

SE VOCÊ NÃO QUISESSE SER PROFESSOR, O QUE VOCÊ GOSTARIA DE SER?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

ENDEREÇO PARA CONTATO:

RUA: \_\_\_\_\_ N° \_\_\_\_\_

BAIRRO: \_\_\_\_\_ CIDADE: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ FONE: \_\_\_\_\_ (RESID.)  
\_\_\_\_\_ (COMER.)

### ANEXO 3

#### Distribuição de frequência e gráfico das variáveis tratadas no questionário.

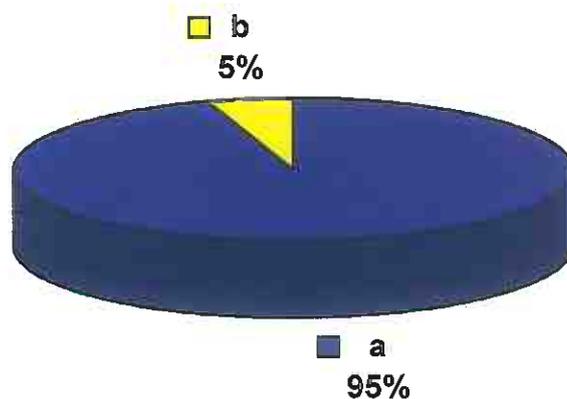
##### QUESTÃO 1

1. Sexo:
  - a) Feminino;
  - b) Masculino.

Distribuição de frequências para a questão 1.

Alternativa	n° de participantes	% de respostas
a	36	95,0
b	2	5,0
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Gráfico setorial exibindo o percentual de respostas para cada alternativa da questão 1.



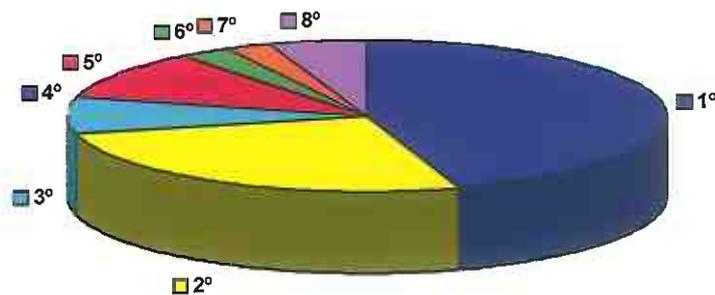
## QUESTÃO 2

### 2. Idade:

Distribuição de frequências para a questão 2.

<b>Idade (anos e meses)</b>	<b>n° de participantes</b>	<b>% de respostas</b>
16 —  19	17	44,7
19 —  22	10	26,0
22 —  28	3	8,0
28 —  33	0	0
33 —  39	4	10,5
39 —  45	1	2,6
45 —  51	1	2,6
51 —  57	2	5,2
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Gráfico setorial exibindo o percentual dos intervalos de idade dos participantes.



## QUESTÃO 3

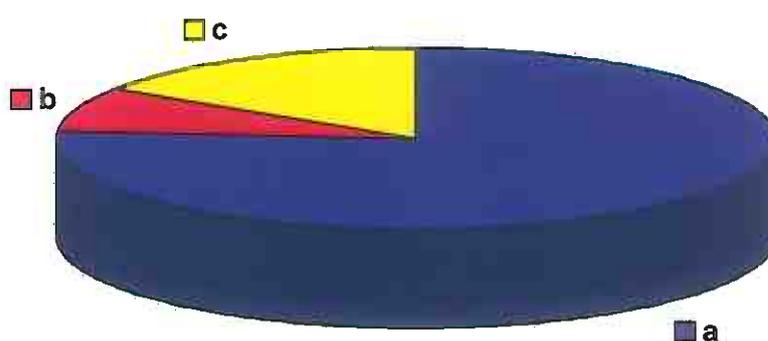
3. Fez o ensino fundamental em que escola?

- a) Pública;
- b) Particular;
- c) Não respondeu;

Distribuição de freqüências para a questão 3.

Alternativa	nº de participantes	% de respostas
a	29	76,0
b	3	8,0
c	6	16,0
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Gráfico setorial exibindo o percentual de respostas para cada alternativa da questão 3.



## QUESTÃO 4

4. Pretende continuar neste curso o ano que vem?

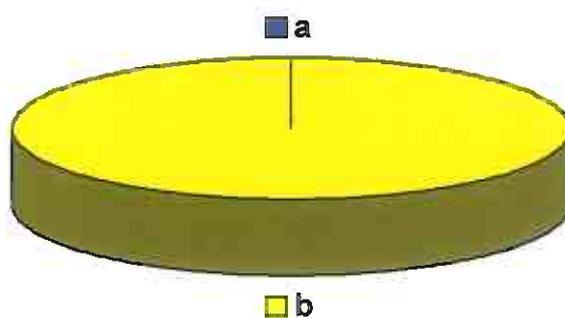
a) Não;

b) Sim.

Distribuição de freqüências para a questão 4.

Alternativa	n° de participantes	% de respostas
a	0	0
b	38	100,0
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Gráfico setorial exibindo o percentual de respostas para cada alternativa da questão 4.



## QUESTÃO 5

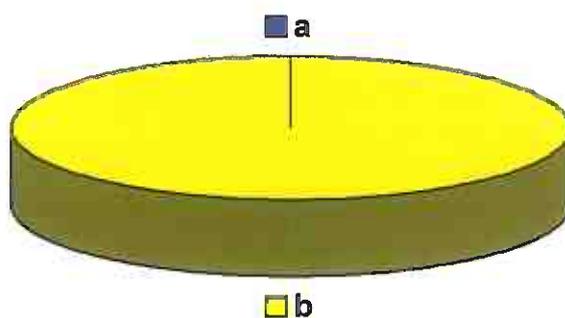
5. Após o término do ensino médio, pretende continuar estudando?

- a) Não;
- b) Sim.

Distribuição de frequências para a questão 5.

Alternativa	n° de participantes	% de respostas
a	0	0
b	100	100,0
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Gráfico setorial exibindo o percentual de respostas para cada alternativa da questão 5.



## QUESTÃO 6 (cont. da resposta anterior)

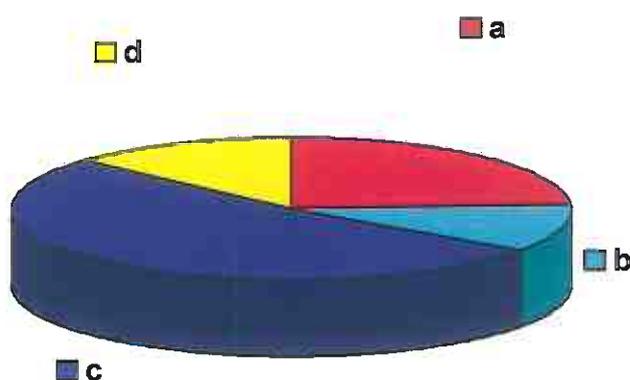
6. Em caso afirmativo, qual o curso? (1ª opção)

- a) Pedagogia;
- b) Psicologia;
- c) Outros;
- d) Não sabe;

Distribuição de freqüências para a questão 6.

Alternativa	nº de participantes	% de respostas
a	9	23
b	4	10,5
c	19	50
d	5	13
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Gráfico setorial exibindo o percentual de respostas para cada alternativa da questão 6.



## QUESTÃO 7 (cont. da resposta anterior)

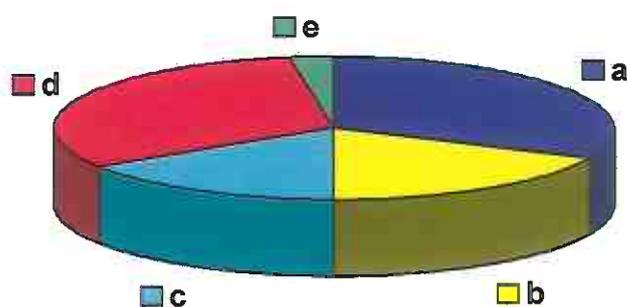
7. Qual instituição (1ª opção):

- a) UNISO;
- b) UNIP;
- c) Outros;
- d) Não sabe;
- e) Não respondeu;

Distribuição de frequências para a questão 7.

Alternativa	nº de participantes	% de respostas
a	12	31,5
b	7	18,4
c	6	15,7
d	12	31,5
e	1	2,6
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Gráfico setorial exibindo o percentual de respostas para cada alternativa da questão 7.



## QUESTÃO 8

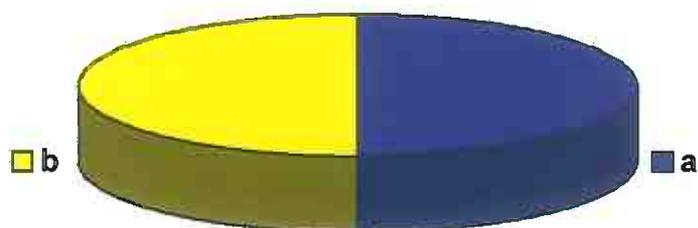
8. Está trabalhando?

- a) Sim;
- b) Não.

Distribuição de frequências para a questão 8.

Alternativa	n° de participantes	% de respostas
a	19	50,0
b	19	50,0
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Gráfico setorial exibindo o percentual de respostas para cada alternativa da questão 8.



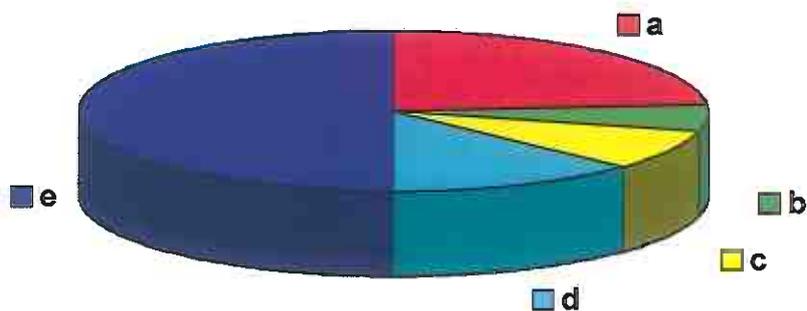
## QUESTÃO 9 (cont. da resposta anterior)

9. Qual sua função?
- a) Estagiário em Educação;
  - b) Estagiário;
  - c) Vendedor;
  - d) Outros;
  - e) Não está trabalhando;

Distribuição de freqüências para a questão 9.

Alternativa	n° de participantes	% de respostas
a	9	23,7
b	2	5,3
c	3	7,9
d	5	13,1
e	19	50,0
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Gráfico setorial exibindo o percentual de respostas para cada alternativa da questão 9.



## QUESTÃO 10

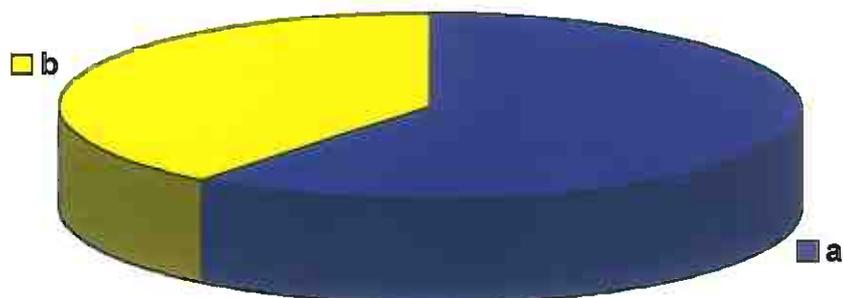
10. Já teve alguma experiência profissional na área de educação?

- a) Sim;
- b) Não.

Distribuição de frequências para a questão 10.

Alternativa	n° de participantes	% de respostas
a	23	60,5
b	15	39,5
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Gráfico setorial exibindo o percentual de respostas para cada alternativa da questão 10.



QUESTÃO 11 (cont. da resposta anterior)

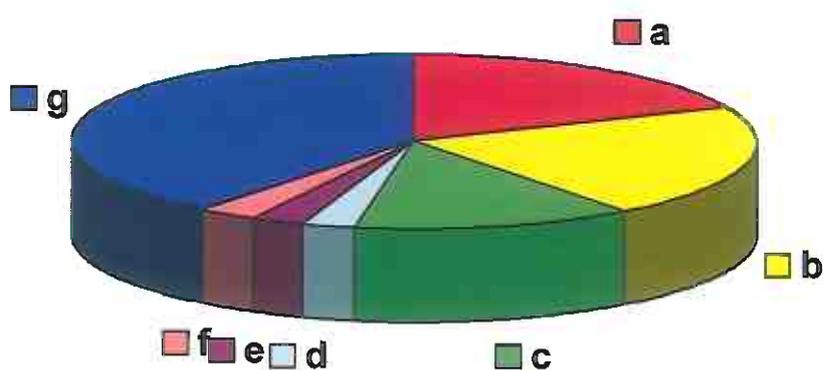
11. Qual função?

- a) Professor;
- b) Estagiário;
- c) Auxiliar de classe;
- d) Inspetor de alunos;
- e) Professor de música;
- f) Professor de informática;
- g) Não atua na área.

Distribuição de freqüências para a questão 11.

Alternativa	nº de participantes	% de respostas
a	7	18,4
b	8	21,0
c	5	13,1
d	1	2,6
e	1	2,6
f	1	2,6
g	15	39,4
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Gráfico setorial exibindo o percentual de respostas para cada alternativa da questão 11.



## QUESTÃO 12

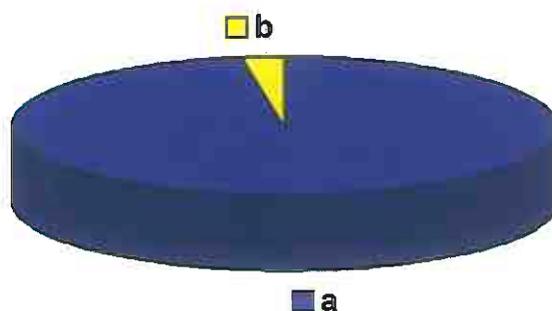
12. Pretende trabalhar como professor?

- a) Sim;
- b) Não.

Distribuição de frequências para a questão 12.

Alternativa	n° de participantes	% de respostas
a	37	97,3
b	1	2,6
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Gráfico setorial exibindo o percentual de respostas para cada alternativa da questão 12.



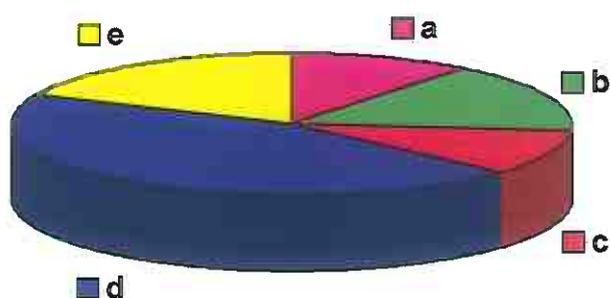
## QUESTÃO 13

13. Se você não quisesse ser professor o que você gostaria de ser?

- a) Direito;
- b) Medicina;
- c) Psicologia;
- d) Outros;
- e) Não respondeu.

Alternativa	n° de participantes	% de respostas
a	4	10,5
b	6	15,7
c	4	10,5
d	17	44,7
e	7	18,4
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Gráfico setorial exibindo o percentual de respostas para cada alternativa da questão 13.



## ANEXO 4

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Como foi o seu estágio/sua experiência em educação?
  - 2- Qual lembrança do tempo de escola que gostaria de me contar?
  - 3- Qual o professor ou professora que você se lembra e por quê?
  - 4- Quem é o professor para você?
  - 5- O que mais chama sua atenção no professor?
  - 6- Como você vê a possibilidade de atuar como professor?
  - 7- Como você compara a sua experiência de aluna com a de futura professora?
  - 8- O que os seus parentes mãe, pai falaram a respeito de sua escolha profissional?
  - 9- O que você espera de seus futuros alunos?
  - 10- Por quem ou pelo quê o professor pode ser substituído?
  - 11- Você acha que o professor vai deixar de existir um dia?
  - 12- Todo mundo pode ser professor?
  - 13- Há alguma coisa que eu não perguntei ou que nós não falamos durante a entrevista e que você gostaria de colocar?
-

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ALVES, Nilda. *Trajetórias e Redes na Formação de Professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ANDRÉ, Marli. “Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos.” *In: Cadernos de Pesquisa* Nº 45. São Paulo, 1983, pp: 66-71.

APPLE, Michael . *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.  
 \_\_\_\_\_ *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.  
 \_\_\_\_\_ *A Condição Humana*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

AROUCA, Lucila. S. *Fundamentos Fenomenológicos-Existenciais da Comunicação Professor-Aluno na Teoria de Educação de Carl R. Rogers*. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1977.

BARROS, Gilda. N. M. *A idéia de Universidade*. *In: PIEPER, J. Abertura Para o Todo: A Chance da Universidade*. Tradução por Luiz Jean Lauand e Gilda N. Maciel de Barros. São Paulo: Apel, 1989. Tradução de: Offenheit für Ganze-die chance der Universiät.

BOGDAN, Robert.C. e BIKLEN, Sari.K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, Portugal: Porto, 1994.

CANALLE, Cecília. *O Ato Filosófico e o Ato Poético: Uma Introdução À Antropologia*. *In: LAUDAND, Luiz. J. (Org.) Oriente & Ocidente: Filosofia e arte*. São Paulo: Centros de Estudos Árabes, FFCLH-USP, 1994.

CAPONETO, Mario. *La Voluntad de Sentido en La Logoterapia de Viktor Frankl: estudio critico*. Buenos Aires: Gladius, 1987.

CHÂTELET, François. (Coord.) *De Platão A São Tomás De Aquino*. 2.ed.Lisboa: Dom Quixote, v.1, 1995. (História da Filosofia, 4).

D’ANTOLA, Arlette (Org.). *Disciplina na Escola: Autoridade versus Autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989. (Temas básicos de educação e ensino).

*EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir*. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1999. “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”.

ELLIOTT, John. *Recolocando a Pesquisa-Ação em seu Lugar Original e Próprio*. In: GERALDI, Corinta. M. G., FIORENTINI, Dario., PEREIRA, Elisabete. M. A. (Orgs.). *Cartografia do Trabalho Docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

FORMET, Eduardo. *El Ser Personal, Fundamento de La Educación*. In: GARCIA HOZ, V. (Coord.) *El Concepto de Persona*. Madrid: Rialp, 1989. 55-95 p.

FRANKL, Viktor E. *A Presença Ignorada de Deus*. 3.ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_ *Psicoterapia e Sentido da Vida*. 3. ed. São Paulo: Quadrante, 1989a.

\_\_\_\_\_ *Um Sentido para a Vida*. 3. ed. Aparecida, SP: Santuário, 1989b.

\_\_\_\_\_ *Sede de Sentido*. São Paulo: Quadrante, 1989c.

\_\_\_\_\_ *Fundamentos Antropológicos da Psicoterapia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_ *Conscientização*. São Paulo: Corez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_ *Educação como Prática da Liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978a.

\_\_\_\_\_ *Pedagogia do Oprimido*. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978b.

\_\_\_\_\_ *Extensão ou Comunicação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GARCIA HOZ, Victor. *Introducción General a Una Pedagogia de la Persona*. Madrid, Espanha: Rialp, 1993.

\_\_\_\_\_ *El Concepto de Persona* (Coord.) Madrid: Rialp, 1989.

\_\_\_\_\_ *Pedagogia visível: educação invisível*. São Paulo: Nerman, 1988 a.

\_\_\_\_\_ *Educación Personalizada*. 7. ed. Bogotá, Colombia: Quinto Centenario S. A., 1988b.

GIROUX, Henry, A. *Paulo Freire e a Política do Pós-Colonialismo*. PÁTIO – Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, ano 1, n. 2, 14-19p., agos./out. 1997.

GIUSSANI, LUIGI. *Educar é um Risco*. Lisboa, Portugal: Diel, 1998.

GOLDENBERG, Mirian. *A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GRUMET, Madaleine. *Show-and-Tell: A Response to the Value Issue in Alternative Paradigms for Inquiry*. In: GUBA, Egon. G. *The Paradigm Dialog*. California, USA: SAGE Publications, Inc., 1990. 333-342 p.

GUSDORF, Georges. *Professores Para Quê?: para uma pedagogia da pedagogia*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KINCHELOE, Joe. L. *A Formação do Professor como Compromisso Político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KUHN, Thomas S. *A Estrutura da Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

LATHER, Patti. A. *Reinscribing Otherwise :The Play of Values in The Practices of the Human Sciences*. In: GUBA, Egon. G. *The Paradigm Dialog*. California, USA: SAGE Publications, Inc., 1990. 315-332 p.

LAUAND, Luiz. J. *Os Fundamento da Ética*. In: LAUAND, Luiz. J. (Org.) *Ética: Questões Fundamentais*. São Paulo: EDIX, 1994 (Coleção Raízes – I).

\_\_\_\_\_. *Tomás de Aquino, Hoje*. Curitiba: Universitária Champagnat, São Paulo: GRD, 1993.

\_\_\_\_\_. *Filosofia, Educação e Arte*. São Paulo: IMAC, 1988

LEVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência – O Futuro do Pensamento na Era da Informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACLAREN, Peter. *Um legado de Luta e de Esperança*. PÁTIO – Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, ano 1, n. 2, 10-13p., agos./out. 1997.

MARÍN IBÁÑEZ, R. *La Educacion Personalizada Desde El Ángulo Axiológico*. In: GARCIA HOZ, V. (Coord.) *El Concepto de Persona*. Madrid: Rialp, 1989. 152-173p.

MEDINA RUBIO,R. *La Educacion como un Proceso de Personalización en Una Situacion Social*. In: GARCIA HOZ, V. (Coord.) *El Concepto de Persona*. Madrid: Rialp, 1989. 13-40p.

MINAYO, Maria. C. S. (Org.) *Pesquisa Social: teoria , método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, Antonio *Formação de professores e profissão docente* In: NÓVOA, Antonio(org.) *Os Professores e a sua Formação*. 3ª ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

PEREIRA, Elisabete M .A. *Professor como Pesquisador: O Enfoque da Pesquisa-Ação na Prática Docente*. In: GERALDI, Corinta. M .G., FIORENTINI, Dario., PEREIRA, Elisabete. M. A.(Orgs.). *Cartografia do Trabalho Docente*. Campinas,SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. (Coleção Leituras no Brasil). 153-181p.

PAREJA, Guillermo. *Viktor E. Frankl – Comunicacion y Resistencia*. Puebla, México: Premià, 1987.

PATTON, Michael .Q. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. California, 2<sup>nd</sup>. USA: SAGE Publications, Inc., 1990.

PAVAN, Diva. O. *A Produção do Sucesso Escolar: família, escola e classes populares*. PROPOSIÇÕES [FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNICAMP]. Campinas, SP, v. 9, n.1 [25] – março/1998-Quadrimestral.

PÉREZ GÓMEZ, Angel *O Pensamento Prático do Professor – A Formação do Professor como Profissional Reflexivo*. In: NÓVOA, Antonio(org.) *Os Professores e a sua Formação*. 3<sup>a</sup> ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIEPER, Josef. *Estar Certo Enquanto Homem – as Virtudes Cardeais Redescobertas*. In: LAUAND, Luiz. J. (Org.) *Ética: Questões Fundamentais*. São Paulo: EDIX, 1994. (Coleção Raízes – I).  
 \_\_\_\_\_ *Abertura Para o Todo: A Chance da Universidade*. Tradução por Luiz Jean Lauand e Gilda N. Maciel de Barros. São Paulo: Apel, 1989. Tradução de Offenheit für Ganze-die chance der Universiät.

QUEIROZ, Maria Isaura P. *O Pesquisador, o Problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões*. In: LANG, Alice. B. S.G. *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo: CERU, 1992.

REINHARZ, Shulamit. *On Becoming a Social Scientist*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.

REVISTA VEJA *Vida Nova por Acidente*. São Paulo, ano 31, n. 51, 23 de dezembro de 1998. 114p.

ROGERS, Carl.R. *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

SANTOS, Boaventura. S. *Introdução a uma Ciência Pós Moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SCHAFF, Adam. *A Sociedade Informática*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Brasiliense, 1995.

SCHÖN, Donald. A. *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, Jair Militão. *A Autonomia da Escola Pública*. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Praxis).

STAKE, Robert. E. *The Art of Case Study Research*. California: SAGE Publications, Inc., 1995

THIOLLENT, Michel. J. M. *Crítica Metodológica, Investigação Social & Enquete Operária*. 5.ed. São Paulo: Polis, 1987.

ZEICHNER, Kenneth.M. *A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Lisboa: Educa, 1993.