



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica


Vitor Nunes Caetano

**Humanização e desumanização na escola:
o que dizem os gostos e desgostos na tecitura complexa dos
sentidos produzidos sobre as práticas escolares**

Rio de Janeiro
2016

Vitor Nunes Caetano

**Humanização e desumanização na escola:
o que dizem os gostos e desgostos na tecitura complexa dos sentidos
produzidos sobre as práticas escolares**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Ensino, ao Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP – UERJ. Área de concentração: Cotidiano e Currículo no Ensino Fundamental.

Orientador: Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

C127 Caetano, Vitor Nunes
Humanização e desumanização na escola: o que dizem os gostos e desgostos na tecitura complexa dos sentidos produzidos sobre as práticas escolares / Vitor Nunes Caetano. - 2016.
275f. : il.

Orientador: Lincoln Tavares Silva.

Dissertação (Mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ.

1. Educação – Teses. 2. Representações sociais – Teses. 3. Humanização. I. Silva, Lincoln Tavares II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Instituto de Aplicação Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 37.06

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Vitor Nunes Caetano

**Humanização e desumanização na escola:
o que dizem os gostos e desgostos na tecitura complexa dos sentidos
produzidos sobre as práticas escolares**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Ensino, ao Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp – UERJ. Área de concentração: Cotidiano e Currículo no Ensino Fundamental.

Aprovada em 9 de setembro de 2016.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva (Orientador)

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica - UERJ

Prof. Dr. Andrea da Paixão Fernandes

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – UERJ

Prof. Dr. Rogério Mendes de Lima – COLÉGIO PEDRO II

Rio de Janeiro

2016

DEDICATÓRIA

Para minha mãe Wanda

Para Kátia Emília,

Diogo e Douglas,

meus esteios.

Amores para muitas existências

Aos colegas de Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro,
professores da maior Rede de Educação da América Latina

AGRADECIMENTOS

Sendo espírita cristão, agradeço a Deus. Pela oportunidade de neste trabalho, minimamente, contribuir com o movimento em curso de construção de humanidade melhor. Obrigado Senhor, pela convivência fraterna e inspiradora com irmãos e irmãs, que sendo crentes ou não, também tinham como devotamento, a materialidade da causa pelo amor pelo próximo, e a mais profunda intolerância com situações de desigualdade, discriminação e preconceito.

Ao meu orientador, Lincoln Silva, fantástica figura humana. Um irmão com quem pude aprender coisas para além dos escritos dessa dissertação. Que eu possa ter correspondido suas expectativas.

Aos colegas e professores do Mestrado, pioneiros que fomos da abertura dos trabalhos desta pós-graduação de Ensino em Educação Básica / PPGEB-CAp UERJ – Mestrado Profissional. Fizemos neste tempo em que caminhamos juntos, aquilo que foi possível fazer, e com muito gosto. Aos próximos mestrados, deixo como mensagem o que tive a oportunidade de dizer, em muitas ocasiões aos colegas, ressaltando: que ninguém se atreva a fazer mestrado sozinho.

Às colegas de minha turma, mulheres de fibra, guerreiras, especiais. Inspirado livremente em Mário Quintana diria: o Mestrado passará.... Mas nós, mestres passarinhos.

Aos docentes das disciplinas que cursei; Lincoln Silva, Andrea Fernandes, Esequiel Oliveira, Cláudia Barreiros, Ilydio Sá, Jonê Baião, Cláudia Andrade, José Roberto e Mônica Lins. E a Patrícia Braun, diria especialmente, a disciplina sobre Inclusão deveria ser uma eletiva obrigatória. O que pude aprender com todos eles, está a tecer as tramas deste trabalho.

Agradeço também aos professores que se dispuseram a participar de minhas bancas de qualificação e de defesa, entre eles, Álvaro Pereira do Nascimento, Andrea Fernandes, Márcia Marin Vianna, Patrícia Braun e Rogério Mendes de Lima. Sou bastante grato as contribuições consistentes que trouxeram a este trabalho.

E não poderia encerrar, sem aqui prestar agradecimentos à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, pela possibilidade que me ofertou, sendo eu professor

desta rede, tecer estas contribuições. Estendo agradecimentos aos colegas da Gerência de Mídia e Educação da SME-RJ, na figura da professora Simone Monteiro, apoiadora e parceira de sempre. Em especial, à 5ª Coordenadoria Regional de Educação, e aos membros da direção, docentes e discentes da escola municipal que abrigou a realização desse estudo. Aos demais colegas de rede, com quem vivi bons momentos, neste percurso de 20 anos. Continuamos na lida.

E ainda, aos companheiros do Polo de Educação pelo Trabalho José Emygdio de Oliveira, especialmente às professoras Heloisa Queijo de Moraes, Maria Azevedo, Shirley Senna e Alba Miranda. Foi uma honra servir a rede com vocês.

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social e ideológica, etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz.

Paulo Freire

RESUMO

CAETANO, V. N. *Humanização e desumanização na escola: o que dizem os gostos e desgostos na tecitura complexa dos sentidos produzidos sobre as práticas escolares*. 2016. 286 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

A presente dissertação, tendo como tema central a humanização, entendida em sua complexidade, objetiva captar os sentidos que estudantes e professores atribuem às práticas humanizantes que realizam e as que se submetem ou são submetidos nas relações de convivência dentro do cotidiano escolar. Para isto, tomamos como arcabouço teórico-metodológico as contribuições feitas a temática humanização desenvolvidas por Paulo Freire no campo da Educação, e Suely Ferreira Deslandes, para o campo da Saúde, complementada por outros autores. A esta discussão trouxemos também as ideias de Complexidade de Edgar Morin, que nos permitiu caracterizar a humanização e seu contraposto, a desumanização, como fios que compõem a tecitura de um fenômeno complexo. Relativamente aos processos de entendimento e análise dos sentidos humanizantes e desumanizantes captados dos atores pesquisados, nos utilizaremos do campo das Representações Sociais, que formulada inicialmente por Serge Moscovici, é desenvolvida por diversos pesquisadores. Entre os caminhos possíveis que poderíamos escolher para revelar os fios dessa trama complexa, optamos por apurar junto aos estudantes do 5º e 9º anos, pertencentes a uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro, que sentidos são produzidos sobre as práticas que comumente fazem no cotidiano escolar, seja por gosto ou não, em que possamos reconhecer aspectos humanizantes e desumanizantes. Aquilo que foi evocado, somado às justificativas dadas ao que mais gostavam e mais desgostavam, nos possibilitou organizar núcleos de sentido em torno do que lhes causa encanto, lhes dando gosto, motivando, despertando o desejo de estar na escola. Mas também conhecer o seu contraditório o que gera neles sentimentos de angústia, desinteresse, sofrimento ou mesmo indiferença. E não sendo esta uma investigação sobre a detecção do nível de satisfação dos estudantes com a escola, nos interessamos em apurar, sobre o que manifestaram gostar ou não, sentidos que apontariam indícios da ocorrência de situações, que podemos interpretar como humanizantes e desumanizantes, relacionando-as às práticas que ocorrem dentro do ambiente escolar. Também revelando impactos sobre a convivência entre estes atores.

Palavras-chave: Humanização, Representações Sociais, Educação.

ABSTRACT

CAETANO, V. N. *Humanization and dehumanization in school: what they say about the likes and dislikes in the complex tecitura of the senses produced about school practices*. 2016. 286 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

The present dissertation, having the humanization as its main theme, understood in its complexity, has the objective of collect senses that students and teachers assign to humanizing practices that they perform and those they undergo or are submitted daily in the educational environment. In order to achieve this, we used as theoretic-methodological scaffold the contributions to humanization theme developed by Paulo Freire, in the educational field, and Suely Ferreira Deslandes, in the health field, complemented by others authors. In addition to the discussion, we also brought the ideas of complexity by Edgar Morin, wich allowed us to characterize humanization e his antagonist, dehumanization, as strings that compose the fabric of a complex phenomenon. Relatively to the processes of knowledge and analysis of humanizing senses achived from the reasearched actors, we will use the Social Representations field, initially created by Serge Moscovici and post developed by several authors. Between the possibles paths that we could choose to reveal the strings of this complex plot, we choose to investigate with students from 5th to 9th years, belonging to a school from the municipal public network of Rio de Janeiro, wich senses are produced over the practices done daily in school, whatever they like it or not, in wich we could recognize humanizing and dehumanizing aspects. Everything that was evoked, added to the justificative of what the like more or less, enabled us to organize senses nucleus around what enchant them, motivating and unleashing pleasure to be in school. It also enabled us to know wich things generates feellings of anguish, disenterest, suffering or even indifference. In addition, not being this a research about the detection of the level of satisfaction of the students with the school, we care to investigate, in the things they expressed to like it or not, senses that could point to happening situations, taht we could interpret as humanizing or dehumanizing, relating it to the practices that occur in the school environment, Also revealing impacts over the acquaintanceship of those actors.

Keywords: Humanization, Social Representations, Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Sistema de quatro quadrantes para organização dos conteúdos captados por ordem de evocação e frequência.....	158
Figura 1 – Imagem de satélite da Cidade de Melgaço – PA	168
Quadro 2 – Distribuição das evocações dos estudantes do 5º e 9º anos, segundo a ordem média das evocações (OME) e frequência, em relação a questão: coisas que gostam de fazer na escola	217
Figura 2 – Gráfico de similitude referente ao termo indutor “o que gostam de fazer na escola”	231
Quadro 3 – Distribuição base dos possíveis elementos da representação em relação a questão: coisas que não gosta de fazer na escola.....	235
Figura 3 – Gráfico de similitude referente ao termo indutor “o que gostam de fazer na escola”	245

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Comparativo dos índices IDEB para uma escola pública do município do Rio de Janeiro.....	120
Gráfico 2	– Distribuição dos estudantes por ano escolar – 2015.....	180
Gráfico 3	– Distribuição dos estudantes por turno – 2015	181
Gráfico 4	– Distribuição dos estudantes, separados por turma e turno – 2015.....	182
Gráfico 5	– Distribuição dos estudantes por ano escolar e sexo.....	183
Gráfico 6	– Distribuição dos estudantes por ano escolar e gênero.....	184
Gráfico 7	– Distribuição dos estudantes, separados por turma, turno e gênero – 2015.....	185
Gráfico 8	– Distribuição dos estudantes matriculados desde o 1º ANO, separados por anos escolares – 2015.....	187
Gráfico 9	– Distribuição dos estudantes que se encontram matriculados na unidade escolar, desde o 1º ANO, separados por turma e turno – 2015.....	188
Gráfico 10	– Distribuição dos estudantes do 5º ano, por turno e ano de nascimento – 2015.....	190
Gráfico 11	– Distribuição dos estudantes do 9º ano, por turno e ano de nascimento – 2015.....	191
Gráfico 12	– Distribuição dos professores quanto ao tempo em que atua na rede municipal – 2015.....	192
Gráfico 13	– Distribuição dos professores quanto ao tempo em que atua na escola – 2015.....	195
Gráfico 14	– Comparativo entre os graus de formação profissional dos	200

professores, com relação aos contingentes da escola pesquisada,
5ª CRE e Geral SMERJ - INEP – 2014.....

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 15	– Distribuição dos estudantes por seus respectivos bairros de residência – 2015.....	207
Gráfico 16	– Formas de deslocamento até a unidade escolar, utilizadas pelos estudantes do 5º e 9º ano – 2015.....	208
Gráfico 17	– Tempo gasto pelos estudantes no deslocamento feito até a unidade escolar – 2015.....	209
Gráfico 18	– Opções de mobilidade urbana, acessadas pelos professores no deslocamento feito a unidade escolar – 2015.....	211

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produção de artigos em português, com referências cruzadas entre os temas EDUCAÇÃO, SAÚDE, HUMANIZAÇÃO e REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	74
Tabela 2 – Produção de artigos em português, com referências cruzadas entre HUMANISMO e os termos EDUCAÇÃO, SAÚDE, HUMANIZAÇÃO e REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	75
Tabela 3 – Produção de artigos em português sobre os temas EDUCAÇÃO, SAÚDE, HUMANIZAÇÃO e REPRESENTAÇÕES SOCIAIS no período compreendido entre 2005 – 2015.....	144
Tabela 4 – Posição do Município do Rio de Janeiro, em relação ao IDHM de alguns municípios de referência e o índice médio brasileiro – PNUD – 2010.....	165
Tabela 5 – Posição do IDHM / 2000 - 2010 dos bairros do Município do Rio de Janeiro, situados no entorno a escola pesquisada e outros bairros de referência.....	171
Tabela 6 – Posição do IDS de bairros do Município do Rio de Janeiro, Favelas e Aglomerados Subnormais situados no entorno à escola pesquisada e a outros bairros de referência – IPP - 2000 – 2010	173
Tabela 7 – Apresentação da evolução do IDEB da escola pesquisada, referente aos anos iniciais (1º segmento) e anos finais (2º segmento) do ensino fundamental – 2005 a 2013.....	178
Tabela 8 – Distribuição das sinonímias obtidas para a questão “o que gosta de fazer na escola”, por frequência e percentual	214

Tabela 9 – Distribuição das sinonímias obtidas para a questão “o que não gosta de fazer na escola”, por frequência e percentual 233

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CAP-UERJ	Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESF5A	Estudante Feminino do 5º ano
ESTF9A	Estudante Feminino do 9º ano
ESTM5A	Estudante Masculino do 5º ano
ESTM9A	Estudante Masculino do 9º ano
<i>EVOC</i>	Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDS	Índice de Desenvolvimento Social
INEP	Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPP	Instituto Pereira Passos
IRAMUTEQ	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
MultiRio	Empresa Municipal de Mídias

NDCN	Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, doravante.
OME	Ordem Média de Evocações
PET	Unidade de Extensividade Polo de Educação pelo Trabalho
PCCR	Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEB	Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica
PROFF	Professor, sexo Feminino
PROFM	Professor, sexo Masculino
SMERJ	Secretaria Municipal de Educação de Educação do Rio de Janeiro
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TRS	Teoria das Representações Sociais
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	20
1	HUMANIZAÇÃO: UMA QUESTÃO COMPLEXA	21
1.1	Em busca do elo perdido	22
1.2	Aquilo que não dizemos o nome	26
1.3	Meu nome é desumanização	30
1.4	Partícula ou onda?	50
2	HUMANIZAÇÃO, DESUMANIZAÇÃO E AS PRÁTICAS SOCIAIS ...	54
2.1	Humanização: sentidos, verdades e mentiras	56
2.2	A humanização e os cuidados em saúde	73
2.3	Humanização e o complexo desafio de Ser Mais	84
2.4	Humanização e educação: entre novas e velhas diretrizes	94
2.5	Ensino Fundamental e humanização: aspectos peculiares.....	114
3	A HUMANIZAÇÃO COMO PROBLEMA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO	141
3.1	Humanização, desumanização e representações sociais	142
3.2	Métodos e instrumentos de aproximação	151
4	RECONHECENDO O COMPLEXO LUGAR DA PESQUISA	161
4.1	Um olhar sobre a 5ª CRE	162
4.2	Sob as vistas do IDH	163
4.3	A 5ª CRE sob as vistas do IDHM	171
4.4	A escola	177
4.5	Sobre os atores escolares	177
4.5.1	Quem são os atores estudantes?	180
4.5.2	Quem são os atores professores?	192
4.6	No caminho da escola	206
4.6.1	De onde vêm os estudantes?	207

SUMÁRIO

4.6.2	De onde vêm os professores?	211
5	HUMANIZAÇÃO: O QUE OS ATORES REVELARAM DESSA TRAMA COMPLEXA?	213
5.1	O que gostam de fazer na escola	213
5.2	O outro lado da moeda: o que não gostam de fazer na escola	232
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	247
7	REFERÊNCIAS	260
	ANEXO – Autorização para pesquisa de mestrado obtida junto a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ).....	269
	APÊNDICE A – Questionário para coleta de depoimentos dos estudantes do 5º e 9º ano	271
	APÊNDICE B – Questionário para coleta de depoimentos dos professores	276
	APÊNDICE C – Roteiro do programa de rádio, produto da dissertação	280

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tendo como tema central a humanização, que entendida em sua complexidade, objetiva captar os sentidos que estudantes e professores, atribuem às práticas humanizantes que realizam e as que se submetem ou são submetidos nas relações de convivência dentro do cotidiano escolar. Tais práticas ocorrem desde a recepção desses atores e o seu acolhimento no ambiente educacional; as ações de escolarização desenvolvidas junto aos estudantes; os modos de tratamento estabelecidos por estes atores no convívio social escolar; as condições materiais e ambientais disponibilizadas pelos empregadores aos profissionais das diferentes instâncias para que as práticas escolares efetivamente aconteçam; entre outras. Para isto buscaremos esclarecer junto aos atores que escolhemos como objeto de investigação, até que ponto estes identificam ou não aspectos humanizantes e desumanizantes que possam estar presentes nestas práticas.

Tal investigação necessitará lidar com a (re)apresentação de um processo, a humanização. Muito embora não se duvide da sua estreita ligação com a dinâmica dos processos escolares, em cujo os benefícios enxergamos a presença de um cunho humanizador, estranhamente, vemos que este não é um tema referencial, objeto agregador das discussões do campo da Educação. Humanização é uma palavra que dificilmente se faz evocar dentro das rodas de conversas, comandadas por professores e especialistas, quando estes se referem aos processos formativos, aos conflitos e dificuldades encontradas no decurso das práticas escolares. Escolarização, formação, desenvolvimento, educação, instrução, desempenho e aprendizagem são palavras que se tornam bem mais presentes nos discursos e interesses desses profissionais.

Por outro lado, vemos que a humanização se tornou uma temática relevante para o campo da saúde, referendando discussões sobre a humanização dos cuidados, e isto faz décadas. Observando mais de perto as tratativas dessas discussões, que resultaram em objetos de investigação em saúde, encontramos interessantes similaridades com certas problemáticas vivenciadas por nós, dentro do contexto educacional. Citamos aqui, aquelas referentes às relações entre profissionais de saúde e pacientes e às condições estruturais degradantes de

atendimento oferecidas ao público, que guardadas as especificidades das áreas, são de certo modo correlatas àquelas relações mantidas entre profissionais de educação e estudantes e às condições estruturais dos ambientes educacionais, não menos constrangedoras.

Diante das correlações que vislumbramos, para problemas existentes nos campos da saúde e educação, respeitadas as suas especificidades, assim como na área de saúde foram gerados importantes processos investigativos, pensamos ser possível dar ao tema humanização o mesmo caráter investigativo, discutindo sobretudo a sua pertinência, dentro da gama de questões que são para nós relevantes. Precisaremos então, no decurso desse trabalho, aprender a lidar com esse algo estranho que acompanha o tema, tornando clara a pertinência de sua abordagem e as contribuições que isso possa trazer as discussões em andamento.

Para isto escolhemos captar os sentidos que estudantes e professores atribuem às práticas escolares, discutindo sobre os impactos que estes entendimentos produzem nas relações de convivência, e como estes se coadunam à formação humana dos atores, ao longo do Ensino Fundamental. Ao discuti-las, formulamos em nossa conclusão um conjunto de tipologias de práticas, que caracterizadas como humanizadoras e desumanizadoras, possam contribuir para a reflexão do aperfeiçoamento das relações de convivência e o repensar de metodologias de ensino, com impactos positivos sobre a escolarização de crianças, jovens e adultos.

No alcance desse objetivo realizamos a pesquisa em uma escola do Ensino Fundamental público, da cidade do Rio de Janeiro. A unidade educacional selecionada atendeu a um critério inicial que estabelecemos, ter como característica abranger todo o ciclo do 1º ao 9º ano, com o foco voltado em turmas de 5º e 9º ano, escolhidas por representarem grupos em que ocorre o movimento de saída de segmentos, além dos professores que atuam nesta escola, de modo a obter dados comparativos. Em estudos futuros, imaginamos poder acompanhar a trajetória de formação humana dos estudantes do 5º ano ao atingirem o 9º ano.

No apoio as proposições que faremos, recorreremos a autores como Paulo Freire, Edgar Morin, Suely Ferreira Deslandes, Rui Canário, Clovis de Barros Filho, Mario Sergio Cortella, entre outros, que no decurso da formação de nossa base referencial, nos ofereceram os elementos teóricos necessários ao estabelecimento da compreensão dos contextos e sentidos em que a discussão sobre humanização

se fez. Relativamente aos processos de entendimento e análise dos sentidos humanizantes e desumanizantes captados dos atores pesquisados, utilizaremos o arcabouço teórico-metodológico do campo das Representações Sociais, que formulada inicialmente por Serge Moscovici, é desenvolvida por diversos pesquisadores. Trabalharemos também, de forma complementar, com o que preconiza a teoria da análise de conteúdo, desenvolvida por Laurence Bardin, a partir das orientações de Maria Cecília de Souza Minayo, Suely Ferreira Deslandes e Romeu Gomes, no apoio as análises dos sentidos produzidos pelos sujeitos da pesquisa em relação as questões a eles apresentadas. E ainda com Fernando Lefevre e Ana Maria Cavalcanti Lefevre na utilização da Técnica do Discurso Coletivo – TDS, que possibilita conjugar depoimentos na forma de um discurso síntese escrito na primeira pessoa do singular, de modo a expressar o pensamento coletivo.

E como forma de atender aos requisitos deste mestrado profissional, utilizamos o que apuramos neste conjunto de tipologias, como base referencial de desenvolvimento de produto em mídia rádio. Para isso foi utilizada a expertise que adquiri na condução de projetos de mídia e informática, com trabalhos ligados a rádio escola desenvolvidos nas redes municipal e estadual do Rio de Janeiro. Tal expertise foi registrada em monografia apresentada ao Curso de Especialização Mídias na Educação (CAETANO, 2011)¹. E, dessa vez, decido por explorar uma outra vertente possível, que é aquela de assumir o protagonismo na condução de um projeto de mídia, arrogando agora o papel central de produtor de conteúdo. Como resultado dessa iniciativa, temos a descrição do processo de produção, desde a organização do roteiro de um programa de rádio até a gravação do áudio e edição do material. Os movimentos descritos poderão servir como um protótipo de produção, estimulando que outros professores também venham a vivenciar esse protagonismo na produção de conteúdos escolares, em diferentes formatos para além do radiofônico. O produto final será apresentado em CD e publicado em *Podcast*, de forma que possa vir a ser utilizado como instrumento norteador das ações educativas. Buscamos com isso contribuir para o redesenho dessas ações do cotidiano escolar, nos quais, aspectos humanizadores sejam preponderantes sobre

1 CAETANO, V. N.. Rádio na escola: produzindo mídia, aprendendo conceitos, construindo cidadania. – Subsídios para a implantação de projetos de rádios escolares. Rio de Janeiro: Nutes, 2011.

aqueles identificados como desumanizadores.

1 HUMANIZAÇÃO: UMA QUESTÃO COMPLEXA

Existe uma expressão popular, bastante conhecida, que é proferida como “dar nomes aos bois”, e que traz como sentido o intuito de atribuir a autoria a algo ou alguém, que tenha sido o causador de um determinado fato. Há um quê de agonia, a se formar em nós, quando em algumas situações não conseguimos, satisfatoriamente dar nomes a “certos bois”. Referimo-me às vezes, em que as palavras utilizadas para descrever alguns fenômenos da realidade são, de alguma forma, insuficientes para explicar com clareza aquilo que lhe seja causal. Ao que trataremos nesta investigação, havia de início, solto pelo pasto, um “boi” sem nome, que tinha em sua pelagem aspectos relacionados à violência, à discriminação e ao preconceito, que também se espalham pelos ambientes escolares; à deterioração das relações de convivência entre estudantes e seus professores; à situação de desinteresse pelas atividades educativas oferecidas; às degradantes condições estruturais e ambientais presentes nas escolas que se impõem ao desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem; às constrangedoras condições de trabalho e valorização disponibilizadas aos profissionais para o exercício de suas atividades. Todas elas, tratadas em separado, são como “bois” com seus nomes próprios, cada qual considerado em sua pelagem própria. No entanto, se considerarmos estes bois como elementos pertencentes a um mesmo rebanho, passamos a enxergá-los em seus aspectos peculiares, dentro um mesmo contexto. Ao tornar relevante as fortes correlações existentes, passamos a enxergar a presença de um novo espécime de “boi”, faltando enfim nomeá-lo. Para mim esse “boi” hoje possui um nome, ele se chama humanização. E que tem para si um par antagônico, chamado desumanização. Veremos a seguir como cheguei a esse entendimento, partindo do vivenciado em minha trajetória profissional.

1.1 Em busca do elo perdido

[...] enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita — e isso é o mais doloroso — em nome de sua própria libertação (FREIRE, 2014 a, p.59-60).

Em 2013, após cerca de 12 anos de trabalho, dedicados a Unidade de Extensividade Polo de Educação pelo Trabalho – PET² em que atuava, um decreto administrativo fez por encerrar suas atividades, como parte de um processo de reestruturação do Programa de Extensividade da Secretaria Municipal de Educação. Foram bons anos de trabalho, tremendamente recompensadores na função de dinamizar oficinas de mídia (animação, rádio e imprensa escolar) e informática educativa, em um regime diferenciado de atendimento, com muitas situações de reconhecimento pela comunidade e a própria rede, pelo trabalho desenvolvido pela equipe. Representando a unidade recebi o Prêmio Anísio Teixeira³ 2004 na categoria Tecnologia. Mediei projetos que se destacaram nas Mostras de projetos “Século XXI”, entre os anos de 2004 e 2008, promovidas em parceria pela MultiRio⁴ e Secretaria Municipal de Educação (SMERJ); além da inserção de projetos no Anima Escola⁵, entre outros.

Neste processo fui então realocado para uma escola de 1º ao 9º ano, onde passei a atuar em uma nova realidade, que embora distinta do polo, não era de todo desconhecida: alunos com dificuldades na aprendizagem de cálculos, da leitura e da escrita; de expressar ideias; de conviver em meio às diferenças; com incapacidade de resolver conflitos pelo diálogo; com dificuldade de agir solidariamente e trabalhar de forma cooperativa.

Assumi nessa escola a regência de 12 turmas, sendo 9 grupos dos anos

2 Unidade de Extensividade Polo de Educação pelo Trabalho doravante PET. Unidade educacional vinculada ao Programa de Extensividade da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Atendia como público, alunos matriculados na rede, ofertando, no contrafluxo, diversas oficinas pedagógicas, que pautavam o trabalho como princípio educativo.

3 Concurso de monografias organizado anualmente pelo Centro de Referência da Educação Pública Anísio Teixeira, vinculado à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

4 MultiRio – Empresa Municipal de Mídias, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Educação do Rio de Janeiro.

5 O Anima Escola, projeto gerenciado pela equipe do Festival Internacional Anima Mundi, desenvolve com professores e estudantes o aprendizado da linguagem de animação com produção de filmes animados em diferentes técnicas.

iniciais do Ensino Fundamental, 2 grupos de educação especial e uma classe do programa de aceleração, em encontros semanais cuja a duração era de 50 minutos. Não me atarei aqui a esmiuçar singularidades entre as condições de trabalho e produção que estavam disponíveis anteriormente na unidade de extensão, e aquelas que encontrei nessa nova escola, que por sinal, também não era para mim um lugar desconhecido. Isto porque nela havia funcionado, antes de 2000, a primeira sede deste polo, onde também trabalhei. O fato é que tudo aquilo que pude aprender nesses 12 anos, me permitiu criar um desenho de atividades que pudesse ser empregado, dentro das condições postas, adaptado para as turmas a que fui designado, bem mais modesto é verdade, porém adequado ao que me foi apresentado. Isso até que melhores tempos enfim viessem.

E como dizem: casa nova, vida nova. Segui resignado para a assunção do novo posto, levando comigo algumas apreensões, pelo já sabido dessa realidade. Fato relacionado, por exemplo, com a ansiedade coletiva e pressões internas e externas à escola, que nos empurram para uma quase doentia busca por melhora do desempenho dos estudantes, da transformação dos conceitos Insuficiente – I em Regular – R. E dentre elas, o que verdadeiramente centrou minha atenção, foi a assustadora deterioração das relações de convivência entre os estudantes e deles conosco em forma naturalizada com a qual lidamos com essa situação. Que, no meu entender, influencia de modo inequívoco os resultados, que, todos nós professores, almejamos, em termos de formação dos estudantes.

Logo nas primeiras semanas de aula pude experimentar, mais de perto, o quão relevante é essa deterioração de laços para que alcancemos os bons resultados do trabalho escolar. Isto sentido especialmente numa passagem que vivenciei com uma turma de primeiro ano. Era o momento em que nos preparávamos para, em forma, seguir até a sala de informática, que se localizava em um andar abaixo da sala de aula da turma. Na ação de montagem da forma, surgiu um começo de alvoroço no grupo dos meninos, provocado por um empurra-empurra entre eles. O fato ficou bem sério quando um deles foi ao chão, após um empurrão, e os outros, que estavam próximos, terem começado a chutar o seu colega, algo que requereu de mim pronta intervenção e mais uns 5 minutos de conversa.

Estabelecida a “paz”, já dava o episódio por encerrado. Mas a maior surpresa estava reservada para o final, quando em meio ao deslocamento, o que incluía a descida de dois lances de escada, flagrei um dos meninos se preparando para

empurrar outro colega, degraus abaixo. Diante de tantas situações não houve condições para prosseguir com a aula. Enfim, retornamos dali mesmo para a sala da turma. Estas são daquelas coisas que se reservam para quem em 20 anos de rede pensava ter visto de tudo. Se as situações descritas, por si só, já denotavam gravidade, em se tratando de crianças de 6 anos, nos atemos a não aceitar isso como algo concebível. No entanto, o mais desconcertante dessa situação foi ver no olhar de um deles, olhar de gosto pelo mal feito, de nenhuma compaixão pelo outro. Ver esse olhar me modificou.

Fatos como este talvez não sejam algo exclusivo dessa escola, mas sim bastante comuns a muitas outras. Isto sabemos por relatos que nos são revelados, por intermédio das conversas que temos com outros colegas de rede. Em tais relatos, o que realmente nos chama a atenção é a similaridade de certas situações de conflitos descritos por esses professores, já que muitos deles, embora lecionando em escolas de bairros diferentes, lidando com pessoas das mais diversas, que não mantêm nenhum tipo de contato em comum, vivenciam experiências que são muito semelhantes.

Essa escola em que hoje atuo possui uma particularidade bastante interessante, nela os estudantes podem ingressar a partir da Educação Infantil, seguir pelo primeiro até o nono ano do fundamental, completando todo o ciclo na mesma unidade. Temos crianças que estarão nessa unidade por cerca de 9, 10 ou 12 anos, participando dos processos escolarizantes, por cerca de 4 horas por dia, durante 200 dias por ano, com a expectativa de que as vivências oferecidas nesses espaços possam, de algum modo, transformar positivamente esses seres humanos. Mesmo tendo consciência que outros diferentes fatores históricos, sociais e culturais submeterão fortemente crianças e jovens a processos que influenciarão seus referenciais de condutas humanas, é difícil aceitar que a escola possa fazer muito pouco ou quase nada, como vemos em alguns discursos, principalmente depois do que vi acontecer, atuando em uma unidade extensividade.

Se a escola sozinha não pode tudo, o que seria por si só muito pretensioso, existem muitas coisas que ela pode em seu âmbito de atuação fazer. Uma delas seria orientar para a convivência respeitosa, pelo menos apresentando contraexemplos em relação às formas já aprendidas, que são praticadas pelos estudantes. Imagina-se isto feito na ação de educar pelo trabalho, de ler, escrever, contar, expressar ideias, produzir vídeos, animações, programas de rádio, cuidar de

hortas, de ler o mundo. Este é um ponto bastante caro que aprendi trabalhando na unidade de extensividade. A boa relação de convivência é fundamental para que quaisquer situações de aprendizagem se estabeleçam. Após refletir sobre a situação que testemunhei, brotou então o desejo de começar a discutir essa questão pela via da pesquisa e, isso culminou, no intento dessa dissertação.

Observando, mais atentamente, o movimento desse grupo de estudantes, que cotidianamente circulam pela escola, certos fenômenos passaram a aguçar mais a minha curiosidade. Principalmente ao comparar a conduta dos bem pequenos da Educação Infantil, aparentemente serena, com a conduta das crianças que seguem pelo primeiro, segundo, quinto, sétimo e nono ano que, como num crescente, praticam gestos de violência verbal e física, de desrespeito, de atitudes de arrogância frente ao que é oferecido, de desinteresse pelas atividades propostas. Entendo que isso acaba por trazer sérios comprometimentos ao desempenho dos estudantes, frente aos intentos empregados para o favorecimento das aprendizagens, percebendo que os esforços empregados para lidar com tais desafios parecem ser inócuos. E vivenciar isto se torna muito frustrante.

No desejo de contrapor as forças que nos impelem cotidianamente ao ajustamento, à acomodação, partimos em busca de respostas. Aqui começaria então o desejo de melhor compreender esse fenômeno.

1.2 Aquilo que não dizemos o nome

Não há como escapar disso. Em se tratando de movimentos de pesquisa, algumas coisas somente se clarificam à medida que avançamos em nossas investigações. Da definição de uma proposta inicial à angustiante ação de delimitação do tema e cercania do objeto, descobriremos que para além disso, muitas coisas se modificaram ao longo da caminhada. Até porque, correções de rumo fazem parte e são movimentos intrínsecos ao processo. Sendo assim, para os que decidem se embrenhar nessa tarefa é preciso que digamos isso, aos que orientam também diremos: paciência.

A definição de um tema de pesquisa é como sempre a marca de largada, ponto que define o local de partida do corredor, sem que tenha ele garantia alguma de que alçará a linha de chegada. No entanto, a incerteza do resultado final, que poderia, a princípio, se tornar fator desestimulante para alguns, é extremamente instigante para aqueles que imersos no cotidiano de suas escolas, acreditam piamente que tenham algo importante a dizer, com respeito às práticas vivenciadas nestes ambientes. Contando com a utilização de um balizador teórico como diferencial, que nos orienta, no movimento inicial de nossas especulações, podemos dizer o que pretendemos “apoiados sobre ombros de gigante”⁶. Sendo assim, não será a mera necessidade do êxito que nos moverá, mas sim o forte desejo de entender porque algo da realidade vivida, que se descortina cotidianamente para nós, insiste incessantemente em ser de tal forma e não de outra. Mesmo que isso signifique que ao final, sejamos forçados a admitir que nada daquilo do que imaginávamos no começo da jornada, era de fato o que pensávamos.

A Humanização depois de muitas reflexões se constituiu em foco principal de minhas inquietações e tal temática me trouxe a este programa de pesquisa. Fato motivado a princípio pelas condutas que vinha testemunhando no ambiente escolar e que se traduziam, por exemplo, na deterioração das relações de convivência entre os atores escolares. Estas, inicialmente, impulsionaram o desejo de, por alguma forma discuti-las, por meio da via investigativa e assim buscar formas de confrontá-

6 A frase em questão é um adaptação feita a expressão utilizada por Isaac Newton (1642-1727) , em uma carta que escreveu a Robert Hooke (1635-1703): “Se pude enxergar a tão grande distância, foi subindo nos ombros de gigantes”. Disponível em: <<http://www.searadaciencia.ufc.br/folclore/folclore227.htm> >

las.

Ao começar este empreendimento encontramos para a humanização um aspecto bastante incomum: embora pensemos não pairar quaisquer dúvidas sobre o dito caráter eminentemente humanizador das escolas, estranhamos muito o fato desta expressão, não ser um termo de uso comum ao cotidiano das conversas que normalmente circulam pelos espaços escolares. Muito embora, nos discursos feitos em torno da melhor formação dos estudantes, como algo que possa ser para eles instrumentalizador e impulsionador dos seus desejos e sonhos para o futuro, possamos encontrar neste termo um importante carreador de sentido. E não sendo a humanização, uma expressão de uso comum para o campo da educação, nos chamou a atenção, para o quanto esta se tornou bastante cara ao campo da saúde.

Anteriormente a minha entrada no PPGE, me deparei com algumas discussões desenvolvidas no campo da saúde, que tinham como centralidade a questão da humanização. Sob o viés dos cuidados em saúde, os debates promovidos pelos profissionais da área apresentavam interessantes correlações com situações também vivenciadas por profissionais do campo da educação. Desse modo, começamos por buscar compreender as bases que sustentavam essas discussões, por aquilo que se entendia como humanização dos cuidados em saúde e o seu contraposto, a desumanização de tais cuidados.

Mais do que uma expressão usual e corriqueira, temos para a área de saúde, um conceito que se tornou crítico, capaz de centralizar de forma relevante os debates nessa área. E isto, pelo menos, desde a década de 1970, se tomarmos como marco um conjunto de textos referenciais da sociologia médica dessa época, como nos aponta Deslandes (2011). De lá para cá, no bojo dessas discussões, pesquisadores vêm empregando sucessivos esforços no sentido de buscar identificar nos processos, nas práticas e nos ambientes médicos, quais são os aspectos humanizadores e desumanizadores, bem como, a partir do constatado, ressaltar formas de implementar cuidados mais humanizados em saúde.

Enquanto isso, falar de humanização em educação segue quase como falar do apêndice, órgão do qual só lembramos a existência, quando o dito cisma em “dar o ar da sua graça”. Falar de humanização, por vezes, causa a impressão de que talvez estejamos a falar de uma espécie de entidade invisível a nos rondar. Algo como estar diante de um fenômeno que se apresenta de forma bastante dual, ora de um jeito, ora de outro. Se você procurar por discussões sobre humanização no

espaço escolar, provavelmente não as encontrará. No entanto, ao observar com mais atenção, os meandros em que se dão as discussões, que hoje se encontram em curso nas diferentes escolas, veremos nelas o cerne daquilo que seria central ao tema que ressaltamos, seja em relação aos aspectos humanizantes, quanto aos desumanizantes.

Em outras palavras, referenciamos aqui um vocábulo, que dificilmente fará parte da lista das 10 mais evocadas em nosso “jargão escolês”, quando o assunto em questão faça referência à medidas que promovam o incremento do potencial humano de crianças e adolescentes. E, sobretudo, a natureza das práticas que serão desenvolvidas na implementação deste processo, orientando-as para o enfrentamento dos desafios que se apresentam para a vida, que desponta neste século. Notamos que os termos *ensinar, educar, escolarizar, alfabetizar, desempenho, disciplina, limites e analfabetismo* fazem, no campo educacional, muito mais sucesso do que *humanização*. Causa-nos, portanto, muita estranheza ver esta palavra ser invariavelmente preterida por outras, quando mobilizamos nossas atenções para as grandes discussões que envolvem aspectos formativos dos estudantes. Isto quando tal palavra também denota, em sentido singular, aspectos que remetem ao desenvolvimento de práticas, condutas, valores, habilidades e competências para a vida em sociedade. E movidos por essa estranheza, decidimos então, por dar centralidade a este tema.

Diante disso, defendemos que o termo *humanização* e seus derivados, podem, quando problematizados, oferecer um aspecto diferencial na explicação e compreensão dos fenômenos, fatos e condutas vivenciadas pelos atores escolares. Ao discuti-las, a partir de um viés humanizador/desumanizador, podemos fazer convergir tais explicações, preenchendo certas lacunas que são deixadas por aquelas palavras-chave normalmente citadas nesses debates. E, mais do que preencher vazios, a expectativa que temos está na busca por melhor compreender as questões que nos afligem no universo escolar e para além deste, de uma forma não reducionista, revelando a existência de conexões entre as diversas problemáticas que atingem o cotidiano de nossas escolas. E, para isto, a *humanização* poderia se tornar também um aspecto central em nossos debates educacionais, o que, com certeza, sofrerá algumas resistências.

Ao evocarmos a sua presença em discussões com colegas, notamos uma certa preocupação com o esvaziamento de temáticas já consagradas, o que

discordamos. Neste entendimento cultivamos, como maior contribuição ressaltar nestes debates, os aspectos humanizantes e desumanizantes, que tecidos juntos, estão presentes nestas práticas. Assim sendo, ao falar de humanização ou desumanização, ressaltamos que seja possível trazer aspectos diferenciados a estes temas, que são de ampla repercussão no cenário atual, tais como: preconceito e racismo; questão dos negros e dos indígenas; o atendimento das necessidades especiais de aprendizagem de pessoas com deficiências; pobreza e desigualdade. Acreditamos, deste modo, não haver embasamento sobre o qual se possa alegar, que o dito se coloque ao esgotamento de tais temáticas, pois os aspectos humanizantes e desumanizantes são intrínsecos a todas elas, e comumente evocados quando praticamos tais discussões. Salientamos portanto que, nestes debates, tais aspectos podem contribuir positivamente para a melhor compreensão dessas pautas em caráter multidimensional, tal como fios que são tecidos juntos em uma mesma trama. Mas do que exatamente, estamos falando quando evocamos para a humanização a sua centralidade?

1.3 Meu nome é desumanização

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas sobretudo, com eles lutam. (FREIRE, 2014c, p.5)

Talvez tivesse sido bem mais fácil de me embrenhar pelos caminhos de um mestrado um pouco mais cedo, isto porque aos 25, 30 ou 35 anos, normalmente nos encontramos naquele que seria o auge do vigor físico humano, alcançado pelos nossos corpos. E ter vigor físico e fôlego, para dar conta dos compromissos assumidos, com a instituição a qual me filiei na execução desta tarefa, são fundamentais. Isto porque, para além desta somaram-se as responsabilidades relativas ao campo de atuação profissional, mas as questões de ordem pessoal e familiar, que precisam ser administradas para o enfrentamento desta missão que me dispus a assumir, junto com o meu orientador. Infelizmente certos facilitadores, principalmente aqueles de ordem financeira e de flexibilização do tempo de trabalho, não haviam se configurado a contento até então, algo que teria permitido concretizar esse desejo um pouco mais cedo. Sem o suporte de uma bolsa de estudos, mas ainda cheio de vigor, nos entregamos com muita vontade a esta tarefa.

Possuir vigor físico é importante, reitero. E isto se percebe melhor quando chegamos a experiência do mestrado, como no meu caso, aos 50 anos de idade, mas em compensação trago na bagagem um bem valioso, que são algumas histórias vividas, nestes 24 anos de rede estadual de educação do Rio de Janeiro e dos 20 anos de atuação na rede municipal pública de educação, também no Rio de Janeiro, com passagens em escolas da rede privada por cerca de 10 anos, algo lá acontecido ainda no início da minha carreira como professor.

Chegando até aqui, percebo que o desejo que acalentei por saber mais, e assim melhor entender os problemas que enfrentamos no cotidiano de nossas escolas, buscando movimentos de formação, é algo compartilhado por uma grande massa de professores espalhados pelo Brasil. Estes profissionais acalantam em si o sonho por ingressar em cursos de especialização ou mesmo seguir pelos caminhos de um mestrado e posteriormente de um doutorado, como forma de prosseguir mais longe por essa estrada formativa. E o que todos buscamos? Respostas. Meios para vencer as dificuldades que nos são impostas. Acalantos para as nossas ansiedades.

Nós nos tornamos hábeis para imaginativa e curiosamente 'tomar distância' de nós mesmos, da vida que portamos, e para nos dispormos a saber em torno dela. Em certo momento não apenas vivíamos, mas começamos a saber que vivíamos, daí que nos tivesse sido possível saber que sabíamos e, portanto, saber que poderíamos saber mais. O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o 'inédito viável' demandando de nós a luta por ele (FREIRE, 2014 b, p.136).

No entanto, são imensas as dificuldades que se apresentam nesta busca por este inédito viável. Encontramos grandes dificuldades, que por vezes, se tornam inibidoras das iniciativas e dos desejos que possamos alimentar neste sentido. E se imaginarmos, pelo menos em tese, que o investimento feito na melhoria de formação de professores seja algo que tenda a se reverter positivamente, pelo compartilhamento das experiências e vivências advindas dessa formação, tanto surtindo benefícios ao processo educativo desenvolvido junto aos estudantes com os quais convivem; quanto aos colegas em seus ambientes de trabalho, é de nos causar estranheza, que tamanhos sejam os obstáculos impostos pelos próprios sistemas escolares, quando na prática, acabam por criar toda a sorte de dificuldades, seja de ordem burocrática e ou financeira, desestimulando a concretização desse desejo. E, na maioria das vezes, a não ser que o próprio professor opere a seu favor, malabarismos financeiros e de organização de seu tempo, para bancar, por si mesmo, tais projetos de melhoria de sua formação, de outro modo, tal situação não se concretizará. Isto vi acontecer com vários colegas próximos com que convivo e convivi. Como diria Dona Maria José, minha avó paterna: "com esses olhos que a terra há de comer".

Em meio a tantos desestímulos, o que se faz surpreendente é a permanência dessa busca, em nós, desse sonho de buscar mais, que infelizmente para muitos colegas não se concretizará. É em Freire (2014 b) que começamos a compreender melhor a permanência deste sonho:

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz (FREIRE, 2014 b, p.137).

Sabemos que o maior aperfeiçoamento dos profissionais, processo que passamos a entender como movimento de concretização dessa busca pela sua humanização, repercute positivamente sobre a dinâmica de trabalho, desenvolvida por estes professores, junto aos estudantes que orientam. E ainda, seus efeitos, se fazem fortemente sentir por meio dos índices apurados, que se encontram relacionados as avaliações que atestam níveis de qualidade da educação, promovidas pelos sistemas escolares. Os índices captados nestas escolas, comumente diferenciados, são claramente influenciados pela presença de um corpo profissional que se distingue pela formação, e pelas práticas singulares que desenvolvem junto ao alunado.

No entanto, de forma distorcida e desumanizante vemos propagar a utilização equivocada desses dados, teimando em classificar escolas por níveis de excelência e carestia, omitindo que não sejam as mesmas condições, que se estabelecem para o desenrolar das práticas pedagógicas, pelas diversas instituições de ensino. E que, tais condições não se resumem somente ao provimento dos meios estruturais que lhes são caros, mas, sobretudo, se voltam para a necessidade em atender a vocação do *Ser Mais* desses profissionais, incluindo sua valorização financeira.

Nesta forma distorcida de lidar com tais índices, vemos que sistematicamente, são ignorados os apelos pela concretização desta valorização profissional. Mas, ao mesmo tempo, surge especial interesse para que as boas práticas, das escolas tidas como de excelência, sejam amplamente replicadas pelas demais. Exceto pelo contexto marcante, que confere materialidade a excelência que demonstram, que se faz na composição de seus quadros profissionais, pela presença de professores que possuem pós-graduação, que recebem, em contrapartida, valores salariais que são superiores aos dos demais colegas. Ou seja, incentiva-se a replicação dos resultados dessas escolas, mas omite-se que a melhor formação, em concomitância com uma substancial valorização salarial sejam preponderantes para a mudança deste quadro. Em substituição a isto, são instituídos sistemas de premiação por mérito, com o intuito de estimular que professores venham a perseguir os maiores índices, muitas vezes divorciados da tônica do fortalecimento da formação e da valorização profissional. E isso é algo que pode ser verificado, por exemplo, se tomarmos como base as informações coletadas por meio do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Diante dos índices relativos ao IDEB de 2013, alcançados por algumas

escolas públicas cariocas, reconhecidas tradicionalmente pela atestada excelência de ensino, veremos que na raiz desta distinção, entre outros fatores, está a maior titulação de seus professores. No Rio de Janeiro podemos citar como referência as unidades do Colégio Pedro II e o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ, que notadamente possuem em seus quadros um maior contingente de professores especialistas, mestres e doutores. Comparativamente, os valores do IDEB⁷ apresentados por essas escolas em 2013, fortemente se destacam ao que foi apurado em relação a outras instituições públicas, que também atendem aos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Os índices, 6,9 obtidos pelo CAp-UERJ e 7,3 pelo Colégio Pedro II (Campus São Cristóvão), calculados para os anos finais do ensino fundamental, superaram em muito, por exemplo, as médias do IDEB do município (3,7) e do estado do Rio de Janeiro (3,6) e até mesmo a média nacional para os anos iniciais e finais (4,0).

Sem entrar em meandros, temos clareza que na explicação de tão favorável desempenho, concorre a atuação em conjunto de diferentes fatores, como por exemplo, a estrutura física disponível, o acesso a verbas, a participação dos pais, entre outros. Mas sem dúvida, não há como descartar o peso da influência, que o grau de formação alcançado pelos profissionais que por lá atuam, como sendo algo significativo para o sucesso alcançado pelos processos educacionais desenvolvidos por essas escolas. Desse modo, a excelência que se revela nestas escolas, acaba por reluzir a desumanização promovida pelo sistema escolar com as demais, quando deixa de ofertar, como condição básica, o desenvolvimento de políticas que se voltem para o fortalecimento da formação e valorização profissional, que não se constituam em mero desejo de fazer, poço fundo de esperanças vazias.

Em que pese ser, a maior titulação, uma condição fundamental no alavancar desses processos educacionais, na medida que siga progredindo no aprimoramento de sua formação, esta poderia também de fato permitir ao professor, alçar patamares salariais diferenciados, tal como o que ocorre normalmente em muitas outras profissões do mercado de trabalho. No entanto, em se tratando de professores, estamos em relação a outros profissionais e suas remunerações, bem mais para ser a exceção, do que a regra.

No município do Rio de Janeiro, por exemplo, com a implementação do Plano

7 Utilizamos aqui dados fornecidos pelo site Qedu <<http://www.qedu.org.br>>, um projeto desenvolvido em parceria entre a Meritt e a Fundação Lemann.

de Cargos e Carreiras e Remuneração dos Funcionários da Secretaria Municipal de Educação que foi recentemente instituído pela Lei Nº. 5623 de 1º de outubro de 2013⁸, sancionada pelo prefeito Eduardo Paes, temos um dispositivo que prevê remunerações diferenciadas para professores que tenham formações lato-sensu e stricto-sensu. No entanto, tais possibilidades não se encontram, nesse plano, acessíveis a todos os professores pertencentes ao quadro funcional, pois o que ali se estabelece são diferenciações que geram distorções. Para os Professores I, no regime de 16 horas, por exemplo, a Lei 5623 estipulou como possibilidade somente o pleito de enquadramento de formação por mestrado; já os professores de 40 horas, podem pleitear tanto as possibilidades lato como stricto-sensu. E se o professor de 16 horas obtiver o grau de especialista ou concluir o doutorado? Mesmo de posse de conhecimentos que possam potencializar sua prática de trabalho e beneficiar os estudantes com quem atua, não poderá pela nova lei pleitear outras formas de enquadramento por formação, que não aquela definida para o seu cargo. Tratados em função destas diferenciações, seja este Professor de Educação Infantil – PEI, Professor de Ensino Fundamental – PEF, Professor I, Professor II, Professor de Ensino Especializado e Especialista de Educação) e do regime de horas (16, 22.5, 30 e 40), são portanto desumanizados, posto que se nega equidade a estes profissionais. São fatos como estes que acabam por desvalorizar o esforço despendido. Mas tudo bem, com o advento do concurso de 40 horas, para ingresso a rede municipal de educação Rio de Janeiro, o cargo de professor de 16 horas, parece estar em vias de extinção.

Se para os professores de 16 horas o enquadramento representa um acréscimo de cerca de 200 reais aos salários, para os de 40 horas os valores atingem cerca de 1000 reais, que até refletem sobre outras vantagens remunerativas, o que pode elevar um pouco mais o recebível, mas não a um patamar que permita encarar tais ganhos, como um incentivo de fato a melhor qualificação e mesmo a permanência na rede, uma vez que a formação de mestrado e doutorado coloca o professor que as tenha, em condição de concorrer a vagas em outras esferas do sistema escolar. E assim, o professor que melhora a sua formação, assim que pode, passa a “cantar em outra freguesia”.

Atuando há bastante tempo em redes públicas de ensino, descobrimos por

8 Lei Nº. 5623. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/documents/10136/4410020/Lei_5623.pdf>. Acesso em 10 Fev. 2016.

conta disso a existência de outras questões preocupantes. A despeito, por exemplo, de todos os discursos otimistas, que incidem sobre aquilo que pensamos ser a escola capaz de fazer em relação ao desenvolvimento humano dos educandos, vemos cotidianamente o inverso acontecer. Somos, por vezes, arrastados para o redemoinho de conflitos que minam nossas forças, nosso ânimo. Viramos personagens de uma guerra absolutamente sem sentido, na qual muitas vezes professores, estudantes e responsáveis parecem agir como se fossem inimigos. Guerra para a qual nos encontramos completamente despreparados e sem retaguarda. Problemas novos para novos tempos, ao lado de velhos problemas:

Por isso, venho insistindo, desde a Pedagogia do oprimido, que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua (FREIRE, 2014 b, p.126 e 127).

Tais situações descritas exibem um contrassenso terrível, algo inconcebível, quando em nosso imaginário concebemos a escola como um símbolo eminentemente humanizador e não um palco de guerra, de sujeitos abandonados a própria sorte, mas parecendo um grande moedor de gente. Se a escola é este grande símbolo humanizador, a quem rendemos enormes deferências, onde a sociedade empenha enormes esperanças para a melhor formação de crianças, jovens e adultos, não podemos permitir que a escola seja lugar de sofrimentos, de constrangimentos, de humilhações e de dor para os seus principais atores. São coisas assim que nos fazem pensar em mestrados.

As questões relativas a formação dos professores, a valorização da carreira, a discussão de aspectos da violência nos ambientes escolares, a formação em valores humanos dos estudantes, por certo encontrariam, em linhas de pesquisas já consagradas, espaços para tecitura de diversas reflexões. No entanto, percebi, que estas discussões não contentavam as minhas aspirações, que se dando em torno das práticas e das condutas, e do desenvolvimento da convivência e das potencialidades humanas, me conduziam a percebê-las como situações disjuntas, mas como constituintes de um todo complexo. Tal pensamento se afina aqui com as ideias de complexidade de Edgard Morin (2011, 2013, 2014), que nos convida a cultivar um outro olhar sobre a realidade, de forma a encará-la na perspectiva do

todo, do que é tecido junto, e não da sua redução a questões específicas.

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexos*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza (MORIN, 2011, p. 13-14).

E por que pensar em complexidade? Como nos mostra Morin (2013), as situações que vivenciamos são decorrentes das tramas decorrentes dos acontecimentos e tensões, entre os desenvolvimentos surgidos no século XX e o agravamento das situações de desigualdade econômica e social. E para compreender tais acontecimentos e melhor lidar com tais tensões, precisamos tratá-los não como objetos disjuntos, desconexos, compartimentalizados. Precisamos compreender as especificidades e as interações, correlações e determinações que estas mantêm com a totalidade, alertas para a percepção de que o todo transcende o somatório de todas as suas partes. Para o autor, somos, de forma inevitável, cada vez mais, confrontados com os desafios da complexidade. Desafios estes que estão a impactar diferentes campos de atuação humana e, por conseguinte, dizem respeito ao montante de desafios que enfrentamos em nossas escolas. E para melhor compreender as tramas que se descortinam, se faz necessário a elaboração de uma nova forma de pensar.

A maneira de pensar que utilizamos para encontrar soluções para os problemas mais graves de nossa era planetária constitui um dos mais graves problemas que devemos enfrentar. Quanto mais multidimensionais se tornam os problemas, maior a incapacidade para pensá-los em sua multidimensionalidade; quanto mais progride a crise, mais progride a incapacidade para pensá-la; quanto mais globais se tornam os problemas, mais impensáveis se tornam. A inteligência cega se torna, assim, inconsciente e irresponsável, incapaz de encarar o contexto e complexo planetários (MORIN, 2013, p.19).

Se as preocupações em torno dos insucessos colhidos, ao longo dos anos, com relação ao desempenho dos estudantes, no que se refere a proficiência adquirida em torno das práticas de leitura, escrita, cálculo e resolução de problemas ainda se apresenta como uma situação crítica a ser vencida, novos desafios teimam a invadir as salas de aula. Podemos citar como exemplo, a deterioração das

relações de convivência, que tem feito crescer os episódios de violência dentro dos ambientes escolares, como também a degradação das relações familiares, expondo crianças e adolescentes a um quadro de vulnerabilidade, marcado pela falta de amparo, orientação e amor. Confrontados pela complexidade de tais desafios, somos obrigados a repensar o contexto, em que se dão as propostas de trabalho que são oferecidas aos estudantes pela escola. Ao que concordamos com Morin, passamos então a considerar tais acontecimentos, não como elementos disjuntos, mas sim pertencentes em sua fenomenologia complexa. Falar de humanização e do seu contraposto se justifica por isto.

Para lidar com velhos e novos problemas em educação, está bem claro, que não há como abdicar dos movimentos de formação continuada. Seja para que busquemos o melhor entendimento, quanto as razões que originam tais problemas; seja para pensar novas formas de lidar com a realidade complexa que se apresenta e nos confronta. Se para mim, mais cedo, a opção pelo mestrado se tornou algo mais difícil de concretizar e conciliar com outros compromissos, outros caminhos de formação se mostraram mais viáveis, como os cursos de extensão em ensino de ciências, tecnologias e mídias e das especializações em informática educativa e mídias na educação, cursados nas brechas, com recursos próprios. E sem querer cometer erros de julgamento com relação à críticas que possa fazer aos sistemas escolares dos quais participei, saliento que por meio da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, tive a oportunidade de participar de interessantes processos formativos ligados aos campos da cidadania, educação em valores humanos, protagonismo juvenil, tecnologias da informação e mídias, que se reverteram positivamente no trabalho educativo, que venho desenvolvendo ao longo dos anos. E com isto não deixo de revelar a existência de dificuldades postas no caminho dos que desejam se aprimorar, seja porque são deficientes as oportunidades para que seus professores se envolvam em movimentos de formação, seja porque no cotidiano escolar se configuram dificuldades para que eles próprios busquem essas alternativas.

No entanto, fazendo um balanço entre as oportunidades oferecidas e as condições em que elas ocorreram, vejo que para mim, sendo professor de técnicas agrícolas, se apresentaram alguns facilitadores, que não se fizeram presentes para outros colegas do 1º e do 2º segmento do ensino fundamental, que atuavam no ensino de outras disciplinas. Para professores regentes dos anos iniciais, das

disciplinas de matemática e língua portuguesa, a participação nestes movimentos propostos pela própria rede, embora seja desejada, era ao mesmo tempo desestimulada, pelo surgimento de empecilhos, que inviabilizavam a presença destes profissionais. Isto por diferentes razões: nem sempre eram disponibilizados horários alternativos, que permitissem a maior adesão destes professores, causando dificuldades para conciliar a agenda, com outros compromissos; muitos destes professores, atuando em outras instituições, dificilmente conseguiam liberação para participar destes movimentos formativos, mesmo que os conhecimentos dinamizados viessem a agregar valor a prática pedagógica desses profissionais, com benefícios diretos as unidades onde atuavam.

Estar nestas formações implicaria também, que o professor deixasse, no período, a regência de suas turmas, mas isto condicionado a organização de alguma estratégia negociada com a direção da unidade escolar, para acomodação dos estudantes, que não implicasse de nenhuma forma em dispensa da aula. Não sendo possível o deslocamento desse professor, a alternativa adotada era mandar um substituto, que não era regente dos anos iniciais, das disciplinas de matemática e língua portuguesa, com a missão de participar e depois repassar aos demais colegas o que havia sido discutido.

Diante disso, um quadro interessante se estabelece, fazendo parecer que existam dois tipos de professores: aqueles que a escola pode abrir mão e aqueles que não; aqueles a quem prioritariamente direcionamos formações, e aqueles a quem essas oportunidades são postergadas; professores que são considerados de “1ª linha”, e aqueles de “2ª linha”. Os de “1ª linha”, podemos considerar aqueles que lidam com aquelas áreas críticas da leitura, da escrita e do cálculo, para os quais o acesso às formações parece ser oferecido como especial contramedida às dificuldades que enfrentam. Isto porque, há em torno das adversidades constatadas, uma grita geral desses professores pelo provimento de auxílios, que lhes permitam melhor lidar com os desafios que encontram. Mas, além disso, existem pressões externas, como aquelas levantadas pelos índices de avaliação da situação educacional, que por vezes constroem os professores a melhorar resultados.

Por outro lado, lidamos aqui com algo contraditório. Muito embora a participação nestas formações tenha caráter indiscutível, em termos do que possa agregar de valor na busca de soluções aos desafios enfrentados, na prática, esta presença acaba por ser desestimulada pelo próprio sistema escolar. Liberar os

professores implica em tirá-los, mesmo que momentaneamente do campo de batalha, para controlar a grita dos estudantes, dos diretores, dos responsáveis, fazendo parecer que seja mais necessária sua presença nas trincheiras, pouco importando os termos em que esta se dê. E isso os leva a continuar, sob o fogo pesado da artilharia, a aplicar fórmulas tradicionais de ensino, mesmo com as constantes mostras de ineficiência destas “armas”, em lidar com os problemas que se apresentam dentro do cotidiano escolar.

Para os professores de “2ª linha”, ocorre justamente o contrário. Com relação a estes, a ausência do campo de batalha, se mostra menos “traumática” para o universo escolar, então a sua participação de certa forma é muito mais facilitada e estimulada, com o compromisso de que venha, posteriormente, a repassar aos demais colegas o conteúdo exposto nestas formações. No entanto, diante das dificuldades já conhecidas de organização do tempo-espço escolar, tais momentos de troca acabam não ocorrendo, com prejuízo da circularidade de discussões que sejam essenciais para o arejamento das práticas escolares. Mas, como forma de validação das estatísticas de participação de professores feitas pelo sistema, nestas formações, a participação desses professores acaba sendo ótimo, porque ao final indicarão que essas oportunidades existem e que professores se apresentam a elas, muito embora nem sempre sejam os profissionais alvos os que dela participem.

De tal sorte, os benefícios de tais formações, que se esperaria revertidos ao próprio sistema são aqui questionáveis, posto que tais processos formativos, elaborados pelo sistema e a organização tempo-espço escolar não se encontram em consonância. E também não tratam a diversidade de formação de seus professores como uma vantagem estratégica para lidar com os desafios que se apresentam. E uma vez mantida tais condições, após participar desses processos, não haverá em suas escolas como compartilhar o que foi aprendido, pelas dificuldades impostas por esta estrutura organizacional.

E o que haveria de novo no *front*? Que indícios poderíamos ainda coletar das trincheiras que substanciariam uma discussão sobre humanização como algo central? Começemos com a síntese de depoimentos, colhidos dos professores que participaram desta investigação, e que foram organizados sob a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (LEFEVRE & LEFEVRE, 2006)⁹. Ao perguntarmos sobre quais

9 Nesta técnica, as justificativas são classificadas em núcleos de sentido e posteriormente organizadas de modo a gerar uma composição textual, cuja redação se apresenta na primeira

problemas dificultariam a escolarização de crianças e jovens, obtivemos a seguinte composição como resposta:

A falta de educação básica, de respeito com o próximo, que se traduzem em grande agressividade entre os alunos, dificultam a escolarização. Como consequência, ocorre a falta de interesse e a dificuldade de concentração. Por sua vez, existe a falta de apoio dos pais, da participação da família em ensinar conceitos básicos de ética e valores morais. Os estudantes se ressentem de ter uma família estruturada, independente do modelo. Eles sentem falta dessa referência. Há para eles a ausência de bons exemplos e de amparo no círculo familiar. O que dificulta é também a falta de parceria entre a família e a escola, evidenciada na pouca participação dos pais no cotidiano escolar, a qual transferiu a responsabilidade para a escola. Os pais não se comprometem com o processo educacional dos mesmos, e assim não temos uma parceria contínua. Existe falta de interesse, mas também faltam atrativos para eles, mesmo achando que quem quer estudar se interessa e pronto. Vivemos uma geração de crianças e jovens que precisam do visual, do eletrônico. Não temos em nosso país política pública preocupada e/ou comprometida com um projeto de educação. Por isso o que dificulta, são as coisas virem de 'cima pra baixo', sem ouvir quem está na 'linha de frente' (PROFF1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 13,14,15, 16, 17; PROFM8, 10,12, 19)

Partindo desses depoimentos, em termos de entraves ao processo de escolarização de crianças e jovens, se colocam como elementos centrais: a situação de *grande agressividade*, presente nas manifestações de condutas violentas, sejam elas de natureza verbal e/ou física, observadas em muitas escolas; a *falta de apoio dos pais, da participação da família em ensinar conceitos básicos de ética e valores morais*, resultando em *falta de parceria entre a família e a escola*. E interligado a esses problemas, temos como consequência a *falta de interesse e a dificuldade de concentração*, que resultam, neste entendimento, em desempenhos escolares pífios de nossos estudantes. Professores se ressentem também, pela pouca escuta dada as suas angústias, pelos níveis centrais do sistema escolar, o que traz a eles, a impressão de não haver *em nosso país política pública preocupada e/ou comprometida com um projeto de educação*.

Neste contexto, entendemos que os professores parecem fortemente acreditar, que o maior apoio dos pais as iniciativas fomentadas pelas escolas; acompanhadas da assunção das responsabilidades das famílias, em prover cuidados humanizados e boas práticas de convívio para seus filhos, sejam balizares para restauração desse equilíbrio. A própria truncagem no diálogo estabelecido com o nível central do sistema, em que *coisas* são definidas de *cima para baixo*, é

colocada como aspecto importante, mas bem menos expressivo. Outro fator, menos relevante, está relacionado a dinâmica das aulas ofertadas aos estudantes, também é citado pelos professores como componente que necessitaria ser reestruturado. Pois, diante de uma *geração de crianças e jovens que precisam do visual, do eletrônico*, aulas precisariam de *atrativos* para cooptar maior atenção e interesse, *mesmo achando que quem quer estudar se interessa e pronto*.

Na busca por melhor entender o desequilíbrio das relações de convívio, que afetam estudantes e seus professores, as respostas parecem apontar para a restauração de um idealizado “bom comportamento” de crianças e jovens na escola. Desse modo, temos a enganosa impressão de que uma mudança de atitude dos estudantes resolveria, senão todos, grande parte dos conflitos, com os quais nos deparamos. Neste aspecto, o que talvez povoe o nosso imaginário, é de alguma maneira crer que estudantes bem-comportados, oriundos de famílias presentes e atentas ao progresso dos filhos, são capazes de aprender mais e melhor, do que aqueles que são mal comportados, com um histórico familiar problemático. E, provavelmente, não faltará para muitos professores, incontáveis exemplos para atestar esta máxima. No entanto, teremos também, contrariamente ao absolutismo desta situação, estudantes de péssimas condutas, oriundos de famílias desestruturadas, que conseguem obter desempenho médio ou mesmo superior, em comparação a estudantes de bom comportamento, vindo de famílias absolutamente presentes e atentas. Como há também, estudantes bem-comportados, que apresentam os mesmos níveis de dificuldades de aprendizagem, daqueles que apresentam péssimo comportamento. Citaria como exemplo, comentários de colegas e estudantes sobre dificuldades em aprender conceitos da matemática, da física, da química e os clássicos erros de ortografia.

Podemos, ainda, nos referir a algumas situações enfrentadas por professores ao expor conteúdos escolares a uma determinada turma. Procedendo explicações, acompanhadas de intensas seções de leituras, práticas de exercícios e questionários, aparentemente, temos a impressão de que as aprendizagens estão se processando sem maiores problemas. No entanto, ao aplicarmos uma prova sobre o assunto abordado, utilizando questões próximas aos exercícios propostos, nos deparamos com resultados desanimadores, para boa parte dos estudantes. Avaliando as respostas dadas, nota-se em muitas delas, os mesmos erros de compreensão, isto a afetar o desempenho de estudantes que se comportam bem ou

mal, independente de que sejam ou não oriundos de famílias estruturadas. Por certo, outros fatores poderão também apresentar relevantes impactos sobre o interesse e a concentração, que tecidos juntos, resultam nos efeitos observados. E sem aqui minorá-los, pensamos ser salutar, que comecemos a nos ater sobre quais desses aspectos, teriam os professores maior poder de influência.

Visto por este prisma, percebemos que a maior influência do professor se dá sobre as suas próprias práticas, muito embora, não tendo absoluta ingerência sobre o que deve ou não fazer em sala de aula, possui ele relevante nível de controle de condução das práticas que se fazem no cotidiano escolar. Podemos nos perguntar a respeito do nível de controle que temos sobre a conduta dos estudantes, sobre o seu interesse, as suas vontades, os seus desejos, o seu agir. E como resposta obteremos nenhum. Por certo, poderemos exercer alguma influência sobre a conduta dos estudantes, mas o poder decisório, em algum nível pertence a ele. É possível fazer com que uma criança realize uma atividade em aula, mas não há como controlar que ela faça aquilo com gosto, com vontade, com desejo. Mas, por outro lado, é possível organizar atividades que possam quebrar o marasmo, sensibilizando os estudantes, para que sintam compelidos em participar, com concentração e interesse. Do mesmo modo, podemos exercer alguma influência sobre a família dos estudantes, mas não controlamos suas ações. Podemos propor parcerias, e até mesmo obrigá-los a que venham as reuniões de pais, mas não somos diretores de suas vontades. Em termos de influência, estamos bem mais próximos dos filhos do que dos pais, mas isto não significa desistir dos pais em favor dos filhos. *Se os estudantes se ressentem de ter uma família estruturada, independente do modelo, que ensine a eles conceitos básicos de ética e valores morais necessários a convivência, é possível fazer com que as aulas propaguem estes mesmos princípios, sem que se transfira esta responsabilidade para a escola.*

Nesses termos, penso que pouco avançamos em discussões que visem a implementação de ações educativas, que desenvolvam e aprimorem princípios e valores que tornem seres humanos, sujeitos cada vez mais humanos, com a aplicação mais intensa desses princípios e valores, as dinâmicas das aulas. Solidariedade, gentileza, cooperação, colaboração, respeito mútuo são pouco explorados pelos professores, quando as suas aulas se remetem exclusivamente a ações individualizantes e personalísticas. Situações em que os estudantes são colocados a realizar tarefas solitariamente, com pouca ou nenhuma interação com

seus colegas. A intensificação desses princípios e valores em atividades didáticas, poderia em nosso entendimento, atender aquilo que prontamente se afirma nos projetos políticos pedagógicos das diferentes escolas, quando estas estabelecem como objetivo primário de suas ações o compromisso com o desenvolvimento pleno dos estudantes. Em relação a isto, apresentamos também o depoimento dos professores, na forma de discurso coletivo, quanto ao sentido do processo de *escolarização*¹⁰ para eles:

O conhecimento transforma um homem e o socializa. E o ensino é a oportunidade que crianças e adolescentes tem para deixarem as ruas e optarem por uma vida melhor. É por meio da escolarização que o indivíduo tem mais oportunidade de alcançar um futuro melhor, e quem sabe o sucesso. Todo ser humano tem o direito a desenvolver-se plenamente em todos os âmbitos da sua escolarização. Para isto, a educação se faz primordial. Ao mencionar educação, faço referência a educação em toda sua totalidade: conteúdos pedagógicos, educação familiar, valores e princípios. Escolarizar é ensinar. Esse desenvolvimento é um processo contínuo de aprendizado, que se faz a partir de variados tipos de leitura, o aluno vai ter mais argumentação para escrever e compreender a gramática de sua língua. Eu diria que a disciplina é o item principal para o aprendizado. Mas sem que o aluno tenha interesse, essa escolarização fica difícil. Sem os valores básicos que a família deve dar, esse processo se torna desgastante, fica insustentável. Mas quando existe o interesse a aprendizagem flui. Para que se consiga a escolarização completa, dedicação é fundamental. O aluno é o principal sujeito envolvido no processo. E o professor, para mim é um dos principais responsáveis na condução do processo ensino-aprendizagem. Professores, são o alicerce de tudo. Sem amor as relações se tornam muito vazias, frias. Para mim é o amor, seja ele de que forma se manifeste, que movimenta a humanidade. (PROFF1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 13,14,15, 16, 17; PROFM8, 10,12, 19.)

Quando a queixa recorrente, expressa pelos professores, sobre a falta de limites, de boas maneiras de crianças e jovens se faz ainda mais intensa, tal preocupação, parece apontar menos para a necessidade de realização de um trabalho de aprendizagem, sobre como conviver e mirar, muito mais, na obrigação de que cada estudante venha apresentar-se com uma prática de atitudes já consolidada, que visassem não atrapalhar as aulas, colaborando para que seus professores pudessem realizar sem problemas a sua tarefa de ensinar conteúdos. Sendo uma obrigação dos pais, *sem os valores básicos que a família deve dar, esse processo se torna, no entendimento do professor, desgastante, fica insustentável.*

Se, conhecimento transforma um homem e o socializa, se todo ser humano tem o direito a desenvolver-se plenamente em todos os âmbitos da sua escolarização e para isto, a educação se faz primordial, compreendemos que a

10 Utilizamos para a organização deste discurso coletivo, as justificativas apresentadas a palavra mais importante da seguinte questão de evocação: escreva 3 palavras que vem a sua mente quando ouve falar em escolarização.

escola, seja neste contexto, um espaço privilegiado para prover *oportunidades* para que, crianças e adolescentes tenham *uma vida melhor*. A escola é, portanto, um espaço humanizador. No tocante a isto, seguimos com os sentidos dados pelos professores ao termo *humanização*¹¹, também organizado sob a forma de discurso coletivo:

Humanizar significa respeito a si mesmo, respeito ao outro e ao próximo. Respeitar seus valores. Quando você respeita o outro aceitando suas limitações, tudo flui melhor. Mesmo que não se concorde com a opinião alheia, devemos respeitar as escolhas dos outros. Respeitando o próximo, estamos respeitando a nós mesmos. Isto favorece as relações interpessoais e abre portas para a humanização. Não há humanização sem afeto e amor. Sem amor nada é possível. Amor é essencial e fundamental. Tudo feito com 'amor' dá certo. Quando o professor tem amor à sua profissão naturalmente ouvirá o aluno e se sensibilizará com sua situação, pois a transformação é o ato de deixar-se mudar, abrindo-se para novas possibilidades. O profissional de educação deve usar a sua sensibilidade, para perceber a real necessidade do aluno, que na maioria dos casos não está na aprendizagem do conteúdo. A própria educação engloba o processo de aquisição de valores e conscientização, levando-se em conta não apenas a educação escolar. E antes de tudo, para se fazer mudanças é preciso ter amor ao próximo e ao trabalho que se quer realizar. Nós temos que, independente de quem seja, ter um olhar atento minucioso, humano, individualizado em relação à pessoa com quem lidamos no nosso dia a dia. Fazer o bem. Fazer sempre o bem é a nossa missão principal. (PROFF1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 13,14,15, 16, 17; PROFM8, 10,12, 19)

Comparando os discursos, *escolarizar*, no entanto, parece se descolar do sentido de *humanizar*, ganhando substancial proeminência sobre este, que passa a carrear em segundo plano, a acepção de humanização como a busca por desenvolver junto a crianças e jovens, aqueles princípios e valores humanos, que nos permitiriam conviver, cooperar, respeitarmo-nos mutuamente, agirmos de forma solidária e fraterna uns com os outros, sobretudo nas atividades e ações que se desenrolam na escola.

Nesse contexto, percebemos nos professores um desejo ávido por receber em suas salas estudantes bem-comportados, para que a dinâmica de suas aulas ocorra como o esperado ou como idealizado. No entanto, tais professores também parecem ignorar que o papel da escola inclui a escolarização, mas não se esgota nela. Que escolarizar não exclui a tarefa de educar crianças e jovens continuamente dentro de princípios que busquem orientar o seu desenvolvimento em sua totalidade. Como nos apresentam Bertan & Araújo (2011):

11 Também aqui utilizamos as justificativas apresentadas à palavra mais importante da seguinte questão de evocação: escreva 3 palavras que vem a sua mente quando ouve falar em humanização.

A existência e a essência fazem parte da totalidade que é o ser pessoa. Para a educadora e o educador nas atividades desenvolvidas no cotidiano, não é suficiente saber apenas o que a pessoa é, mas também ter conhecimento do que ela pode vir a ser. O ponto de partida são as disposições existentes, que jamais estão prontas e acabadas, mas que são capazes de colaborar com sua formação como agente principal. Vale a frase: 'nom ducor, sed duco' (não sou conduzido, mas conduzo) isto é, a pessoa em processo de aprendizado deve ser sujeita e autora da sua humanização e conseqüentemente da humanização da vida na sua totalidade (BERTAN e ARAÚJO, 2011, p.60).

Perguntamo-nos sobre o que pensam os professores quando se referem ao que denominam bom comportamento dos estudantes. E pelo que observamos, no contato que temos com os colegas, é que estes nem sempre correlacionam a ideia de estudante bem-comportado, com a capacidade de crianças e jovens construírem a necessária empatia e o senso ético e moral que nos torna a todos seres mais humanos. Se, humanizar significa *respeito a si mesmo, respeito ao outro e ao próximo, respeitando seus valores*, precisamos fazer com que estes princípios, sem que esta seja uma transferência de responsabilidades, se façam cada vez mais presentes ao cotidiano escolar. Sobretudo enquanto os estudantes aprendem a ler, a escrever, a argumentar, e a compreender *a gramática de sua língua*.

Esperamos que crianças e adolescentes ajam, nas mais diferentes situações da vida, como seres humanos gentis. No entanto, para muitas delas, sabemos que a vida não se dá em ambientes nos quais a gentileza seja a tônica. Nestes ambientes, crianças e adolescentes são expostos a modos de conviver, que fazem compartilhar, muitas vezes, práticas que não se coadunam com aquelas preconizadas pela escola. Sendo assim, a pouca expressão de uma conduta de gentileza, demonstrada por parte dos estudantes, dentro do ambiente escolar, se relaciona ao fato de que esta seja pouco exercitada por eles, na convivência familiar. Sendo assim, acabam reproduzindo em sala de aula aquilo que foi aprendido com seus pares. E por esta razão, entendemos que o espaço das aulas, sem abdicar daquilo que lhe é peculiar, deva fornecer contraexemplos, que ofereçam formas positivadas de convívio social.

Para que haja mudanças neste sentido seria necessário que a conduta no seio da família mudasse. E embora sejam muitos os movimentos feitos pela escola, no sentido de sensibilizar os pais para que procedam de forma diferente, existem limites para o que seja seu papel fazer. Como consequência, nem sempre os resultados obtidos são muito favoráveis.

Em relação ao que colhemos sobre os depoimentos dos professores,

percebe-se um claro movimento de culpabilização dos pais pela má conduta do estudante e, por conseguinte, do seu desempenho escolar. O que leva, em nosso entendimento, a uma falsa impressão de que os problemas se resolvam com a assunção dessas responsabilidades pelos pais. Por certo, é bastante nítida a associação da conduta dos pais, sobre o que crianças e jovens vivenciam no meio familiar, na composição desta trágica situação. No entanto, precisamos também ter em mente um outro dado, que se relaciona ao fato de que muitos destes pais não receberam de seus familiares, aqueles ensinamentos que cobramos de seus filhos.

“Ninguém dá aquilo que não recebeu”. Lembro-me das palavras que há muito tempo, ouvi de um sacerdote católico em um sermão. Com estas palavras, passamos a perceber este problema de outra forma. Se há, por certo, uma nítida situação em que se possa responsabilizar as famílias quanto a isto, é necessário que haja de nossa parte certa compreensão sobre os modos de agir desses pais. Mas, se neste movimento, ficarmos somente a observar a tendência que se estabelece, veremos que as futuras gerações de estudantes da rede, estarão a reproduzir continuamente os mesmos conflitos que por hora vivenciamos.

Pensamos que a escola, diante de tamanhas dificuldades e no campo de suas limitações, não pode seguir indiferente a isso, precisa encontrar meios de se contrapor a estas práticas e não permitir que sejam reproduzidas em seu cotidiano. Podemos continuar a cobrar dos pais a assunção de suas responsabilidades, mas não se pôr em modo de espera, enquanto aguardamos que as soluções se encaminhem. Não podemos nos colocar, diante da gravidade do momento, de mãos atadas. Para estas crianças e adolescentes, a escola precisa se pôr, então, como um ambiente de contraexemplos, onde se possa experimentar princípios e valores. A escola necessita ser, para eles, um espaço de (re)humanização.

Na escola, a conduta do professor, de uma forma ou de outra, é espelho para os estudantes. Se lidarmos com a presença de estudantes capazes de desrespeitar professores, isto não nos autoriza a agir com eles, de igual forma desrespeitosa. Se a conduta do estudante se faz grosseira, a do professor deve ser firme, sem ser, no entanto igualmente estúpida. Os estudantes quando agem assim, sabemos que praticam o aprendido. E quando reagimos a uma grosseria, do mesmo modo, nos desumanizamos.

Não existem receitas prontas, para lidar com situações críticas. Entendemos, no entanto, que uma má conduta praticada na escola, deva não só ser corrigida,

mas também tratada como uma situação de reflexão. Diante de uma grosseria feita por um estudante ao professor, é necessário perguntar, se alguma vez recebeu dele tratamento igual. Se já foi em algum momento, humilhado por este professor. Se foi constrangido por ele, diante dos seus colegas. Se existem motivos para desgostar deste professor. E se não houver motivos, pode-se perguntar ao estudante, se ele deseja ser amado ou desgostado pelas pessoas. E se a resposta for amado, que ele saiba, que as más condutas praticadas, cotidianamente, ofertam motivos de sobra, para que as afeições se desgastem e as pessoas venham a desgostar dele. Mas para isto, o professor não pode ter no dia a dia da escola, condutas próximas daquelas que os estudantes praticam.

O bom comportamento esperado, não pode ser reduzido a uma expectativa, de que os estudantes, previamente, sejam capazes de apresentar, desde os primeiros anos escolares do ensino fundamental, uma condição de manterem-se em silêncio e de não interferência ao bom curso das suas atividades. E diante das dificuldades observadas junto aos colegas professores, é bem comum ver, ao lado de posturas positivamente afetuosas, pacientes e gentis, ver este bom comportamento ser obtido à custa de movimentos de coerção, por vezes com algum grau de constrangimento e humilhação. E situações assim sufocam possibilidades de desenvolver, de forma plena, o potencial humano que esperamos ver expresso na conduta de cada um desses estudantes.

Escolarizar precisa ser entendido como um braço formal da educação, que se volta para um aspecto mais complexo desta prática, que é a humanização de crianças e adolescentes. Os ditos bons comportamentos, neste aspecto, passam a ser tomados não só como formas de agir, que os estudantes necessitam ter consolidadas para participar de uma aula, mas sim, como condutas que continuamente precisam ser aprimoradas, para o convívio social em diferentes espaços.

Nesses tempos em que a questão da situação da escolarização e do desempenho escolar dos estudantes, apontados pelas avaliações do IDEB, ganham cada vez mais, maior visibilidade e importância, a mesma notoriedade não vemos acontecer em relação as práticas humanizantes e desumanizantes que ocorrem nas escolas e como estas afetam, por exemplo, o processo de escolarização. A humanização, apesar de sua singular importância, é ainda tratada como algo que se apresenta subentendido nas discussões que giram em torno da escolarização, que

reduzem uma a outra. O mais importante é também constatar que essa discussão sobre humanização não ocorre à margem da grave crise que a educação enfrenta. Ao contrário, é necessário perceber que esta se apresenta diretamente associada a esta crise, muito embora a questão humanização na educação seja pouco presente como temática explícita nos noticiários, diante do maior peso posto em torno das aflições constatadas com o péssimo desempenho obtido pelos estudantes da rede pública, nos últimos anos, quando submetidos aos exames do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

1.4 Partícula ou onda?

Não foi nada fácil chegar até aqui e ver a humanização se constituir como um tema central deste trabalho, isto porque as questões que me inquietavam, embora passíveis de serem identificadas em discussões já tradicionalmente estabelecidas (violência no espaço escolar, cidadania, valores humanos, desigualdade, questões raciais e de gênero, entre outras), não atendiam, no entanto, a forma mais integralizada de como desejava compreender estas problemáticas. Nesse ponto, me descobri no meio de uma encruzilhada. Em situações assim, por vezes, é muito salutar manter a mente aberta e buscar inspirar-se em outros campos de conhecimentos, para então pensar o assunto de uma forma diferente, buscando abordagens não ortodoxas para problemas que nos afligem.

No meu caso, gostar de física ajudou bastante. E lembrar-me de alguns dos seus conceitos, especialmente no que diz respeito ao mundo quântico e neles encontrar certa inspiração para melhor compreender o fenômeno humanização, foi algo bastante peculiar. O mundo quântico é caracterizado pelos físicos como um lugar bem estranho¹², pois nele, as partículas constituintes da matéria observada a nível macro, comportam-se segundo regras que contrariam certos princípios observados em nossa realidade cotidiana. E mais, na observação dos fenômenos que estes entes produzem, a metodologia utilizada para a sua captação pode alterar o comportamento das partículas.

Na física clássica, Croca (2002) nos explica, existem duas noções consideradas fundamentais: que as propriedades físicas dos objetos existem independentemente da observação; e que objetos que não interagem entre si não são capazes de influenciarem-se mutuamente. No entanto, no estranho mundo quântico, em que as partículas se movimentam tão velozmente e tão erraticamente, experimentos demonstram que essas propriedades clássicas são contraditadas o tempo todo. Isto é o que ocorre com os elétrons, que podem se apresentar distintamente, antes e durante um processo de observação, levando a constatação da chamada dualidade partícula-onda. Sendo assim, dependendo do experimento

12 A expressão “estranho” utilizada aqui deriva da forma como os físicos caracterizam os fenômenos que envolvem os entes quânticos, por sua natureza contraditória e incomum. Ela será utilizada no corpo deste trabalho para estabelecer correlações entre o objeto dessa pesquisa com a natureza estranha dos fenômenos do mundo quântico.

aplicado verifica-se no elétron ora o comportamento de partícula, ora de onda, o que nos leva a conclusão de que as propriedades físicas desses objetos são dependentes da observação. O experimento de dupla fenda realizado por Thomas Young (1773-1829) foi preponderante para essa compreensão:

Experiências extremamente rigorosas, realizadas no princípio do século XX levaram, sem qualquer sombra de dúvidas, à conclusão que os entes quânticos, quer dizer, as moléculas, os átomos, os electrões e a luz, tinham propriedades aparentemente contraditórias. Essas experiências mostravam que, por exemplo, o electrão, considerado até então como um corpúsculo, um sistema perfeitamente localizado, tinha também características de extensão. Isto porque em certas experiências o electrão dava origem a fenômenos interferenciais que, como sabemos, constituem uma das características básicas das ondas. Por outro lado, também surgiram problemas no domínio dos fenômenos que envolviam a luz. A luz era então considerada, como um acidente, quer dizer, como um fenômeno de natureza puramente ondulatório. Ora, certas experiências, relacionadas sobretudo com o chamado efeito fotoeléctrico, mostraram que a luz devia ser constituída por grãos, por corpúsculos, perfeitamente localizados. As conclusões a tirar destas experiências é de que por um lado os entes quânticos têm que ser localizados e por outro ser extensos (CROCA, 2002).

Outro efeito, descrito por Oliveira (2011), denominado ação fantasmagórica, é algo que se observa quando da realização de medições das propriedades físicas de um objeto quântico. Nota-se que nestes experimentos, outros objetos quânticos, que estejam a grandes distâncias desses são por eles afetados, sem que haja qualquer interação entre eles. Este fenômeno é denominado de emaranhamento quântico e vem se transformando em um campo bastante promissor de pesquisa, que poderá gerar como aplicação a possibilidade de construção de computadores extremamente velozes na execução de cálculos.

Sem nenhuma pretensão em estabelecer correlações entre física de partículas e o objeto que investigamos, fizemos uso desses exemplos para tratar a humanização, também como um fenômeno incomum, cujas propriedades pudessem sofrer alguns dos efeitos citados. Por exemplo, ser dependente do tipo de observação empregada. Nesse contexto, imaginamos um experimento mental, apoiado em uma situação hipotética de observação de condutas em uma escola qualquer. Escolhemos que essa observação se dê em um horário, que seja algo próximo das 8 ou das 14 horas de um dia letivo indefinido. Consideramos que neste horário seja grande a possibilidade de encontrarmos, uma maior concentração de estudantes do ensino fundamental, acompanhados de seus professores em aula. E uma vez que neste momento as diversas práticas escolares estejam em curso,

poderíamos aqui refletir sobre a natureza em que estas se configurariam. Sendo assim, nos perguntaríamos com que grau de convicção seria possível afirmar, que as práticas ali desenvolvidas, estariam apoiadas sobre um cunho eminentemente humanizador. E sobre este aspecto caberia entender o que consistiria a percepção de tal cunho humanizador, o que demandaria escolher uma dessas turmas e acompanhar a todas as suas aulas, em loco. No entanto, ao procedermos assim estaríamos expostos, a conhecida situação de interferência que a observação produz sobre o objeto analisado. Ou seja, ao procurar por movimentos humanizantes ou desumanizantes, poderíamos nos deparar com efeitos distintos daqueles que ocorreriam se não estivéssemos a observá-lo.

O sentido de humanizador, aqui se aplicaria não só ao estabelecimento de garantias, de que a convivência entre professores e estudantes ocorra em bases que dignifiquem a relação entre eles, mas que também os conhecimentos que contextualizam aquela escolarização em processo, estejam a desenvolver o potencial intelectual, psicológico, social e cultural dos sujeitos da aprendizagem. Que nessa ação escolar, o uso de estratégias de cooperação, de solidariedade, de emancipação, de autonomia e de respeito mútuo seja exercitado e compartilhado.

Se tomarmos a escolarização, como prática que seja absolutamente humanizadora, em seu papel de desenvolvimento do potencial humano de crianças, jovens e adultos, deveríamos observar, frequentemente, resultados humanizantes incontestáveis, a recair sobre a maior parte daqueles estudantes em que o sistema atuou. No entanto, isto não é o que comumente se verifica. Basta levarmos em consideração, as preocupantes deficiências que a grande massa dos estudantes vem apresentando ao final do ciclo de estudos, que fazem ressaltar o seu contraditório, a existência de processos desumanizantes em curso.

O problema que se impõem, diante de inaceitáveis eventos desumanizantes, reside no fato de que não haja como imaginar ser a educação um movimento diferente daquilo que é a sua vocação ontológica, em que a humanização não esteja a ela vinculada; e nem imaginar a escola como um lugar de realização de práticas compartilhadas que não tenham um cunho humanizador; no entanto é muito estranho ver como as condutas dos atores escolares sejam tão contraditórias, pelo fato dos movimentos de humanização e desumanização virem se tornando eventos cada vez mais comuns.

Ao buscarmos, aleatoriamente, pelas dependências escolares por gestos

humanizadores, rebatendo-as contra anteparos de dupla fenda ética, podemos não encontrar o que procuramos, mas sim testemunhar aquilo que seria o seu contraditório, na forma de práticas desumanizantes. E se reconhecemos no espaço escolar o seu intuito humanizante, o que se torna preocupante para nós é a possibilidade de ver na crescente ocorrência de movimentos desumanizantes, algo que venha a se transformar em eventos corriqueiros. Perguntaríamos-nos então, se a escola por esta razão, não estaria silenciosamente, se transformando em uma região onde haveria maior probabilidade de ocorrência da humanização. E pensar isto é algo perturbador.

A despeito do que imaginamos ou acreditamos, em relação a esta questão, podemos estar diante de um fenômeno de superposição de estados, na qual a existência de uma educação desumanizante e uma escola desumanizadora seriam parte de um cenário muito longe do improvável. Assim sendo, a escola apresentaria, portanto, natureza dual (humanizadora ou desumanizadora), tanto quantas forem as práticas que nela sejam compartilhadas (humanizantes ou desumanizantes). Tal situação, por analogia, se assemelharia em muito, ao que vemos acontecer com o comportamento onda-partícula dos elétrons. Com a expectativa, de que a escola seja para nós, uma região onde haja, permanentemente, maior probabilidade de ocorrência de práticas humanizadoras. No entanto, a manifestação do seu contraditório, a desumanização, denota não ser possível estabelecer, nenhum grau de certeza, quanto ao local e o momento exato em que tais práticas estariam nela de fato acontecendo.

2 HUMANIZAÇÃO, DESUMANIZAÇÃO E AS PRÁTICAS SOCIAIS

Não vejo em todo animal senão uma máquina engenhosa, a quem a natureza deu sentidos para funcionar sozinha, e para garantir-se, até certo ponto, contra tudo quanto tende a destruí-la ou a desarranjá-la. Percebo precisamente as mesmas coisas na máquina humana, com a diferença de que a natureza faz tudo sozinha nas operações do animal, ao passo que o homem concorre para as suas na qualidade de agente livre. Um escolhe ou rejeita por instinto e o outro, por um ato de liberdade; é por isso que o animal não pode afastar-se da regra que lhe é prescrita, mesmo quando lhe for vantajoso fazê-lo, e o homem afaste-se dela amiúde para seu prejuízo. Assim é que uma pomba morreria de fome perto de uma bacia cheia das melhores carnes, e um gato sobre pilhas de frutas ou de grãos, conquanto ambos pudessem muito bem nutrir-se com os alimentos que desdenham, se tivessem a ideia de prová-los. Assim é que os homens dissolutos se entregam a excessos que lhes ocasionam a febre e a morte, porque o espírito deprava os sentidos, e a vontade fala ainda quando a natureza se cala (ROUSSEAU, 1999, p. 173).

Inspirado por ideias da física, foi possível para mim entender certas peculiaridades do fenômeno humanização e assim traçar estratégias que permitissem captar indícios de sua presença nas práticas escolares. Tendo em mente que a forma utilizada para a sua observação, poderia de algum modo interferir na legítima expressão de sua manifestação. Sendo assim, podemos agora melhor justificar a utilização de referenciais do campo da saúde ao lado de autores da educação, como forma de substanciar as reflexões que faremos no corpo deste trabalho. Outro movimento, que também foi bastante profícuo se pautou pelo rebatimento da questão da humanização a um grupo de pesquisadores mais experientes, com quem tive a oportunidade de estar, principalmente em alguns eventos proporcionados pelo PPGE¹³, o que também ajudou a revelar as peças de um interessante mosaico, repleto de palavras:

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (BAKHTIN, 2006, p.34).

13 Sigla do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues Da Silveira / UERJ.

Neste caminho de reflexão, algo mais reclamou o seu lugar no desenrolar desta trama complexa; falar das palavras que remetem ao sentido da humanização e do seu contraposto, a desumanização. Como nos esclarece Bakhtin (2006), a palavra é um produto das redes estabelecidas entre as consciências, faz parte de uma realidade natural ou social, possuindo um significado que tanto reflete, como refrata a realidade da qual faz parte, remetendo a algo que se encontra situado fora de si mesmo. A palavra ou conjuntos de palavras que retratam o humano e a humanização não poderiam ser aqui ignoradas. E assim, começamos, no intuito de consolidar as referências estruturais deste trabalho, resgatar as palavras e o conteúdo ideológico que elas refletem e refratam, do mundo estático das páginas de um dicionário, para depois, expor o que aprofundamos em relação aos sentidos do conceito humanização, para os campos da saúde e da educação, que terão confluência em Freire (2014 c), quando este nos fala de uma certa vocação ontológica para *Sermos Mais*.

2.1 Humanização: sentidos, verdades e mentiras

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2006, p.96).

Não são somente palavras que pronunciamos quando falamos de humanização. Acompanhando o pensamento de Bakhtin (1895-1975) vemos que cada palavra é uma construção social, forjada na relação entre humanos e destes com o seu ambiente. Carrega em si um significado que pode tanto atender a uma intenção e orientar sentidos numa dada direção, como nas ideologias, ou responder a necessidade de explicar fenômenos do cotidiano e orientar condutas, sem que tal ação carregue em si uma intencionalidade, como pode ser visto em processos de formação do senso comum, quando grupos compartilham ideias, que carregam explicações sobre como a realidade funciona. A palavra é, neste processo, muito mais do que um signo a carrear um dado sentido léxico, como vemos encerrado nos verbetes das páginas de um dicionário. Quanto a isto Bakhtin nos orienta:

Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. Para que se passe a perceber a palavra como uma forma fixa pertencente ao sistema lexical de uma língua dada – como uma palavra de dicionário –, é preciso que se adote uma orientação particular e específica. É por isso que os membros de uma comunidade linguística, normalmente, não percebem nunca o caráter coercitivo das normas linguísticas. A significação normativa da forma linguística só se deixa perceber nos momentos de conflito, momentos raríssimos e não característicos do uso da língua (para o homem contemporâneo, eles estão quase exclusivamente associados à expressão escrita) (BAKHTIN, 2006, p.96).

Dicionarizada, a palavra reina como sentido hegemônico, soberano, legitimado. No entanto, percebemos haver diferenças entre os sentidos léxicos e semânticos, entre aqueles captados das palavras transformadas em verbetes de dicionário e aquilo que fazemos delas quando as entoamos em situações do cotidiano ou mesmo quando as ocultamos dos processos comunicativos. Pareceu ser prudente apurar quais os sentidos dicionarizados estão destacados na palavra humanização e nas suas correlatas e, a partir deles, tecer considerações complementares a essa pesquisa. Para tal, utilizamos aqui uma versão completa do

dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa (2007), obra que se tornou referência para consultas, contendo cerca de 228.500 unidades léxicas.

Ao fazer uma pequena incursão pelo dicionário citado, entre as páginas 1554 e 1555, somos apresentados a “família humana”. Naquela que seria a sua versão linguística identificamos: *human*, *humanar*, *humanado*, *humanidade*, *humanismo*, *humanista*, *humanitarismo*, *humanização*, *humanizado*, *humanizador*, *humano* e *humanoide*. Conhecer esses aparentados membros léxicos nos permitirá melhor desenvolver o que pretendemos com essa investigação, captando entendimentos sobre o conceito de humanização. Em alguns momentos, fizemos uso de questões retóricas, no sentido de tão somente expandirmos reflexões sobre os termos e esta temática, mas que não serão necessariamente respondidas neste estudo. Mas acompanham a interlocução que faremos com os sujeitos da pesquisa. Então, vamos a eles.

Começamos com *Human*, que é referido como antepositivo do latim *humānus* (humana, *humanum*), se apresentando como o sentido daquilo que é relativo ao, próprio do, que convém ao homem. E ainda, como sendo digno de um homem, instruído, culto. Com isso temos aqui as primeiras introduções de juízos de valores, pois tais assertivas feitas em torno dos sentidos apurados permitem afirmar ou negar condutas e atributos. Relativamente à *human*, o sentido descrito implica tanto referendar aquilo que possa convir ou não ao homem, quanto ao que seja ou não considerado digno ao homem, tanto de forma geral, como particularmente, àqueles que sejam instruídos e cultos. Diante do exposto, somos remetidos a interessantes reflexões. Poderíamos pensar sobre o que conviria ou não ao homem, como algo dado, fora do seu campo de controle. Ou então, se seriam eles próprios, os definidores daquilo que conviria ou não a si, e aos outros. Isto também nos remeteria a pensar em definições, quanto ao que poderia convir a alguns, mas não a outros. E também saber a que homem nos referimos quando julgamos aquilo que possa convir ou não. Aos nascidos biologicamente como homens? Aos instruídos e cultos?

Sabemos de certas histórias, que envolvendo alguns homens, que empenhados em disputas, foram capazes de entregar aqueles que foram vencidos a outros, que se encarregaram então de vendê-los como escravos. E isto fez surgir entre os homens, homens diferenciados, diminuídos em sua condição humana. Em tal situação nos vimos a volta de homens que foram alçados a condição de donos de outros homens, e outros à condição de mercadoria. Desse modo, aquilo que conviria

a um, não conviria ao outro. Sabemos que muitos daqueles que agitavam o mercado de homens escravos eram sujeitos instruídos, cultos e ricos, havendo, para estes, coisas que conviriam, que seriam próprias a estes, dentre elas o poder de subjugar outros homens com o intuito de torná-los seus servos. Diante disso, nos vemos diante de parâmetros que são utilizados como base, para atribuir a certos homens o valor de instruído e culto e assim discriminar outros. E tais parâmetros se estabelecem porque certos grupos tornam legítimas estas práticas.

Continuemos agora com o termo *humanar*. O sentido aqui descrito faz referência a ação de tornar (algo ou alguém) ou tornar-se (tornar a si mesmo, a si próprio) humano, significando também *humanizar* (algo ou alguém) ou *humanizar-se* (humanizar a si mesmo, a si próprio). E ainda adquirir natureza de homem, possuir intrinsecamente característica humana. Cabe também tecer outras ponderações, que se relacionam ao entendimento do que seja esta natureza de homem; de quais características intrínsecas seriam referenciais; sobre quais juízos de valores e crenças estas seriam tecidas, para que venham a consolidar um determinado modelo humano. E desse modo, ser utilizado como referência para que se possa tornar outro, tornar a si mesmo ou a si próprio, humano. Neste sentido, *humanar* portanto pode ser utilizado tanto para o entendimento de processos que possam recair sobre coisas que possam ser transformadas e assim adquirir uma finalidade eminentemente humana, mas também apontar processos que recaiam sobre o próprio homem, no sentido de desenvolver neles habilidades e competências diferenciadas, em relação ao que outros seres vivos sejam capazes de realizar.

Quanto a isso, conhecemos também antigos relatos de crianças selvagens criadas por animais, como os citados por Rousseau (1712-1778) em o “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens”. Na obra datada de 1754, há o relato de crianças que foram abandonadas ao nascer, provavelmente por apresentarem condições de deficiência, que exibiram quando resgatadas condutas próprias dos bichos que as criaram. E o que isto nos diz? Nascer humana, este é só o primeiro ato, já os demais dependerão do que será aprendido por estas crianças, dentro do que será ofertado pelo convívio social, próprio do ambiente cultural em que sejam elas imersas, para que efetivamente possa aflorar o potencial humano que há nelas e assim venham a se tornar humanas.

Acompanhando o termo *humanar* temos, a seguir, a palavra *humanado*, carregando o sentido daquilo que se *humanou*, que foi *humanizado*, que adquiriu natureza de homem. Os sentidos para *humanado* remetem então a ações já concretizadas, como por exemplo, quando pensamos em materiais naturais que passaram de um estado inicial, não humano, para um que seja humanizado, situação em que possamos neles perceber a intervenção humana. O computador em que são digitadas essas reflexões, cujos componentes extraídos da natureza e transformados pela engenhosidade humana, exemplifica bem o que expomos. Mas e quanto ao próprio homem? Pode ele vir a ser humanado, concretizado em um projeto de humanização direcionando durante seu trajeto pelo curso da vida? Pelo que refletimos até aqui pensamos que sim. As crianças selvagens citadas por Rousseau, não humanadas pelas circunstâncias do abandono, nos mostram a importância das benesses do convívio social, para que aquilo que haja de humano nelas se concretize. Isto é algo que pode ser visto também na situação enfrentada por meninos e meninas, que apresentando deficiências físicas ou mentais, sendo negadas a elas tais benesses, vemos sua humanidade ser precarizada. Em contrapartida, quando são oferecidos os necessários suportes, recursos adaptativos, estratégias diferenciadas de aprendizagem e pleno convívio social, são, nesse contexto, humanadas e se tornam pessoas mais felizes.

Na outra acepção do termo, materiais extraídos da natureza e transformados pela engenhosidade humana, adquirem em objetos incorporados ao cotidiano um tom exclusivamente humanado, em um processo que tem uma terminalidade. Já para os seres humanos algo muito diferente ocorrerá, pois humanados que sejam pelo convívio social, este não será um processo que se esgota, que se possa enxergar em dado momento uma conclusão, porque tal humanamento será algo que se estenderá por toda vida.

Chegamos agora ao termo *humanidade*, que é apresentado por HOUAISS (2007, p.1555) como possuidor de dois sentidos: um referenciando a ideia de conjunto de seres de certos aspectos e o outro ligado a percepção de um valor. O primeiro deles refere-se ao conjunto de características específicas ligadas à natureza humana ou, simplesmente, ao denominado como o conjunto de seres humanos. E como nada é realmente simples neste entendimento, recorreremos ao básico da teoria matemática de conjuntos para refletirmos um pouco mais sobre essa questão. Nesta teoria identificamos dois componentes: o conjunto e os

elementos que são assim agrupados, porque guardam entre si uma relação de pertinência, que é definida por critérios que estabelecerão quais farão parte de tal composição e quais não. Neste contexto, certos elementos serão considerados como pertencentes ao conjunto de humanos, somente se detentores de certas “características específicas” definidoras do que seja esta “natureza humana”. E quais características específicas seriam estas? Poderíamos pensar como algo que seria previamente dado a todos, mas outra possibilidade é imaginar que sejam definidas pelas relações sociais. E neste caso, de que lugar seriam tais características tomadas? Do lugar daqueles que se julgam humanos e, portanto, capazes de olhar o extrato de seres existentes em seu planeta, para rebatê-los contra si? E quais características, crenças, valores e normas seriam considerados válidos e legítimos para determinar quais seres seriam pertencentes ou não ao grupo de humanos?

Uma vez conhecidas tais características específicas, sem fazer ainda qualquer análise sobre os méritos e fundamentos que as embasariam, acreditamos ser provável que paralelamente aos aspectos eleitos para destacar humanos de não humanos, possam coexistir também outras características, que, no cunho geral, dentro desse conjunto maior de seres, podem não ser consideradas, para efeito de formação de tal agrupamento. Poderia então existir, neste conjunto maior desses seres, muitos elementos que seriam detentores de tais características gerais, mas não possuidores daquelas que seriam especificadas e utilizadas como parâmetros para determinar quem estaria contido ou não dentro do conjunto humano. Por esta razão, seriam estes considerados menos humanos ou não humanos diante dos demais?

O segundo sentido para *humanidade* encontrado em HOUAISS refere-se a perspectiva deste ser percebido como um valor, ligado a sentimentos de bondade e benevolência que possamos ter em relação aos que nos são semelhantes, ou ainda, de compaixão e piedade em relação aos desfavorecidos. Demonstrar humanidade seria, diante do exposto, não uma conduta a ser realizada por todos para com todos, mas de alguns em condição de ofertá-la, para outros que se prestariam a recebê-las. De outro modo, não poderíamos também demonstrar compaixão e piedade aos que nos são semelhantes, e também bondade e benevolência aos que são desfavorecidos? E quem seriam estes que nos seriam semelhantes e no que eles se assemelhariam a nós? E quem seriam estes dissemelhantes a nós e no que eles se diferenciariam? E no que desfavorecidos e favorecidos teriam como características

críticas? E sob que perspectiva entendemos tais reflexões: Somos nós os semelhantes ou dissemelhantes? Somos nós os favorecidos ou desfavorecidos?

Por certo, a condição de acesso a bens materiais pode ser, nesse jogo de entendimento, um entre muitos critérios, que permitiriam agrupar como semelhantes todos os sujeitos que desfrutam de tais condições, separando-os dos que seriam seus dissemelhantes. Mas tal desfavorecimento, do mesmo modo, permitiria também agrupar os que estariam envoltos nestas condições. De qualquer modo, não há como fugir disso: semelhantes e dissemelhantes, favorecidos e desfavorecidos formam o enorme contingente humano que habita o planeta Terra. Contra eles há a situação de desigualdade, algo que é impossível ser ignorado por ambos os grupos. Mas a favor, talvez possamos contar com a percepção da humanidade como valor, no qual os sentimentos de bondade e benevolência, de compaixão e piedade venham a ser efetivamente colocados em favor da redução das desigualdades, e não para que sejam instrumentos de exercício de falsa caridade.

O próximo vocábulo trata do *humanismo*, apresentado por HOUAISS como o movimento intelectual que foi difundido na Europa durante o período da renascença, com inspiração na civilização greco-romana, que valorizando o saber crítico, buscava um maior conhecimento do homem e do desenvolvimento das chamadas potencialidades da condição humana. Recorrendo a Barros Filho & Meucci (2014) e Cortella e Barros Filho (2014) encontramos algumas importantes referências sobre a civilização grega, de onde se originam as bases em que este humanismo se assenta. Destacamos, por intermédio destes autores, a forte influência do pensamento de Aristóteles, que em seu tempo imaginava viver em um universo estático, concebido por Zeus. O maior de todos os deuses seria o criador da ordem que pôs fim ao caos, posicionando cada elemento presente no universo como peças em uma engrenagem, cada uma dentro de sua finalidade específica. Nela os sapos sapeiam, borboletas borboleteiam, marés mareiam, formigas em um formigueiro vivem da única forma possível que seja a elas viver; tudo neste universo é como tem que ser. Cada homem é também parte dessa ordem, cabendo a cada um descobrir o seu papel no mundo, reconhecendo quais eram suas aptidões naturais e viver segundo essas tendências. Estar em consonância com a ordem universal, seria portanto, encontrar a felicidade. A este entendimento Aristóteles denomina de cosmo.

Precisamos lembrar também que a civilização grega, ordenada segundo as vontades de Zeus, era uma sociedade escravocrata, e a escravização de homens era um ato perfeitamente ajustável a visão do cosmo. Justificável porque alguns eram, segundo essa concepção humanista, nascidos para servir e trabalhar, enquanto outros estavam para serem servidos e se exercitarem. Alguns homens são nesta ótica diferentes de outros, porque cumprem cada qual uma finalidade dentro do cosmo. Humanismo em que a desigualdade é plenamente justificável: seja entre homens; entre homens e mulheres; entre crianças, jovens, adultos e idosos; entre sujeitos de etnias diferentes; entre os que apresentavam deficiências físicas e intelectuais; entre as combinações variadas dos aspectos até aqui citados. Mas tudo isto começa a ruir quando por volta do século 18 e 19 o conceito de ordenação do cosmo sucumbe as descobertas feitas por Copérnico, Galileu, Newton, entre outros.

Quando o cosmo rui, o homem passa então a ditar uma nova ordem, não mais imposta por uma divindade, mas agora determinada pelo seu livre arbítrio. O homem passa a ocupar um lugar central no mundo, tomado agora como “medida de todas as coisas”, como um dia havia imaginado Protágoras (490 a.C. - 415 a. C). Tal centralidade começa orientar e justificar novas condutas no sentido de criar certa ascendência humana sobre a natureza. Outra importante mudança de pensamento recai sobre a condição de desigualdade entre humanos, que até então justificável, passa a ser, mais fortemente questionada.

A ascendência do homem sobre a natureza, nesta forma emergente de humanismo, constituiu-se então em referência primeira, utilizada para justificar as ações propostas para o modelo de desenvolvimento econômico que se instaurou a partir do século 19, passando a impor um ritmo de intensas transformações aos modos de ser e de viver humanos, em uma escalada avassaladora, que no decorrer de décadas alcançará a condição de paradigma global. Tendo como seu principal instrumental a ciência e a tecnologia, que avançará a passos largos, a partir deste período, veremos aumentar a produção de alimentos, o controle de muitas enfermidades, a expansão da urbanização, o desenvolvimento de equipamentos e produção de artefatos que passam a tornar de modo geral a vida mais fácil, mais confortável, mais saudável, além de encurtar distâncias. Tal humanismo passa então a se impor como doutrina:

[...] conjunto de doutrinas fundamentadas de maneira precípua nos interesses, potencialidades e faculdades do ser humano, sublinhando sua capacidade para a criação e transformação da realidade natural e social, e seu livre-arbítrio diante de pretensos poderes transcendentais, ou de condicionamentos naturais e históricos (HOUAISS, 2007, p. 1554).

Tal conjunto de doutrinas afirma, legítima e válida essa ascendência do humano sobre o mundo, sobre os recursos disponíveis neles. Como doutrina, o humanismo se apresenta aqui como signo em seu sentido ideológico, ao que Bakhtin (2006) nos explica:

Os signos também são objetos naturais, específicos, e, como vimos, todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico* (BAKHTIN, 2006, p.30).

Sob a bandeira do progresso, o humanismo passa a comandar as transformações do modo de ser e de viver humanos, trazendo a promessa de oferecer melhor qualidade de vida a todos, algo que acaba por não se configurar. E em seu lugar, acompanhamos cada vez mais o aumento do fosso da situação de desigualdade entre os que são favorecidos e os que não são.

Se nos deixarmos influenciar pelo que dizem os dicionários, seremos levados a ignorar que, fora do eixo europeu, outras culturas desde sempre promoveram movimentos humanistas. E que tais povos também buscaram se intelectualizar, tratando de compreender a realidade que os cercava e assim desenvolver potencialidades humanas e colocá-las a serviço dos desafios do cotidiano. Isto podemos encontrar, por exemplo, na resposta dada pelo cacique da tribo Seattle ao presidente americano Franklin Pierce, quando em 1854 fez a ele uma oferta de compra das terras

Sabemos que o homem branco não compreende o nosso modo de viver. Para ele um lote de terra é igual a outro, porque ele é um forasteiro que chega na calada da noite e tira da terra tudo o que necessita. A terra não é sua irmã, mas sim sua inimiga, e depois de a conquistar, ele vai embora, deixa para trás os túmulos de seus antepassados, e nem se importa. Arrebata a terra das mãos de seus filhos e não se importa. Ficam esquecidos a sepultura de seu pai e o direito de seus filhos à herança. Ele trata sua mãe – a terra - e seu irmão - o céu - como coisas que podem ser compradas, saqueadas, vendidas como ovelha ou miçanga cintilante. Sua

voracidade arruinará a terra, deixando para trás apenas um deserto [...]De uma coisa sabemos. A terra não pertence ao homem: é o homem que pertence à terra, disso temos certeza. Todas as coisas estão interligadas, como o sangue que une uma família. Tudo está relacionado entre si. Tudo quanto agride a terra, agride os filhos da terra. Não foi o homem quem teceu a trama da vida: ele é meramente um fio da mesma. Tudo o que ele fizer à trama, a si próprio fará.

Disponível em: http://www.ufpa.br/permacultura/carta_cacique.htm, acesso em 1/03/2016

Neste relato vemos exemplificada uma outra espécie de humanismo, na qual os homens exibem uma outra forma de pertencimento, de compreensão sobre o seu lugar no mundo e daqueles que, conjuntamente, compõem a humanidade. Igualmente têm a percepção do funcionamento das redes de conexões complexas que os seres vivos mantêm com a natureza: não sendo donos da Terra, se veem como parte dela, conscientes da capacidade de impactar o ambiente com suas ações. Desse modo, passamos a entender melhor que o movimento humanista retratado como verbete dicionário, mesmo não sendo ele o único, é o modelo consagrado pelas forças hegemônicas como referência de conduta e validador de ações.

A doutrina apresentada pelo Chefe Seattle, que coloca o homem não como elemento central, mas como alguém situado no mundo e com o mundo estabelece críticas tanto ao humanismo do cosmo, como ao humanismo hegemônico, na qual o homem ascende posição sobre as coisas do mundo. Aponta também que para além do hegemônico, outros humanismos são possíveis.

O humanismo do cosmo que alçava alguns homens à condição de donos do mundo e, dessa forma, também definidores do destino de outros homens, não reinou sem resistência. Lutas em torno da contestação do estado de exploração legitimado por este modelo, construíram então os pilares sustentadores do ideal de afirmação de um novo humanismo, pautado na centralidade do humano frente a natureza e na condição de igualdade entre homens, da vida como valor supremo e da dignidade humana como estatutos orientadores das relações de convivência e das bases em que estas deveriam ocorrer. Assim vimos se intensificar na Europa, durante o século 18, movimentos que se colocam a discutir a questão da dignidade humana, se esforçando em tornar tal ideia, regra primária para o exercício de convivência humana, referendada na forma de leis que estabelecessem tais reivindicações como princípios globais. Podemos citar aqui como importantes referências a declaração dos direitos do homem e do cidadão de 1789, documento construído sob a égide da

revolução francesa e, posteriormente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH de 1948, redigida pela Organização das Nações Unidas – ONU. Esta veio a se constituir como um documento de caráter global, base para discussão do direito internacional e guia referencial para instituição de direitos dos cidadãos em muitas constituições nacionais, inclusive a brasileira. Em seu artigo primeiro, na DUDH (1948) lemos: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”.

Já na Constituição Brasileira de 1988, temos correlação com o proposto pela DUDH, na seção dos Direitos e Garantias Fundamentais, no CAPÍTULO I, que se refere aos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos. Lemos no artigo quinto:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

Nesta forma de humanismo, consagra-se um entendimento que legitima a ascendência do homem sobre a natureza, como forma de prover à humanidade uma vida com mais qualidade. Por conseguinte, estabeleceu como diretriz a instauração de condições de igualdade e dignidade entre homens e mulheres. Tal humanismo, se tornou basilar para, no último século, transformar positivamente o mundo em muitos aspectos, modificando os modos de ser e de viver humanos, de uma forma profunda, jamais vista, em todo o tempo em que habitamos este nosso planeta. No entanto, suas diretrizes igualitárias não foram suficientemente convincentes para refrear práticas discriminatórias e combater desigualdades de ordem econômica e social, dando sucessivas mostras de incapacidade para fazer cumprir o prometido. Desse modo, precisa agora enfrentar duras críticas, por conta da permanência da situação histórica de distorções e desigualdades, destas relações entre humanos. Alguns grupos continuam fortemente a demonstrar a larga ascendência, que historicamente impõem sobre aqueles que são explorados, impelindo a esses sujeitos, condições cruéis de vida, com exposição a constrangimentos, humilhações, dores, sofrimentos e indignidade humana. Em que tais resultantes perpetuam situações de exploração, de miserabilidade, de desigualdade e restrição aos recursos básicos de sustentação da vida. Além disso, a propagada ascendência do

homem sobre a natureza, nos colocou a todos, diante de consequências desastrosas, advindas da exploração predatória dos recursos naturais. E isto vem gerando graves problemas de degradação ambiental, que afetam a qualidade do ar e a disponibilidade de água potável as populações; promovem a destruição de biomas; provocam mudanças climáticas; entre outros.

Mesmo diante de tenebroso quadro, de alguma forma parecemos esperançosos, cada vez mais propensos a caminhar na direção da formulação de acordos que possibilitem a construção de uma sociedade mais justa. Esperança, que no entender de Freire (2014 b) não deva ser pura espera, mas ancorada na prática de discussão da redução das desigualdades econômicas e sociais, com a aceitação da condição de que homens e mulheres, nascidos livres, possam ser tratados efetivamente como humanos. Sujeitos considerados iguais em dignidade, direitos e obrigações, respeitados nos aspectos da diversidade cultural dos povos a que façam parte, isto em uma escala cada vez mais global. Contudo, para a garantia de tais assertivas, ainda necessitam se fazer constar como estatuto legal de ordenação das relações de convivência humana em nossa sociedade. Isto porque, o humanismo avalizado pela hegemonia, revestido de tom generalista é ainda um humanismo de homens, que mais precisamente, vem se colocando em favor de alguns homens, contra outros. Posto que, legitimando situações de exploração, torna por prover benefícios à alguns humanos, em distinção a outros: seja por sua natureza étnica, social e cultural ou pela múltipla combinação de tais aspectos; seja pela natureza das deficiências de ordem física, congênita e mental que alguns humanos apresentam e que são usadas como forma de excluí-los dos benefícios do convívio social; seja pela questão de gênero, que insiste impor a mulher um estatuto de menor valor na sociedade, legitimando toda a sorte de abusos, discriminações e preconceitos, algo que também se estende aos transgêneros que buscam também se afirmar como humanos nas diferentes sociedades humanas.

Retomamos agora com os termos *humanista*, *humanitário* e *humanitarismo* que sendo referentes ao *humanismo* passam também a remeter sentidos voltados para questões de cunho social, com o intuito de justificar a defesa de interesses daqueles em condição de opressão, pela defesa dos direitos de afirmação da dignidade humana.

O vocábulo *humanista* vem a se referir ao sujeito simpatizante ou adepto da corrente filosófica do humanismo. Para o vocábulo *humanitário* é apresentado como

o que ou aquele que se dedica a promoção do bem-estar do homem, como o que contribui com o avanço de reformas sociais. Derivado deste, chegamos ao humanitarismo, que é referido como método ou conjunto de princípios humanitários, mas também remete a filantropismo e caridade. Este é apresentado também como

crença de que a única obrigação moral do homem seja a de trabalhar para promover o bem-estar da humanidade [...] de que a natureza do homem possa alcançar a perfeição por meio de seu próprio esforço, sem que haja alguma interferência divina (HOUAISS, 2007, p.1555).

Como já discutimos, o estabelecimento do humanismo pós-cosmos, que está a serviço dos movimentos hegemônicos, se sobrepõem a outros movimentos humanistas presentes em outras culturas. Posso me referir aqui ao humanismo defendido pela paquistanesa Malala Yousafzai, muçulmana, vencedora do Prêmio Nobel da Paz no ano de 2014, por sua luta em defesa do direito à educação para meninas de seu país. Malala se insurgiu contra a ordem estabelecida pelo Talibã, que em sua cidade natal havia decretado a proibição de que meninas frequentassem escolas, porque isto contrariava os costumes defendidos por este movimento. Como consequência, a mesma sofreu em 2012 um atentado em um ônibus, quando estava a caminho da escola. Tal fato gerou enorme comoção em muitos lugares no mundo, levando a alguns líderes mundiais a manifestar indignação pública diante do ocorrido. Tratada na Inglaterra recupera-se e passa a trabalhar ativamente pela causa da educação. Nesta história podemos perceber dois movimentos humanistas em confronto, aquele defendido pela estudante Malala Yousafzai e dos que defendem os estatutos humanistas do Talibã. Em um está presente a crença de que uma criança, um professor, um livro e uma caneta possam mudar o mundo, em outro, que armas sejam instrumentos de legitimação e manutenção de um modo de ser e de viver humano que também se pretende continuar hegemônico.

Nesse contexto, somos impelidos a pensar em como o estatuto do humanismo hegemônico ao qual estamos submetidos, influencia condutas e processos do cotidiano escolar; em como isto repercute na formação dos estudantes e nas relações de convivência que se desenrolam entre os seus diversos atores, é algo que precisa também ser alvo de nossas preocupações, tanto quanto a apreensão que temos com o desempenho dos estudantes com relação a aprendizagem dos conteúdos veiculados pela escola.

Chegamos por fim à *humanização*, tratado como ato ou efeito de *humanizar*

(algo ou alguém) ou *humanizar-se*, apresentado também como ato de tornar-se (a si mesmo, a si próprio) benévolo ou mais sociável. Derivado deste, temos ainda o termo *humanizado*, dado como o sentido de algo (ou alguém) que se *humanizou*. Temos também *humanizador* como referente a aquilo que ou o que humaniza. E há também o vocábulo *humanizar*, que diz respeito ao ato de tornar (objetos) ou tornar-se (a si mesmo, a si próprio) humano, além de dar ou adquirir forma humana, que se tornam sinônimos de *humanar* e *humanar-se*, já anteriormente comentados. *Humanizar* também é apresentado como ato de tornar-se (a si mesmo, a si próprio) mais ameno, mais tolerável, mais tratável. Há ainda o sentido de *civilizar* (algo ou outro/outros) ou *civilizar-se* (a si mesmo, a si próprio), de *socializar* (algo ou outro/outros) ou *socializar-se* (a si mesmo, a si próprio). O seu antônimo é *desumanizar*.

Aqui vemos que o conjunto de termos relacionados a *humanização*, anteriormente citados se assemelham aos sentidos já descritos para *humanar* e *humanado*, e são aplicados tanto para conformar os conceitos para humanos quanto para objetos e artefatos por nós produzidos. Diante disso, optaremos por utilizar neste trabalho os vocábulos *humanização* e *humanizar* para nos referirmos aos processos que envolvam humanos, e *humanar*, *humanado* quando referenciarmos objetos e artefatos conformados para atender necessidades humanas.

Trataremos, nesse contexto, a *humanização* como sendo um processo formativo dos sujeitos, como forma de conformá-los a estrutura sociocultural da sociedade em que os mesmos vivem. *Humanização* que se desenvolve a partir dos conceitos, das crenças, dos valores e práticas que são comunicados e circulam por entre os membros de uma coletividade humana. Tais elementos serão aqueles que fundamentam um dado humanismo, que possa ter se tornado tradição para esta sociedade. Nesta tradição humanista temos conceitos, crenças e valores que ditam normas e orientam condutas para homens e mulheres, determinando a efetiva semelhança e dessemelhança que haverá entre eles. Esta condição inclui a percepção de como se darão tais aspectos entre gêneros, entre os costumes dos diferentes grupos que se organizam segundo certos interesses. Se há um humanismo hegemônico, haverá processos humanizantes de conformação dos atores que conviverão nesta sociedade, mas também haverá movimentos resistentes que se insurgirão contra as situações de desigualdade, contra os processos que gerem favorecimentos a alguns, a custa da desqualificação de outros,

processos estes que podemos considerar como desumanizantes. É o que vimos acontecer recentemente com o caso de Malala.

Contextos humanizantes críticos ao estatuto humanista hegemônico seriam processos formativos que caminham em outra direção. Neles pensaríamos em prover experiências que pudessem influenciar a mobilidade dos atores do estado inicial em que se encontram, incluídos favorecidos e desfavorecidos, semelhantes e dissemelhantes, para um outro mais humano, pautado em um aprimoramento ético de condutas, como no entendimento proposto por Barros Filho (2015), em que a inteligência compartilhada esteja a serviço da melhor convivência possível. O que pressupõem, para esses atores, o abandono de certas práticas que possam expor a si e aos outros a situações de humilhação, constrangimento, sofrimento, crueldade, exploração e dor, por outras calcadas no diálogo como forma de resolução de conflitos e em gestos de amor, solidariedade, fraternidade, cooperação e respeito mútuo.

O objeto da humanização é, portanto, o convívio humano. Neste vocábulo, HOUAISS (2007) referencia aquilo que se dirige ao homem ou que seja próprio de sua natureza, que é exemplificado como relacionado às fraquezas e às virtudes. Humano é apresentado como sendo aquilo que é composto por homens, mas também como ato em que se mostra piedade, indulgência, compreensão para com outra ou outras pessoas; como algo que seja próprio do homem, do bondoso, do erudito, do instruído nas humanidades. O contrário de humano é apresentado por cru, cruel, desnaturado e malvado.

No contexto dessa discussão, cabe ainda dizer, que o vocábulo humano, não faz neste verbete, em nenhum momento, qualquer referência a mulher como representante humano. Seguindo pelo vocábulo homem encontramos por definição as seguintes conotações:

Bio mamífero da ordem dos primatas, único representante vivente do gen. *Homo*, da espécie *Homo sapiens*, caracterizado por cérebro volumoso, posição ereta, mãos preênseis, inteligência dotada da faculdade de abstração e generalização, e capacidade para produzir linguagem articulada [...] a espécie humana: a humanidade [...] o ser humano considerado em seu aspecto morfológico, ou como tipo representativo de determinada região geográfica ou época [...] indivíduo do sexo masculino (HOUAISS, 2007, p.1545).

Acompanhando o sentido proposto ao verbete, segue uma série de composições que sugerem denominações que ressaltam atributos sociais positivos

da figura masculina da espécie humana, tais como: homem-bom, homem-chave, homem-feito, homem-gol, homem-grande, homem-mosca, homem-pássaro, homem-rã. Tais atributos se relacionam a capacidade de ser altruísta, a manifestação de respeitabilidade, de habilidades atléticas, o talento para a tomada de decisões frente a desafios.

Quanto ao vocábulo mulher, temos apresentada a seguinte definição:

Indivíduo do sexo feminino, considerado do ponto de vista das características biológicas, do aspecto ou forma corporal, como tipo representativo de determinada região geográfica, época, etc [...] aquela que tem sua fisiologia e sua vida genital percebidas como essência do ser humano feminino em sua evolução [...] o ser humano feminino considerado em conjunto, ideal ou concretamente[...] a fêmea humana como parceira sexual (HOUAISS, 2007, p.1976).

Para mulher temos também uma série de composições que acompanham o verbete. Contudo, o que se ressalta, na maioria deles, é uma nítida disposição de desqualificação da figura feminina, de torná-la menor, de desumanizá-la. Isto pode ser visto em: mulher à toa, mulher da comédia, mulher da rua, mulher da vida, mulher da zona, mulher de amor, mulher de casa, mulher-objeto, mulher de negócios, mulher honesta, mulher parideira, mulher séria. Em tais atributos são ressaltados aspectos de subalternidade e sexuais, de modo a posicioná-la como parceira reprodutora ou objeto de prazer, numa condição explícita de propagandear uma suposta inferioridade frente ao homem. E isto faz por ofuscar a capacidade de ser altruísta, a manifestação de respeitabilidade, de habilidades atléticas, o talento para a tomada de decisões frente a desafios que também é a mulher detentora.

Por fim, chegamos ao vocábulo humanoide, com o sentido do que ou o que apresenta formas ou características humanas. Lembramos aqui rapidamente dos exemplos apresentados em romances e filmes de ficção científica, de bonecos e máquinas que se parecem com seres humanos ou agem como eles, como Pinóquio, personagem do clássico infantil de Carlo Collodi; o Sr. Data, da série Jornada nas Estrelas Nova Geração e o computador HALL 9000, do filme “2001, Uma Odisseia no Espaço” dirigido por Stanley Kubrick.

Nascemos biologicamente humanos, mas há em nós o potencial social e cognitivo humano, que se constitui para nós um vir a ser. A nossa natureza biológica nos confere a marca humana, mas o tipo humano que seremos será forjado pelas interações socioculturais que se darão por toda a vida, isto fará de alguma forma despertar aquilo que há de humano e inumano em nós.

Pautado no que foi apresentado até o momento, em substituição ao termo homem, doravante utilizar-se-á o vocábulo humano quando for necessário referenciar a generalidade do estrato humano da sociedade, porque dessa forma acreditamos trazer melhor compreensão ao que expusermos em nossas considerações.

2.2 A humanização e os cuidados em saúde

A humanização é uma questão, que nos últimos anos, vem sendo amplamente discutida por especialistas e profissionais da área de saúde. Tal temática suscitou diversos desdobramentos, dentre eles a criação no ano de 2000, de uma política específica para o setor, apresentada pelo Ministério da Saúde visando promover o desenvolvimento de uma nova cultura, nesta área, no que se refere a essa temática, como nos retrata Deslandes (2004, p. 8):

A legitimidade da temática ganha novo status quando, em maio de 2000, o Ministério de Saúde regulamenta o Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar (PNHAH) e a humanização é também incluída na pauta da 11ª Conferência Nacional de Saúde, realizada em dezembro do mesmo ano. O PNHAH constitui uma política ministerial bastante singular se comparada a outras do setor, pois se destina promover uma nova cultura de atendimento à saúde (MS, 2000) no Brasil. O objetivo fundamental do PNHAH seria o de aprimorar as relações entre profissionais, entre usuários/profissionais (campo das interações face-a-face) e entre hospital e comunidade (campo das interações sociocomunitárias), visando à melhoria da qualidade e à eficácia dos serviços prestados por estas instituições (MS, 2000). Atualmente o Programa foi substituído por uma perspectiva transversal, constituindo uma política de assistência e não mais um programa específico (provisoriamente intitulada “Humaniza Sus”.

A centralidade do tema no campo da saúde pode ser demonstrada por meio do volume de investigações científicas produzidas sobre o assunto, algo que se pode constatar em uma análise simples, como a que fizemos a partir do Portal de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), vinculado ao Ministério da Educação – MEC, que criado no ano de 2000, se tornou importante instrumento de apoio a investigação científica da comunidade acadêmica brasileira.

Ao acessar o portal por meio do endereço eletrônico <<http://www.periodicos.capes.gov.br>> é possível realizar buscas por assunto, por periódico, por livros e bases. No nosso caso, optamos pela busca por assunto a partir dos termos EDUCAÇÃO, SAÚDE, HUMANIZAÇÃO e REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, utilizando como refinamento a filtragem de idioma, considerando a produção de artigos em português; e o período, tomando como ponto de corte textos produzidos ao longo de 10 anos (intervalo compreendido entre 2005 – 2015). A inclusão do termo Representações Sociais tem como explicação o uso do aporte que faremos dessa teoria na construção da metodologia investigativa, que será

descrita ao longo desse trabalho. Desse modo nos interessou saber a presença da teoria dentro das correlações propostas. Desse modo, foram realizadas buscas simples e também combinadas entre os termos e os resultados podemos observar na tabela a seguir as seguintes correlações:

Tabela 1 – Produção de artigos em português, com referências cruzadas entre os temas EDUCAÇÃO, SAÚDE, HUMANIZAÇÃO e REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

REFERÊNCIAS	EDUCAÇÃO	SAÚDE	HUMANIZAÇÃO	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
EDUCAÇÃO	17119	3882	116	221
SAÚDE	3882	27678	419	351
HUMANIZAÇÃO	116	419	518	16
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	221	351	16	2043

Fonte: Levantamento feito pelo pesquisador a partir do Portal CAPES (Anos: 2005 – 2015)

No que se refere a *HUMANIZAÇÃO* foram destacados 518 artigos neste período de 10 anos. Para uma análise mais apurada decidimos proceder sobre os 518 artigos listados no termo humanização, a utilização do operador lógico *AND*, que permitia buscar aqueles que referenciavam conjuntamente *HUMANIZAÇÃO* e *EDUCAÇÃO*; *HUMANIZAÇÃO* e *SAÚDE* e *HUMANIZAÇÃO* e *REPRESENTAÇÕES SOCIAIS*. Destes artigos 419 deles foram associados ao campo da saúde (80,89%) e 116 deles ao campo da educação (22,39%). Mas constatamos também a presença de artigos que relacionavam os termos *HUMANIZAÇÃO*, *EDUCAÇÃO* e *SAÚDE*, o que retornou na busca que realizamos um total de 47 artigos (9,07%).

Em 16 artigos (3,09%), cuja busca associou os termos *HUMANIZAÇÃO* e *REPRESENTAÇÕES SOCIAIS*, encontramos referências que se relacionavam em grande parte ao campo da saúde, o que denota ser este um campo metodológico bastante importante nesta área, para análise de problemas de pesquisa, cuja temática aborde a humanização. Isto diante das diferentes possibilidades disponíveis aos pesquisadores para a constituição de suas trilhas metodológicas. Neste íterim apuramos também, pela profusão de artigos que relacionam a TRS com os campos da educação e da saúde, a consolidação desta teoria em processos investigativos nestas duas áreas de conhecimento.

Com relação a associação *HUMANIZAÇÃO e EDUCAÇÃO*, observamos que estes textos em sua maioria, embora tratassem de aspectos relacionados às práticas educativas, revelavam uma relação de maior proximidade ao campo da saúde, do que ao campo da educação escolar. Na relação entre educação e humanização, esta se mostrou voltada para uma proposição reflexiva em torno dos valores humanos, da formação ética, se traduzindo deste modo em uma discussão centrada no humanismo. Ao passo que para o campo da saúde o que se torna preponderante nesta discussão é a natureza das condutas dos profissionais no exercício dos cuidados dispensados aos pacientes. Os artigos se colocam a abordar aspectos da humanização dos cuidados relacionados a formação dos profissionais da área de saúde. Diante do exposto decidimos aprofundar esta análise estabelecendo correlações entre humanismo e os temas já apresentados, o que pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 2 – Produção de artigos em português, com referências cruzadas entre HUMANISMO e os termos EDUCAÇÃO, SAÚDE, HUMANIZAÇÃO e REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.

REFERÊNCIAS	HUMANISMO
EDUCAÇÃO	32
SAÚDE	17
HUMANIZAÇÃO	8
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	2
HUMANISMO	131

Fonte: Levantamento feito pelo pesquisador a partir do Portal CAPES (Anos: 2005 – 2015)

Sendo destacados 131 trabalhos, podemos ver que o tema humanismo em educação recebeu menção em 32 artigos, o que sugere ser este um termo bem mais agregador de discussões para o campo, do que o tema humanização. Sendo que para o campo da saúde ocorre exatamente o contrário, mas que nos faz supor também que esta seja muito mais profícua em um campo do que para o outro.

De forma complementar, também exploramos no portal a conjugação dos recursos presentes no operador lógico do sistema e assim montamos a seguinte expressão de busca: *EDUCAÇÃO AND HUMANIZAÇÃO NOT SAÚDE*, com indicativo para realizar a varredura de artigos que relacionassem os termos

educação e humanização, excluindo o termo saúde. Ao final obtemos 9 artigos, sem correlações com a educação escolar. Tais textos faziam menção a processos educacionais desenvolvidos em ambientes hospitalares, voltados à humanização dos cuidados e ação formativa dos profissionais de saúde.

Diante do exposto fica bastante evidente a centralidade do tema humanização para o campo da saúde, que referenda como aspecto central a questão dos cuidados em saúde.

Na área de saúde, na atualidade, o termo "humanismo" entrou para a pauta de prioridades como política, como proposta, como debate, como tema de pesquisa e por meio do vocábulo "humanização". Humanização do setor da Saúde significa um movimento instituinte do cuidado e da valorização da intersubjetividade nas relações (MINAYO, 2006, p.26).

Em que consiste humanizar o cuidado de saúde? O que seria desumanizá-lo? Deslandes (2006) revisita esses conceitos a partir das contribuições da sociologia médica para demonstrar que a pertinência dessa discussão na atualidade:

Em diversas ocasiões ouvi depoimentos de pessoas afirmando que o debate sobre a humanização dos cuidados em saúde é uma espécie de modismo ou conceito de ocasião, criado para nomear uma suposta óbvia vocação dos cuidados. Desapontando tais opiniões, devo esclarecer que o debate, esforço conceitual e luta por novas possibilidades de organização desses cuidados não são de forma alguma novos campos da saúde. Suas nuances marcam, entretanto, a historicidade não só de argumentos e sentidos envolvidos, das tradições teóricas, mas das relações hierárquicas, estruturas e modelos de comportamento em que se inserem os personagens constantemente invocados neste campo: profissionais e pacientes (DESLANDES, 2006, p.30).

Como esclarece Deslandes (2006), a discussão em torno da humanização dos cuidados em saúde não são modismos ou conceitos de ocasião, nem movimentos de nomeação de uma suposta óbvia vocação para o cuidar, mas um movimento que denota historicidade.

Essa historicidade é apontada, por exemplo, em um estudo desenvolvido por Casate & Correa (2005), citado por Deslandes (2006) sobre a temática humanização em saúde. Recorrendo diretamente a esse estudo descobrimos quais os meandros significativos de sua realização. Nele as autoras avaliaram a produção científica da área de enfermagem em 16 periódicos nacionais, abrangendo o período final da década de 50 até o ano de 2002. De 81 artigos iniciais que referenciavam a humanização, 42 deles foram filtrados pelas autoras, por conterem descrições de

situações caracterizadas como desumanizantes, presentes em instituições de saúde. Estas se configuravam: pelas longas esperas pelo atendimento; o adiamento de procedimentos de consultas e exames; a precariedade de instalações, equipamentos e estrutura física; o tratamento despersonalizado, a falta de privacidade e aglomeração imposta aos pacientes; a falta de ética demonstrada por parte de alguns profissionais em relação aos cuidados e ao esclarecimento do seu quadro clínico e ao tratamento que lhes é imposto; a sobrecarga de trabalho acumulada pelos profissionais de saúde e o cansaço advindo disso por se submeterem a jornadas duplas ou triplas, em função dos baixos salários e a dificuldade em conciliar a vida profissional e familiar; a tensão gerada pelo contato com pessoas submetidas a situações estressantes criando um ambiente de trabalho tremendamente desfavorável. E em tais elementos, não estariam presentes aspectos similares ao que encontramos na educação escolar?

Em referência a esse estudo, Deslandes (2006) conta que fora do Brasil, neste mesmo período, uma série de investigações também já se propunham a descrever práticas, lógicas e interações que poderiam ser reconhecidas como fatores de desumanização. Apresenta como pioneiras as contribuições feitas pela sociologia médica norte-americana no “esforço de conceituar a humanização ou desumanização do cuidado em saúde, tendo como ambição a expectativa de consolidar um modelo teórico capaz de guiar investigações”, com a eleição das relações e práticas de desumanização “como um objeto sistemático da sociologia médica”, isto a partir da década de 1970 (DESLANDES, 2006, p. 34). Neste novo enfoque surgiram trabalhos que

[...] agregavam em seus modelos descritivos ou explicativos (de forma mais ou menos articulada) diversos fatores de ordem estrutural – tais como a lógica da formação profissional na área biomédica, a organização dos serviços, as estruturas de hierarquia social e da provisão de cuidados – aos fatores de ordem interacional, mencionando as relações de conflito, cooperação e subordinação entre profissionais e pacientes (DESLANDES, 2006, p. 34).

Deslandes (2006, p. 34-35), a partir de Howard & Strauss (1975), revela que nesta década, se apresenta como um importante marco do debate acerca da humanização do cuidado em saúde, o simpósio *Humanizing Health Care* realizado em 1972, na cidade de São Francisco (EUA). Este evento consolidou discussões baseadas em estudos e reflexões de décadas anteriores, reunindo nomes históricos

da sociologia médica norte-americana, contando com a participação de profissionais de saúde e das ciências humanas. Ao final deriva uma importante publicação com a mesma denominação deste simpósio, contendo artigos que buscavam conceituar ou, pelo menos, identificar, o que seria a humanização ou desumanização do cuidado em saúde e as possíveis maneiras de implementar cuidados humanizados, isto

[...] com base em estudos e reflexões consolidadas nas décadas anteriores o papel de fatores estratégicos para a (des)humanização relacionando-os: à relação médico-paciente; à formação médica; à comunicação e acesso à informação no processo terapêutico; às relações hierárquicas e de poder na produção do cuidado e na tomada de decisões; aos fatores psicológicos e subjetivos envolvidos (DESLANDES, 2006, p.35).

Nesse contexto, a autora destaca a ação da socióloga Jan Howard (1975) como importante referência dentro do esforço feito para a produção de modelos explicativos que pudessem trazer avanços ao quadro de uso flexível e pouco rigoroso dos termos humanização e desumanização, além da necessidade de formalização de uma conceituação “que permitisse a operacionalização dessa noção em variáveis de pesquisa, tornando-a discernível das demais” (DESLANDES, 2006, p.37).

Neste processo, Howard (1975) desenvolveu um modelo explicativo identificando um conjunto de 11 práticas produtoras de desumanização dos cuidados e oito práticas consideradas humanizadoras, fruto de uma ampla revisão bibliográfica de textos dos anos 60 e início dos anos 70. Alguns desses significados de desumanização, identificados pela autora são destacados por (Deslandes, 2006, p. 37-39) e correspondem ao tratamento de pessoas como coisas, que ocorre quando não se reconhece o doente como sujeito e sim como objeto de intervenção clínica, no qual, pessoas doentes passam a ser vistas como um conjunto de necessidades padronizadas a quem se oferece serviços do mesmo modo estandardizados; a desumanização pela tecnologia, em que na prestação dos cuidados médicos haveria predominância da mediação de máquinas e procedimentos, em detrimento da interação entre a pessoa doente e seus cuidadores; a desumanização pela experimentação, em que se denuncia as formas antiéticas de condução da pesquisa experimental como seres humanos; ver a pessoa como problema, que denota a redução da pessoa doente à sua condição patológica, caso em que são ignorados as necessidades subjetivas e os conflitos

vividos pelo sujeito quanto a situação em que se encontra; o tratamento de certas pessoas como sujeitos de menor valor, algo que ocorre quando se atribui aos doentes *status* e hierarquia dentro de um dado sistema social, influenciando no modo em que tais pessoas são tratadas, ao considerar certos pacientes como não pessoas, valoradas como inferiores aos demais; o isolamento de pessoas, naquelas circunstâncias relacionadas a internações que se prolongam, provocando distanciamento entre o paciente e seus cuidadores, despersonalizando o tratamento; tomar as pessoas como recipientes de cuidados padronizados, o que significa dispensar a certos pacientes ou grupos de pacientes cuidados inferiores ou de qualidade menor ao conhecimento ou tecnologia médica disponível, seja por indiferença, negligência ou discriminação; considerar pessoas sem escolha, que coloca em discussão a questão da autonomia e os graus de liberdade e suas antíteses envolvendo pacientes e cuidadores dentro de um dado modelo assistencial; considerar pessoas interagindo com icebergs, referindo aqui a questão da neutralidade e objetividade médica, como orientadoras de condutas com a função de prover melhor discernimento, mas gerando distanciamento e interações frias entre cuidadores e pacientes; pessoas em ambientes estáticos e estéreis, manifestando a importância de reflexões em torno da funcionalidade do ambiente para a realização dos procedimentos médicos, em equilíbrio com o provimento de uma ambiência, que forneça ao paciente, sensações de bem-estar. Neste modelo, Deslandes observa ainda que

[...] para a desumanização dos cuidados em saúde, mais do que efetivamente produzir um exercício de conceituação, apresenta um amplo quadro descritivo, capaz de fornecer uma espécie de guia para identificar empiricamente situações em que a desumanização se verificaria (DESLANDES, 2006, p.39).

Tomando por base estas descrições, podemos buscar similaridades ao que ocorre no cotidiano escolar. Começamos com o “tratamento de pessoas como coisas”, que nesse caso podemos rapidamente relacionar ao modo como os procedimentos didáticos são aplicados aos estudantes, sem que tenham eles qualquer ingerência sobre o que será ensinado e a forma como será avaliado. Desse modo, também seriam vistos como objetos de intervenção didática, a quem seriam aplicadas soluções standardizadas.

Na “desumanização pela tecnologia” podemos pensar em situações que

venham propagar a individualização do ensino, apoiada no uso de *softwares* tomados como educativos, de ambientes virtuais de aprendizagem e videoaulas, que do mesmo modo possam isolar estudantes e professores.

Já a “desumanização pela experimentação” nos faria refletir sobre os processos de pesquisa que possam ter o cotidiano escolar como objeto, que poderiam se desenrolar sem o pronto esclarecimento aos participantes dos objetivos da investigação, algo que nos dias de hoje sofre maior controle, com a necessidade de que tais pesquisas sejam encaminhadas aos respectivos comitês de ética, da instituição da qual o pesquisador faz parte. Do mesmo modo, podemos também pensar em procedimentos didáticos experimentais desenvolvidos por professores ou grupo de professores que podem ser aplicados aos estudantes, sem que se informe a eles a natureza experimental daquela aplicação, de que a mesma possa não obter êxito em ofertar maior facilidade de aprendizagem do conceito que se pretende ensinar.

Em “ver a pessoa como problema”, estabelecemos a correlação com casos em que os estudantes são reduzidos aos problemas que apresentam, sejam aqueles relacionados a movimentos de indisciplina, de condições de deficiência de ordem física ou mental que estes possam apresentar, ou então àquelas advindas de situações que tenham como origem as problemáticas sociais, o que acaba se transformando por sua vez em propensão a decretar impossibilidades de aprendizagens por parte desses estudantes, ignorando os estatutos de subjetividades destes.

No “tratamento de certas pessoas como sujeitos de menor valor”, tal como sugere Howard, poderíamos refletir sobre haver ou não tratamento diferenciado aos atores escolares e as escolas situadas em áreas mais pobres, em áreas sob influência da marginalidade, situadas no subúrbio e aquelas em áreas mais nobres da cidade. A não valoração desses sujeitos poderia ser algo que ajudaria a explicar as baixas avaliações aferidas pelo IDEB, apuradas para essas escolas.

O “isolamento de pessoas” se colocaria para o cotidiano escolar, naquelas situações em que nos deparamos, por exemplo, com estudantes, que se encontram acumulando sucessivas reprovações, que desse modo se despersonalizam e são isolados porque passam a destoar em idade e níveis de aprendizagens com seus atuais colegas de turma. Nesse contexto, relacionamos também os estudantes que apresentam condições de deficiência e são encaminhadas a professores que se

mostram inábeis em prover situações alternativas de aprendizagem. Mas tal condição de isolamento também se impõe a esses professores, pois estão habituados a dinamizar atividades que não se encontram configuradas para o modo e a condição específica de dificuldades que estes estudantes apresentam, muitas vezes não contam com o necessário auxílio para a composição de estratégias diferenciadas, para melhor lidar com estes desafios.

Por fim, podemos pensar na situação de isolamento, que também se encontra relacionada aos professores, afetando aqueles profissionais cujas disciplinas parecem ter uma importância menor em relação às demais. O que acaba se traduzindo na oferta desigual de formações, e a organização de um quadro de horário, que favorece o encontro para planejamento de certo grupo de professores, relacionados a certas disciplinas, insulando-os dos demais.

Tal isolamento pode ser ainda caracterizado pela postura adotada pelos empregadores e, conseqüentemente, pelas chefias imediatas, que se mostram, muitas vezes, impassíveis diante das reivindicações materiais, financeiras e de apoio formativo, que são feitas pelos profissionais da educação, em termos das dificuldades que enfrentam para a realização de suas atividades. Mas ao mesmo tempo, exercendo fortes pressões por obtenção de melhores resultados; alimentando discursos que responsabilizam os professores pelos sucessos e insucessos que possam ser alcançados.

Em “tomar as pessoas como recipientes de cuidados padronizados”, relacionamos esta prática aos contextos em que as atividades educativas ocorrem, e também aos grupos a que elas se destinam. Podemos pensar aqui, que sobre certas escolhas feitas pelos sistemas escolares, tal fato possa também ocorrer. Isto quando observamos a padronização de recursos, sugestão de materiais didáticos que amarram os profissionais a soluções fechadas, tirando deles a liberdade para pensar caminhos alternativos ou mesmo introduzir recursos de ponta.

Em “considerar pessoas sem escolha” podemos relacionar a processos que excluem, por um lado, os estudantes que pouco tem ingerência sobre o planejamento de atividades e o critério avaliativo a que serão submetidos; e por outro, temos os profissionais, que recebendo determinações de instâncias superiores possuem cada vez menos autonomia para planejar atividades fora do *script*.

Para o ponto em que se considera “pessoas interagindo com icebergs”, temos

a situação em que se manifestam posturas que geram distanciamento entre profissionais da escola, que detentores do saber específico da prática que desenvolvem, passam a tratar estudantes e pais como não capacitados a discutir pormenores do trabalho desenvolvidos, sendo, por isso, tratados não com frieza, mas com certa indiferença.

Em “pessoas em ambientes estáticos e estéreis” encontramos em escolas situações diferenciadas a que vemos em espaços hospitalares, em cujo aspecto a ambiência não resulta em estímulo aprazível. Temos nos espaços escolares certa preocupação em prover uma sensação de bem-estar para aqueles que circulam pelos seus diferentes cômodos, no entanto a insistência na manutenção da forma tradicional de organização das salas, com carteiras e mesas dispostas em fileiras e quadro, em detrimento a outras formas de arrumação e incorporação de outros recursos, gera impedimentos para que outras dinâmicas de trabalho se estabeleçam.

Do mesmo modo, Howard (1975), como descreve Deslandes (2006, p.41-44) tenta estabelecer as bases de uma conceituação para a humanização, definindo como premissa básica o estatuto de que os seres humanos sejam

[...] produtores de necessidades fisiológicas, e psicológicas, e o cuidado que se preocupa em provê-las pode ser entendido como humanizado. Considera que tal enquadramento teórico deve ainda incluir referências socioculturais para definir parâmetros de humanização e desumanização, adotando quiçá um modelo mais relativista, que humanista fundacionista, ao considerar não ser possível tratar o humano e suas necessidades como um ente universal, independentemente das diversas culturas em que formam de modo distinto esses sentidos (DESLANDES, 2006, p.41).

Na conceituação das condutas consideradas humanizantes, Howard parte de oito condições, que se encontram filiadas: à dimensões ideológicas, que estão relacionadas ao intrínseco valor da vida humana, à insubstituibilidade de cada ser humano e à perspectiva de considerar as pessoas em sua integralidade; à dimensões estruturais em que se dão as interações paciente-cuidador, que se relacionam à liberdade de ação de profissionais e pacientes, à manutenção do status de igualdade frente a assimetria do conhecimento específico do profissional em relação ao paciente e ao compartilhamento de decisões e responsabilidades no tocante ao cuidado a ser realizado; por fim à dimensão psicológica, envolvendo aspectos relacionados a empatia, que se traduziria na hiperidentificação do profissional com os problemas do paciente com a demanda de barreiras protetivas, e do afeto, ligado ao estabelecimento de vínculos afetivos entre pessoas doentes e

seus cuidadores.

A consideração dos aspectos humanizadores e desumanizadores propostos por Howard serviram de base para a ampliação das discussões em torno do tema humanização dos cuidados em saúde, nas décadas que se seguiram. Para nós, cabe refletir se tais balizadores, por proximidade de situações, respeitadas as especificidades dos contextos, poderiam ser considerados na centralidade de uma discussão sobre humanização para o campo da educação. Isto demandaria pensar no que consistiria humanizar as práticas escolares? E o que seria desumanizá-las?

2.3 Humanização e o complexo desafio de Ser Mais

No que consistiria a humanização das práticas escolares? E o que seria desumanizá-las? Se até aqui contamos com as reflexões feitas por investigadores na área de saúde, para nos situarmos em referências sobre a humanização dos cuidados, estabelecendo com esses balizadores correlações e relevâncias ao que observamos sobre as práticas escolares e os impactos causados aos atores que são expostos a elas, nos cabe agora apresentar alguns autores, que em nossa percepção, seriam fundamentais para a compreensão deste fenômeno dentro do campo da educação. Ao que apuramos, Paulo Freire e Edgard Morin seriam importantes nomes a considerar neste diálogo.

Em relação à questão da humanização, começamos pela agradável surpresa da descoberta, da contemporaneidade existente, entre as reflexões apresentadas por Freire (1997, 2014 a, 2014 b, 2014 c, 2014 d), entre as décadas de 60 e 70, e aquelas desenvolvidas pela sociologia médica, paralelamente, no mesmo período. Se em 1972, a partir do simpósio *Humanizing Helth Care*, estabelece-se neste encontro, para o campo da saúde, um importante marco de discussão sobre a questão da humanização e da desumanização, com Paulo Freire, desponta de igual forma, o que entendemos ser, a constituição da referência primeira desta temática em educação. Freire, começando a gestar essa discussão em “Educação como prática de liberdade – 1967”, faz atingir o seu ápice com a obra “Pedagogia do oprimido – 1970”, que se torna, em nossa concepção, um equivalente marco dessa temática:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível. Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão (FREIRE, 2014 c, p.39).

A partir do que nos expõem Freire (2014 c), podemos melhor compreender o que de fato se objetiva nestas discussões, para ambos os campos, que é a proposição como problema, da trágica condição humana que se descortina à sociedade da época, expondo a humanização e o seu contraposto, à desumanização, como possibilidades históricas. Dramaticidade revelada nas diversas situações cotidianas, que se colocam a afetar o existir de homens e de mulheres na sociedade, fazendo agravar o abismo de desigualdades entre humanos. Condição trágica que se estabelece em fortes tinturas, extraídas das dores, sofrimentos, constrangimentos e humilhações, que se encontram presentes na convivência, se constituindo em situações de embaraço e exploração humana. Também fazem por diferenciar, em termos sociais, alguns homens e mulheres de outros tantos. E que são reproduzidas, nas interações que se estabelecem, entre aqueles que assumem tarefas que envolvem o cuidar e o educar e os que estão para receber aquilo que lhes consagraria o direito, materializadas nas formas de educação básica e cuidados em saúde.

E se a humanização e a desumanização, seguindo Freire, são possibilidades

[...] só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 2014 c, p. 40-41).

Para Freire, a humanização e a desumanização se colocam como possibilidades históricas, que se expressam em meio as práticas sociais. Ações que se manifestam por meio das condutas dos diversos atores, que estão a circular pelos diferentes ambientes de convivência humana. Portanto, ambas se relacionam ao caráter próprio, de como homens e mulheres, na e pela história, se transformam em humanos – humanizados ou desumanizados, fazendo expressar o conteúdo dessa transformação por meio das condutas que adotam. No modo como procedem, uns com os outros, homens e mulheres, revelariam em meio a sua atuação social, aspectos relativos a essas condições: humanizados, se respeitados em sua capacidade de decidir, de integrar-se ao mundo e intervir nele, ou desumanizados, se transformados em seres domesticados, acomodados, ajustados a ordens estabelecidas por autoridades anônimas, meros seguidores de prescrições. Se *seres para si*, ou tornados *seres para outros*. O que se coloca então, como trágico, nas diversas faces do convívio que se estabelecem entre homens e mulheres é a possibilidade do desequilíbrio, tornando desiguais os modos de existir no mundo:

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se (FREIRE, 2014 a, p. 60-61).

Decorre desse contexto, a constatação da existência de impedimentos para que grupos de humanos venham a concretizar essa vocação ontológica de ser sujeito, de *ser para si* de *Ser Mais*, da qual nos fala Freire. E na raiz da existência desses impeditivos estaria a clara ação de outros humanos, que perseguindo também para si tal vocação, o fazem de forma destorcida, não pela via da comunhão, mas sim pelo caminho da exploração do trabalho de seus “irmãos humanos”, submetendo-os, por diversas formas de dominação, dentre elas o assistencialismo, à condições que se fazem desumanizantes para estes:

[...] o assistencialismo faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação [...] O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu anti diálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica (FREIRE, 2014 a, p.78-79).

Homens e mulheres são revelados como oprimidos, se impedidos de concretizarem para si, a sua humanização. E opressores, quando se tornam causa dos obstáculos e impedimentos daqueles que, como eles, buscam humanizar-se. No entanto, Freire destaca:

É por isso que o opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa que coma bem, que vista bem, que durma bem. Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a radicalidade social da vocação. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser. É por isso que, como indivíduo e como classe, o opressor não liberta nem se liberta. É por isso que, libertando-se, na e pela luta necessária e justa, o oprimido, como indivíduo e como classe, liberta o opressor, pelo fato simplesmente de proibi-lo de continuar oprimindo (FREIRE, 2014 b, p.138).

Freire reconhece, nesta trágica condição que se revela, tanto a humanização – na possibilidade de afirmação de homens e mulheres como sujeitos; quanto a desumanização – na domesticação dos humanos, ao transformá-los em seguidores de prescrições. E ambas, situadas como viabilidade ontológica e realidade histórica, se fazem presentes como práticas sociais, circulando por meio de ideias, valores e crenças. E é para esta afirmação como sujeito, que iniciamos um diálogo com Morin (2011), como forma de clarificar a natureza controversa que o conceito sujeito expressa, para defendermos a sua positivação:

A palavra sujeito é uma das palavras mais difíceis, mais mal entendidas que possam existir. Por quê? Porque na visão tradicional da ciência, em tudo que é determinismo, não há sujeito, não há consciência, não há autonomia. Se concebermos não um estrito determinismo, mas um universo onde isto que se cria, se cria no acaso e na desordem, mas em processos auto-organizadores, isto é, onde cada sistema cria suas próprias determinações e suas próprias finalidades, podemos compreender primeiro, no mínimo, a autonomia, depois podemos começar a compreender o que quer dizer ser sujeito (MORIN, 2011, p. 65).

Os sujeitos sofrem as forças do determinismo social, isto não é negado, mas também possuem a capacidade de determinar transformações, de intervir no mundo. Diferenciam-se por isso de outros seres, como os animais, que inexoravelmente seguem aquilo que se encontra programado em seus instintos. Homens e mulheres são mais do que uma “máquina engenhosa”, como afirmava Rousseau (1712 – 1778), e exibem, para Freire, características bastante peculiares:

[...] ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. Se a vida do animal se dá em um *suporte* atemporal, plano, igual, a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente. Se, na vida do animal, o aqui não é mais que um “habitat” ao qual ele “contata”, na existência dos homens o *aqui* não é somente um espaço físico, mas também um espaço histórico. Para o animal, rigorosamente, não há um aqui, um agora, um ali, uma manhã, um ontem, porque, carecendo da consciência de si, seu dever é uma determinação total. Não é possível ao animal sobrepassar os limites impostos pelo *aqui*, pelo *agora* ou pelo *ali*. Os homens, pelo contrário, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um “corpo consciente”, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade (FREIRE, 2014 c, p.124-125).

E em Morin (2011), a confluência dessas afirmativas, onde a ideia de sujeito se consolida não pela detenção da consciência em si, mas pelo exercício que dela faz:

Ser sujeito não quer dizer consciente: também não quer dizer ter afetividade, sentimentos, ainda que evidentemente a subjetividade humana se desenvolva com a afetividade, com sentimentos. Ser sujeito é colocar-se no centro de seu próprio mundo, é ocupar o lugar do 'eu'. É evidente que cada um dentre nós pode dizer 'eu'; todo mundo pode dizer 'eu', mas cada um só pode dizer 'eu' para si próprio, ninguém pode dizê-lo pelo outro, mesmo que ele tenha um irmão gêmeo, homozigoto, que se pareça exatamente com ele, cada um dirá 'eu' por si próprio e não por seu gêmeo. O fato de dizer 'eu', de ser sujeito, significa ocupar um lugar, uma posição onde a gente se põe no centro de seu mundo para poder lidar consigo mesmo. É o que se pode chamar de egocentrismo. Claro, a complexidade individual é tal que quando nos colocamos no centro do nosso mundo, nós ali colocamos também os nossos: isto é, nossos pais, nossos filhos, nossos concidadãos; somos mesmos capazes de sacrificar nossas vidas pelos nossos. Nosso egocentrismo pode se encontrar englobado numa subjetividade comunitária mais ampla; a concepção do sujeito deve ser complexa. Ser sujeito é ser autônomo, sendo ao mesmo tempo dependente. É ser alguém provisório, vacilante, incerto, é ser quase tudo para si e quase nada para o universo (MORIN, 2011, p. 66).

A humanização é concebida por Freire, como um forte desejo, que faz repulsar forças de adaptação e acomodação, impulsionando homens e mulheres a buscar intervir no mundo; e a desumanização, como movimento em contrário, que conseguindo sufocar este desejo, coisifica esses mesmos humanos. Nesse contexto, escolas e centros de saúde emergiriam como exemplos de locais, nos quais, condições humanizantes e desumanizantes, circulam por meio das práticas sociais que lhes são peculiares. E por mais que o senso comum venha a conferir a estes ambientes um atributo de bastião eminentemente humanizador, naquelas práticas características do papel social que exerçam, seja o cuidar e o educar, encontraremos também a manifestação de condutas desumanizantes. A interação existente entre os que estejam em situação de receber cuidados em saúde ou educação, e os que exercem o papel de ofertar tais cuidados ou atuar como educadores, se fará por essas possibilidades, de acordo com a conduta expressa por seus atores. E isto se verificará nas formas de interação mantida entre eles: desumanizados, se os que necessitam ser cuidados ou estão para ser educados, forem, no processo, rebaixados a puro objetos, coisificados no tratamento ou provimento do ensino; humanizado, se o que se encontram nestas condições, possam intervir sobre os rumos em que prosseguirá o seu tratamento ou processo educativo. O cuidar e o educar, concebidos como práticas sociais humanizantes, seriam então, por meio do que entendemos em Freire, alçados a um novo paradigma.

Freire, ao considerar a humanização e a desumanização como elementos de

uma mesma trama, o faz não só como forma de melhor compreender a amplitude que estas possibilidades revelam, sobretudo, porque percebe a impossibilidade de refletir com propriedade excluindo-se a contradição. Freire, desse modo se aproxima das ideias de Morin (2011, 2013, 2014) sobre complexidade, o que nos permite tecer assim interessantes considerações. Seguimos com o seguinte exemplo:

Tomemos uma tapeçaria contemporânea. Ela comporta fios de linho, de seda, de algodão e de lã de várias cores. Para conhecer essa tapeçaria, seria interessante conhecer as leis e os princípios relativos a cada um desses tipos de fio. Entretanto, a soma dos conhecimentos sobre cada um desses tipos de fio componentes da tapeçaria é insuficiente para se conhecer esta nova realidade que é o tecido, isto é, as qualidades e propriedades próprias dessa textura, como além disso, é incapaz de nos ajudar a conhecer sua forma e sua configuração [...] Nessa tapeçaria, como na organização, os fios não estão dispostos ao acaso. Eles são organizados em função de um roteiro, de uma unidade sintética em que cada parte contribui para o conjunto. E a própria tapeçaria é um fenômeno perceptível e cognoscível, que não pode ser explicado por nenhuma lei simples (MORIN, 2011, p. 85-86).

Neste entendimento, se as práticas sociais tecem a tapeçaria contemporânea, as condutas humanizantes e desumanizantes seriam os fios que dão forma a trama. Ao que nos explica Morin(2011), não poderíamos de nenhuma forma conhecer a tapeçaria, excluindo a presença de quaisquer de seus fios, pois a insistência em fazer isto nos faria enxergar uma outra coisa.

Para este exemplo, o autor identifica ainda três etapas de compreensão da complexidade. Na primeira, há o reconhecimento da pouca contribuição que o conhecimento aprofundado das unidades, proporcionam ao conhecimento das propriedades do conjunto. Na segunda, a compreensão de que a plena expressão da qualidade dos diferentes fios que compõem a tapeçaria é, no todo, inibida ou virtualizada. E em terceiro, o que se estabelece pelas duas etapas anteriores, geram dificuldades de entendimento e desenvolvimento de uma estrutura mental de compreensão do fenômeno complexo. Isto porque o todo é, ao mesmo tempo, maior; menor; e mais e menos do que a soma das partes: “Um todo é mais do que a soma das partes que o constituem [...] menor do que a soma das partes [...] O todo é ao mesmo tempo mais e menos do que a soma das partes” (MORIN, 2011, p. 85-86).

Desse modo, conhecer a tapeçaria que é tecida no meio escolar, implica em ação de conhecer os fios das práticas humanizantes ou desumanizantes que fazemos circular pelos ambientes escolares. No entanto, a compreensão apurada que possamos captar sobre a natureza de uma dessas práticas ou o somatório dos

conhecimentos que possamos desenvolver sobre elas, não será de modo algum suficiente para a compreensão do todo. E ainda, a expressão de tais práticas, segundo o que expõem Morin, são de alguma forma inibidas quando passamos a enxergar o tecido como um todo. Também, havemos de se considerar, por exemplo, que além dos fios existem os espaços vazios, sem os quais não haveria para o “tecido” movimento algum, nem a possibilidade de nele ser fiado, aquilo que se encontra inconcluso, impresso como consciência de nossa inconclusão, como nos fala Freire (2014 c).

Humanização e desumanização em Freire com ares de complexidade. Ordem, desordem e organização é o que seria para Morin este fenômeno:

Infelizmente – ou felizmente – o universo inteiro é um coquetel de ordem, desordem e organização. Estamos num universo do qual não se pode eliminar o acaso, o incerto, a desordem. Nós devemos viver e lidar com a desordem. A ordem? É tudo o que é repetição, constância, invariância, tudo que pode ser posto sob a égide de uma relação altamente provável, enquadrado sob a dependência de uma lei. A desordem? É tudo que é irregularidade, desvios com relação a uma estrutura dada, acaso, imprevisibilidade. Num universo de pura ordem, não haveria inovação, criação, evolução. Não haveria existência viva nem humana. Do mesmo modo nenhuma existência seria possível na pura desordem, porque não haveria nenhum elemento de estabilidade para se instituir uma organização. As organizações têm necessidade de ordem e necessidade de desordem. Num universo onde os sistemas sofrem incremento da desordem e tendem a se desintegrar, sua organização permite refrear, captar e utilizar a desordem. (MORIN, 2011, p.89)

A desumanização é para alguns humanos, a força organizadora de um universo estável, onde a humanização se instaura como desordem, força desintegradora, geradora de caos. De certa feita, a humanização é para tantos outros força organizadora de um universo paralelo, onde a desumanização por eles sofrida, representa em igual escala, a face da desordem. Ambos os universos são tecidos juntos, se interpenetram, destroem-se mutuamente, esforçam-se por manterem-se íntegros.

Freire (1997, 2014 a, 2014 b, 2014 c, 2014 d), define a vocação ontológica para a humanização, como aquela pautada pela possibilidade de exercermos poder decisório próprio, da feitura de ser sujeito, de ser para si e como também nos diz Morin (2011), de nos colocarmos no centro de nosso próprio mundo, sem, no entanto, ter que sacrificar os outros, mas sendo, contudo, capaz de até mesmo se sacrificar por eles. É eleita a humanização, e não o seu contraposto, a verdadeira

vocação da humanidade, as relações entre humanos ganham, como grande significado a ação de viabilizar a homens e mulheres, respeitados em sua diversidade. Aquilo que lhes seja necessário em condições, para que o *Ser Mais*, em cada um deles, se expresse em plenitude. Ao revelar isto, Freire passa desmontar e embaraçar velhos modos de pensar. Vejamos como.

Se identificamos a existência de recursos que se colocam como necessários a sustentação da materialidade da vida, não é certo, nem garantido de que tais recursos estejam acessíveis a todos. Há portanto aqueles que estão, em algum momento, bem mais próximos de tais recursos. Do mesmo modo, há os que deles se encontram mais distanciados. Com o conhecimento humano, historicamente construído, o mesmo se dá. Transformado em conhecimento escolar, se torna importante instrumental para construção da materialidade e subjetividade dos sujeitos. Para lidar com a difusão de tais saberes, existem os professores que se encontram mais próximos e familiarizados com o seu entendimento. Mas há também os estudantes, que iniciando sua vida escolar, se encontram em princípio mais distanciados desses saberes, e muito pouco neste ponto, saibam da natureza que os constituem. Se temos também no conhecimento humano, saberes que foram transformados em conhecimentos médicos, do mesmo modo existem os profissionais de saúde, que desfrutando de maior proximidade e familiaridade, ganham entendimento do que pode ser feito ou não com tais saberes. Mas há também os doentes, que fragilizados por enfermidades, necessitam do amparo desses saberes para obter os cuidados, que possam lhes restaurar o bem-estar.

A relação inicial entre os que cuidam e são cuidados, os que educam e são educados, se iniciam sempre em termos desiguais. O processo humanizador não será para torná-los iguais, mas sim para que a diferença existente entre eles não seja causadora de um infeliz embaraço, de ser impedido que o outro também seja. O estudante não será ao final do processo igual ao professor; nem o paciente será igual ao médico quando findar o tratamento, e se porventura vier a óbito nada mesmo terá reclamar.

Sob a égide de um paradigma eminentemente humanizador, não poderá haver um sujeito que educa e um outro que se coloca para ser educado. Nem um sujeito que cuida e um outro que esteja para ser cuidado. Se tal forma ocorrer, aquele que educa ou cuida, estará nessa relação sempre em condição de regular, para o que esteja para ser educado ou cuidado, os benefícios que estes irão

receber. Nessa posição tanto os que educam, como os que cuidam poderão: definir que alguns recebam mais quantidades e outros menos; ofertar saberes ou tratamentos de que não necessitem; negar acesso; ditar o momento em que estes ocorrerão; oferecer para certos grupos qualidades diferenciadas de acesso a saberes e a tratamentos; discriminar grupos pela prática de negação aos recursos ou pela diferenciação do que seja a eles ofertado. Os que receberão cuidados e educação serão dessa forma domesticados, e não sujeitos, mas assujeitados. Hominizados, porque foram, de alguma forma, instrumentalizados em práticas que só humanos são capazes de realizar, mas não humanizados, porque pouco saberão ainda deles próprios, e das possibilidades que possuem de intervir no mundo. Saber isto cria o embaraço de reconhecer em nós, a condição em que nos encontramos, de desumanizar nossos irmãos humanos. E do mesmo modo reconhecer a condição inversa, de que também possamos ser desumanizados por outros irmãos nossos.

Para Freire, a humanização não se fará por meio de qualquer ação de outorga ao outro, precisa ser, portanto, moderada por premissas humanizadoras. Dizer isto parece ser o óbvio, mas é da obviedade que nos afastamos, quando desumanizamos os outros e a nós mesmos.

2.4 Humanização e educação: entre novas e velhas diretrizes

A despeito do que venhamos a reconhecer na educação, aquilo remeta em suas práticas a consolidação da vocação ontológica para a humanização, isto nem sempre se apresentou como um meio facilitador para essa investigação. Diante das inesperadas situações desumanizantes, que se descortinavam quando dirigíamos os nossos olhares, para as práticas que ocorrem para dentro dos muros da escola. Se a lógica clássica e o senso comum concebem a escola como um espaço humanizador, como lidar então com a questão incomum que se esboça, de ser este um lugar paradoxal onde práticas desumanizantes também possam ocorrer? Falar sobre humanização, nos termos em que estamos estabelecendo, significa descrever um fenômeno intensamente marcado pelo contraditório, mas com Freire e Morin, podemos agora melhor entender essa questão em sua complexidade.

Muito embora, a humanização não esteja ainda colocada como temática central de discussão no campo educacional, há nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais – NDCN uma porta aberta a isto, quando no artigo 6º, se estabelece para o *educar* e o *cuidar*, a condição de dimensões que devem ser consideradas em sua inseparabilidade no processo de formação dos estudantes:

Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana (NDCN, 2013, p.64, grifo nosso).

Por meio das NDCN (2013) vemos que o discurso oficial busca reafirmar o papel da educação, como elemento primordial para a concretização do ideal de oferecermos a crianças, jovens e adultos, aquilo que se imagina ser o melhor de uma formação humana. No entanto, a despeito do sentido carregado pelo discurso, as práticas que se estabelecem para a materialidade desse intento, por vezes se fazem por caminhos controversos, que tendem a gerar muito mais distanciamentos, do que aproximações a este objetivo.

O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação. O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores (NDCN, 2013, p.16).

Nesse contexto a escola é eleita pela sociedade como legítimo ambiente de concretização dessa formação, sendo para isso responsabilizada em prover experiências curriculares que possibilitem aos estudantes: participar de vivências que estejam pautadas em princípios de solidariedade, cooperação e respeito mútuo; exercitar práticas de diálogo para resolução de problemas e administração de conflitos; aprender e valorizar conhecimentos que foram historicamente construídos pelos diferentes e diversos grupos humanos. Em suma, promover uma educação capaz de impregnar crianças, jovens e adultos com os diversos e melhores sentidos de ser humano, como podemos perceber no que é exposto pelas NDCN

A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (NDCN, 2013, p.63)

No entanto, a expressão cotidiana de práticas desumanizantes protagonizadas por alguns dos diversos atores da cena escolar acabam por perverter tais objetivos. Começamos por exemplificar algumas situações que configurariam tais práticas, passíveis de serem observadas em várias escolas do ensino fundamental público

Deparamo-nos em muitas escolas com a existência de uma prática bastante comum e, porque não dizer, institucionalizada de superlotação de turmas. Vemos

isto ocorrer apesar do conhecimento substancial que já arregimentamos em relação aos ônus que esse tipo de organização possa causar. Sabemos que a formação de grupos com 35, 40, 50 ou mais estudantes matriculados em uma mesma classe, vem se mostrado como um importante elemento disparador de impasses e impedimentos para a melhor condução do processo escolar. Isto contrariando a opinião corrente de professores regentes e especialistas, que indicam a formação de turmas com um ideal de 25/30 alunos, podendo este número variar em função do ano escolar e do nível de ensino, ser o ideal para um acompanhamento mais próximo dos passos de formação de crianças, jovens e adultos. Contudo a prática da superlotação das classes escolares ainda existe e persiste em diversos sistemas escolares, sejam eles municipais, estaduais ou federais, alimentadas por justificativas que esbarram nos limites dos contornos dos intentos considerados humanizantes.

Visando atender ao preceito constitucional de não deixar que nenhuma criança ou jovem fique fora da escola, tal medida se coloca no limite das viabilidades humanizantes como uma opção contraditória. Mas diante das condições estruturais adversas encontradas pelos sistemas educacionais, que esbarram ainda com a séria e mal resolvida problemática da falta de escolas e de professores, obrigando a aqueles que detém, nessa estrutura, o poder decisório, escolher entre sonegar esse direito a alguns favorecendo a outros ou superlotar as classes acomodando a todos de forma precária. Isto com frequência ocorre e é algo bastante crítico para boa parte dos municípios mais pobres do Brasil, mas também se tornou prática comum naqueles não tão pobres assim, como podemos ver retratado em reportagens veiculadas pelas mídias. A superlotação de classes, uma medida claramente desumanizante, então se coloca como solução humanizante para atender a um quadro político em que a precariedade impera, movido por problemas que vemos a se arrastar por décadas, mas que já poderiam atualmente ter um outro tipo de encaminhamento.

Embora a construção de escolas seja algo que demande ainda um considerado volume de recursos, necessário para a concretização do projeto de edificação e sua equipagem, temos mostras nesse século de uma interessante expertise tecnológica, que nos permite criar fábricas¹⁴ de prédios escolares e

14 Em 2014, o prefeito do município do Rio de Janeiro Eduardo Paes inaugurou uma fábrica de escolas, com recursos da ordem de 2 bilhões de reais para a construção de 136 escolas até

resolver este problema com maior competência. Nessas fábricas são produzidos os módulos que são utilizados na montagem das estruturas da edificação escolar, processo este que ocorre em tempo reduzido, quando comparado as técnicas tradicionais de construção. Além disso, esses projetos são planejados para contar hoje com aparatos de acessibilidade, tais como rampas e elevadores, além de banheiros adaptados e salas com equipamentos destinados a atender a necessidades especiais educacionais dos estudantes que as tenham. Isto é algo bem diferente da realidade que encontramos na maior parte das edificações escolares, que foram construídas sob um prisma que não levava em conta aspectos de mobilidade e inclusão, o que torna esses prédios muitas vezes não só inacessíveis, mas também excludentes, aos estudantes com deficiências físicas e visuais. Além disso, os novos prédios escolares, baseados em novos paradigmas, podem integrar espaços já característicos de convivência, com outros bastante diferenciados, como hortas, salas multimídias, ambientes para a produção de jornais escolares, rádio escola, vídeo, animação, etc; capazes de ampliar experiências e vivências educativas, com áreas ao ar livre, bem diferentes dos prédios escolares antigos que muito se assemelham a prisões.

Se a justificativa para ainda superlotarmos as classes for a demanda por mais escolas, temos então uma questão política que precisa ser melhor resolvida, já que possuímos a nossa disposição a expertise para fazer em tempo reduzido, as escolas que precisamos. Temos inclusive a possibilidade de construir escolas muito mais humanizadoras do que as construções mais antigas, porque podem ser planejadas para serem mais inclusivas e acolhedoras, com estruturas que permitem ampliar experiências e vivências educativas. Podemos até mesmo pensar em derrubar escolas com seus projetos arquitetônicos arcaicos e construir em seus terrenos, outras que sejam muito mais adequadas aos desafios que este século nos impõem. Absurdo isto? Creio que não. Isto respeitado os prédios que são tombados pelo patrimônio histórico-cultural, que inadequados que estejam para atender as exigências estruturais da educação atual, possam abrigar outras finalidades. Cito como exemplo, o prédio da antiga Escola Rivadávia Correa, na Avenida Presidente Vargas no Centro, que hoje abriga o Centro de Referência de Educação Pública,

2016. As construções modulares retomou uma iniciativa de Leonel Brizola, quando este foi governador do Estado do Rio de Janeiro e realizou a construção de cerca de 500 CIEP'S, um projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer. Para saber mais acesse a página da prefeitura <<http://www.riosempresente.com.br/projetos/fabrica-de-escolas/>>

gerenciado pela SMERJ.

Tomemos por base também um dos legados que a Copa do Mundo de 2014 nos deixou, ao mostrar que o custo de construção de um estádio bem mais moderno é muito menor do que aquele gasto para adaptar um estádio existente as exigências do espetáculo. Em se tratando de resolver a necessidade que temos por mais escolas e a expertise que alcançamos para a construção de fábricas para esse fim, precisamos avançar para além dessa discussão. Cabe aqui que as diversas instâncias políticas se organizem, por exemplo, em consórcios para possibilitar que uma reunião de esforços favoreça a todos os sistemas, inclusive daquelas cidades mais pobres. Se imaginarmos que a um tempo, não muito distante, dificuldades por arregimentar recursos seriam impeditivos para isto, avançar já é possível agora. E mesmo em situações de poucos recursos para investimento, podemos fazer a expertise criativa trabalhar ao lado da vontade política com o fim de provocar mudanças.

Temos como exemplo, o movimento *De Pé no Chão também se Aprende a Ler*, curta iniciativa da prefeitura da cidade de Natal, Rio Grande de Norte, que governada por Djalma Maranhão, durante anos de 1960 a 1964 empregou soluções absolutamente criativas para erguer escolas, a partir de galpões de telhado de palha. Infelizmente, tal iniciativa foi desmontada com a tomada do poder pelo regime militar, junto com outros projetos educacionais e culturais que despontavam pelo país, que foram consideradas como foco de ameaça aos interesses hegemônicos da época.

Em se tratando de professores, sabemos que eles não são cultivados em hortas e nem criados em fábricas e não há expertise sensata que possa ser utilizada para produzi-los em tempo reduzido. Formar professores na pressa é sempre uma solução precária. Soluções assim já foram utilizadas para atender a emergência da falta de profissionais da educação e os resultados nunca se mostraram muito promissores, pois a pressa em acelerar o processo sempre sabe no futuro como cobrar seu preço. Formações aceleradas por força da urgência, se preocupam em preparar pessoas para agir segundo roteiros que são pré-definidos. O problema é que na vida escolar real constantemente somos forçados a fugir do combinado e por vezes é necessário extrapolar. Nestas condições acreditamos que professores com melhor formação são capazes de melhor reagir as adversidades e lidar com mais sensatez e equilíbrio diante de situações críticas, por isso não temos dúvidas dos benefícios disso para os estudantes.

Todos somos formados como seres inconclusos, isto é algo que precisamos aceitar, por isso existe a necessidade de implementação de uma cultura de processos contínuos de formação. No entanto, nossos sistemas escolares e as políticas que os norteiam, insistem ainda em agir sobre a égide de que uma vez formados, estariam esses professores novatos prontos para assumir suas responsabilidades. É dessa forma que esses professores são absorvidos pelos sistemas escolares, que os designam para atuar no 1º segmento do ensino fundamental, alocando-os em sua primeira regência o comando daquelas turmas consideradas mais difíceis, e que requereriam normalmente a atenção daqueles professores mais experientes. Tal prática desumanizante, ignora a sensata necessidade de um movimento de pós-formação em serviço, dirigido aos concursados recentes, com acesso a teorizações adicionais, visando a melhor adaptação ao trabalho, sendo também assistidos e apoiados pelos professores mais experientes, para que não mais sejam formados a ferro e fogo, em situação de sofrimento. Não é raro que esses professores recebam em meio as dificuldades, pouco apoio dos seus pares, dos pais de seus alunos e, por fim, serem pagos com um valor de remuneração que os inferioriza. Diante disso, alguns nem podem pra sair, simplesmente desaparecem, tendo como tema musical os versos da música Trocando em Miúdos de Chico Buarque que aqui citamos: “batem o portão sem fazer alarde, levam a carteira de identidade, uma saideira, não sei se com saudade, mas com uma leve impressão de que já foram tarde”.

Se por um lado há um certo consenso sobre a insuficiência da formação em nível médio para professores, não é raro encontrar profissionais que se aposentam na função, sem ter evoluído para além da diplomação inicial que receberam como normalista. Mas, a despeito do tipo de professor ou professora que este nosso ou nossa colega possa ter se tornado e os saberes práticos que tenham constituído em sua vivência escolar, das possibilidades que receberam ou não para se apropriar de teorizações e metodologias em processos de formação continuada e troca de experiências com seus pares, não evoluir para além dessa formação causou os seus estragos. A não evolução na formação impediu a este professor de *Ser Mais*, e isto também impactou, nos estudantes que ficaram sob sua responsabilidade, a possibilidade de que viessem a vivenciar experiências outras. De certo modo, foram também obstaculizados neles este *Ser Mais*.

A não evolução na formação também contribui para a degradação da sua saúde. Os motivos encontramos nos aborrecimentos causados pela tensão ocorrida entre os limites que a sua competência impôs e a profusão de novos problemas com que teve que lidar, que ao lado dos antigos, ofertaram para esses professores, ao longo dos anos, uma farta colheita de insucessos. Esta situação que o afeta intensamente, esgota-o, acaba por minar lentamente sua potência de agir. Atentamos aqui que as dificuldades vividas pelos docentes nestes ambientes educacionais poderiam receber outros desfechos, se para eles fossem disponibilizados processos de formação com acesso a certos conhecimentos que poderiam instrumentalizá-los para melhor lidar com esses desafios.

Por outro lado, esta mesma não evolução na formação também inviabilizou a aplicação de uma regra básica presente no mercado de trabalho, que permite aos profissionais de diferentes categorias acessarem maiores ganhos quanto mais especializados eles se tornam. Cabe aqui uma importante ressalva a fazer, para não parecer que seja do próprio professor a culpa por não buscar melhorar a sua formação. O fato é que mesmo que isto seja algo do seu gosto, algo que ele ardentemente almeje, nem sempre a concretização da evolução do seu nível de formação dependerá somente de sua vontade em buscá-la, já que muitas vezes este desejo esbarra e é desestimulado pelos interesses que brotam dos sistemas escolares, sendo este talvez o maior dos empecilhos. Nesses sistemas o professor é em grande parte das vezes visto como um tarefeiro, executor de metodologias prontas e para que cumpram isto não há exigência de que tenham maior nível de formação.

Uma vez dentro do sistema, o professor se depara com um quadro nada animador para as suas ambições de progresso na carreira. Por um lado temos a política de baixos salários que empurra a maior parte dos professores para a necessidade de melhor compor seus rendimentos, fazendo com que o este profissional opte por fazer hora extra ou trabalhar em outras escolas, e desse modo empregue todo o seu tempo com o trabalho, o que acaba inviabilizando algum projeto seu de investimento em formação. Por outro lado, nessas redes, por vezes, não são ofertadas iniciativas de formação continuada, e também são poucos os movimentos que criam estímulos para que seus professores façam isso por conta própria. Processos de concessão de licença remunerada e bolsas de estudos, redução de carga horária de trabalho, entre outras, que poderiam ser importantes

instrumentos de incentivo de formação em serviço, em muitos desses sistemas até existem como direito do servidor. No entanto, dificilmente conseguimos acessá-las, já que são emperradas por subterfúgios administrativos, que são postos para garantir aquilo que parece ser o que mais interessa ao sistema, manter o professor em sala de aula fazendo aquilo que se espera dele. Mas, quando enfim o professor por outras vias, consegue transpor os obstáculos e graduar-se, ele se depara com um fato desalentador, muitas vezes a melhoria na sua formação não se reverte em nenhum tipo de melhoria salarial.

Isto lembra bem o caso tipificável, envolvendo dois professores, que chamaremos de João e José, como forma de preservar suas identidades. Sabemos que ambos fizeram concurso para a mesma área da rede municipal do Rio de Janeiro e assumiram suas funções no ano de 1995. De 1995 a 2014 José participou de diversas jornadas formativas proporcionadas pela rede, e por conta própria cursou duas especializações. Nesse mesmo período, João participou de poucos movimentos formativos, não evoluindo para além de sua graduação inicial. No entanto, se compararmos os contracheques de João e José, veremos que não há nenhuma diferença de valores recebidos, mesmo na progressão da função e concessão de triênios. Se para o sistema escolar, os valores recebidos não diferenciam João de José, as práticas de um e de outro no cotidiano de suas escolas podem fazê-lo. Os investimentos feitos por José, enfrentando as adversidades já conhecidas, permitem a ele hoje dinamizar atividades e pensar soluções didáticas em um nível diferenciado, algo que infelizmente não pode ser alcançado por João pelos limites impostos pela sua formação. José tende a possuir mais cartas na manga e nesse jogo, os estudantes que com ele convive, podem vivenciar experiências diferenciadas e se beneficiar delas neste movimento de serem mais. Isto precisa ser dito: a evolução na formação é um diferencial importante para o professor e traz benefícios para a formação dos estudantes, isso não pode ser ignorado.

Ao comparamos diversas situações cotidianas, em que precisamos escolher profissionais que nos prestarão algum tipo de serviço, uma coisa com que nos preocupamos é com suas referências e sabemos de antemão, que se desejarmos obter os melhores resultados, optar por bons profissionais não sai barato. Depois de vivermos situações negativas com escolhas mal sucedidas, o que normalmente se aprende é que devemos ser, bem mais cuidadosos com a seleção do profissional,

obtendo referências sobre a sua competência em fazer, a experiência por ele adquirida na função e saber que o regateio no preço pode se traduzir uma opção desastrosa. Quando nossos carros, por exemplo, apresentam algum mau funcionamento, apresente necessidades de correções na lataria e na pintura ou mesmo que seja somente para realizar a manutenção preventiva, procuramos decidir com cuidado sobre os mecânicos e lanterneiros que contrataremos; se precisamos trocar pisos e azulejos de um cômodo ou refazer a instalação elétrica de uma residência, também não colocamos o serviço para um profissional sem referência e experiência; diante de uma doença que nos aflige somos também cuidadosos quanto a escolha dos médicos que conduzirão o tratamento, mas quando nos referimos ao profissional que cuidará da integridade física, do desenvolvimento intelectual, psicológico e social de milhões de crianças, por 200 dias letivos a cada ano, iniciando em creches e seguindo por todo o ensino básico, vemos que os sistemas escolares, são nesse sentido, bem pouco cuidadosos. Isso é algo que nos causa certa estranheza.

Muito incomum é também ver a forma como os sistemas escolares e também a sociedade avalizam a ordem de importância em que colocam esses professores, posicionados muito abaixo de um sem número de outros profissionais, situação esta que se caracteriza principalmente pelos valores que lhes são pagos e pela brutal resistência empenhada pelos sistemas escolares em manter estagnado o nível formativo de seus professores, isto para manter baixas suas remunerações.

Os sistemas escolares então regateiam no preço e na qualidade formativa do profissional, e a sociedade, muito embora por um lado reconheça verbalmente a importância desse profissional, por outro, pouco se compromete em exigir do sistema um outro tipo de postura. Na prática, crianças, jovens e adultos parecem ser vistos não só como objetos, mas sim como coisas que tenham menor valor do que carros, casas, etc; são portanto assim desumanizadas. Se um lanterneiro erra a mão na pintura de um automóvel, podemos sempre buscar um profissional mais qualificado para refazer o serviço; se um pedreiro realiza a colocação de um piso fora do esquadro, não exitaremos em escolher outro profissional, para quebrar tudo e também refazer o trabalho. E se errarmos na “pintura” do caráter de uma criança; se assentarmos fora do esquadro a sua compreensão de valores, será possível mandar “quebrar” tudo e refazer o serviço?

Quando crianças e jovens são entregues aos milhões, aos sistemas escolares

municipais, estaduais e federal, pensamos que seja salutar atentar sobre os riscos que experiências didáticas mal conduzidas, possam causar sobre as estruturas cognitivas e emocionais desses estudantes. Como imaginamos ser a escola um espaço eminentemente humanizador, relutamos em aceitar a possibilidade de suas práticas veicularem quaisquer malefícios. Em havendo condução incompetente desses processos educacionais, temos elementos que se colocam a impactar negativamente tanto o aprendizado dos estudantes, como a formação do bom caráter, da autoconfiança e da autoestima desses escolares. Tal situação, entendemos, pode ser acarretada pela escolha de um roteiro de ensino inadequado, mas também proveniente de uma melhor formação desses profissionais, em para lidar com situações que exijam seguir para além do que é roteirizado. Quanto de responsabilidade deveríamos cobrar dos sistemas escolares por estes prejuízos, muitas vezes irreparáveis, por assumir o risco de conduzir esse processo, movido a infeliz prática do regateio no preço?

Hora vemos a falta de escolas, hora a falta de professores ou ambas as situações, serem utilizadas pelos sistemas escolares como justificativa para a questão da lotação das classes. E pelo que discutimos até então, vemos que ambas as questões se tornaram situações crônicas para os sistemas escolares, mas de nenhuma forma insolúveis. Escolas podem hoje ser construídas em “fábricas”, em tempo reduzido. Já a solução do problema da falta de professores, não é algo que se resolva somente com a prática de realização de concursos, porque na mesma velocidade em que se realiza contratações, muitos professores adoecem pelas situações de conflito e violência, outros abandonam o barco, por conta das condições desumanizantes a que são submetidos cotidianamente. A estas situações se somam: a falta de amparo desses sistemas em envolver esses profissionais em processos de formação continuada; de serem valorizados também financeiramente por essa progressão; de evoluírem na carreira, são situações que os impedem de Serem Mais. E isto acaba por afetar também os estudantes que convivem com eles, pelos benefícios que deixam de obter para a sua melhor formação. Sem que se corrijam essas distorções, enquanto não se constituírem políticas orientadas para estes fins, veremos que a garantia de permanência na escola e o grau de qualidade das experiências e vivências que se possam oferecer a esses estudantes, já estará por isso comprometida em seu nascedouro.

Nessas “superpopulosas” classes, os estudantes serão então submetidos a uma organização curricular, que imporá a eles, por todo o percurso de sua escolarização, uma recepção passiva aos conteúdos escolares. Nesta perspectiva são ignorados por princípio aqueles saberes da prática, que são compartilhados por crianças, jovens e adultos, por não reconhecerem neles alguma relevância para o processo de formação desses estudantes. Seus professores são, para isso, reduzidos à função de tarefeiros, executores da aplicação de métodos de ensino com características massificantes, para que todos venham a aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo, de um mesmo modo linear, com a expectativa de concretizar os objetivos almejados pelo sistema escolar. Mas quais serão esses objetivos?

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio de Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 definiu Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a educação básica, como um instrumento norteador para organização dos diversos sistemas escolares do país. Em seu artigo primeiro, temos as bases em que essas diretrizes se apoiariam:

[...] direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (NDCN, 2013, p.63).

O mais interessante aqui é estabelecer que tais bases não apresentam grandes novidades aos objetivos que se deseja alcançar pelos sistemas escolares em seus diferentes níveis, mas reforçam o que outras diretrizes oficiais em tempos anteriores já tomavam como preponderantes para a estruturação curricular. Trazemos como exemplo o documento Núcleo Curricular Básico Multieducação¹⁵, que na década de 90 era o instrumento norteador das ações educativas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro:

15 Núcleo Curricular Básico Multieducação, doravante MULTIEDUCAÇÃO

Reverter os altos índices de evasão e repetência na escola de 1º grau, buscando o sucesso na sua tarefa de ensinar a ler, escrever, calcular, interpretar e transformar o meio ambiente, os mundos do trabalho, da cultura e das linguagens que os expressam, é o desafio da Educação, hoje. É preciso defender e lutar por uma escola, de qualidade, para todos, comprometida com o desenvolvimento pleno (físico, intelectual, sócio-afetivo, psicomotor) de nossos alunos, com uma identidade própria, num tempo espaço em constante transformação. Buscamos uma Educação mais abrangente. Para tanto, nós, professores, precisamos descobrir respostas individuais para cada ambiente, para cada aluno. Cada situação escolar é única, com seus problemas, desafios, impasses e vitórias. É fundamental, portanto, que cada professor tenha a possibilidade de refletir sobre suas convicções e desejos, relacionando-os à sua prática escolar. Aprofundando essas reflexões consigo mesmo, e com o seu grupo de alunos, o professor irá descobrir algumas de suas próprias respostas (MULTIEDUCAÇÃO, 1996, p.93).

A MULTIEDUCAÇÃO (1996) e as NDCN (2013) se apresentam em conformidade, no que diz respeito a tais aspectos e ambas apontam para a necessidade de uma estruturação curricular que almeje o pleno desenvolvimento de crianças, jovens e adultos. Para dar conta de disto, em seu artigo 13, as NDCN trazem uma proposição de configuração curricular que quer ser entendida como “o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos” (NDCN, 2013 p.66).

A manutenção de uma estrutura de tempo e espaço rígida nos diferentes sistemas escolares, por exemplo, acaba por contrariar tais orientações, deixando transparecer por meio das práticas que são adotadas e compartilhadas por seus principais atores (dirigentes, professores, estudantes, pais), uma tendência reducionista para tais objetivos. Temos a impressão de que haja uma subversão destes intentos, para aquilo que hoje parece se constituir como a sua primordial intenção: atender ao objetivo de levar os estudantes que ingressam no ensino fundamental, a obtenção de uma futura posição de qualificação no exame nacional do ensino médio, porque tal situação se coloca como condição primordial de acesso às vagas disponibilizadas pelas universidades, principalmente as públicas, a partir das quais seriam alçadas, para estes estudantes, as melhores chances de emprego; e diante deste objetivo, superposto a outras aspirações, tudo mais se tornaria secundário.

Não pensando que um encaminhamento diferente desse cenário, se configuraria aqui em abandonar este objetivo e lhe diminuir a importância, o que se

impõem como bom senso, passa por discutir com maior profundidade sobre outras opções que não são corroboradas pelos sistemas escolares, quando consideram o ingresso às universidades como sendo a alternativa mais importante. E não como uma dentre muitas a ser considerada na composição do rol de coisas a se pensar em termos de desenvolvimento humano de crianças, jovens e adultos e de seus projetos de vida para o mundo pós-escola, como aquilo que está apontado pelas diretrizes que tais sistemas dizem utilizar como referência da organização de seus currículos. Mas a despeito de todos os discursos formativos que gostamos tanto de verbalizar e também ouvir, a favor do pleno desenvolvimento humano dos educandos, ecoando principalmente daqueles setores que representam as vozes dos sistemas escolares, o contraditório é o que se estabelece. E isto ocorre pela aparente afinidade existente entre esses discursos e os nossos, quando nos deixamos seduzir a acreditar de que estamos todos voltados para os mesmos interesses, mas no real, o que se estabelece de fato é a concretização de uma expectativa que se mostra aqui não só reducionista, mas também desumanizante.

Esta perspectiva escolarizante, que visa ao final do processo a formação de mão de obra qualificada para o trabalho, se revelará fadada ao fracasso, uma vez que a sua concretização para todos os estudantes se mostrará fato incerto. Isto porque, ao completarem o ensino básico, o almejado acesso às universidades e aos melhores empregos, que esta perspectiva propagandeia como o grande prêmio ao final, não é algo que estará para eles garantido, posto que para os que chegam restará ainda competir pelas poucas vagas disponíveis. E quem são os estudantes que efetivamente recebem os louros dessa vitória?

Os resultados divulgados em 2013 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP¹⁶ em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM¹⁷, apontaram que entre as 20 escolas, que obtiveram as maiores médias nas provas objetivas, 19 delas eram privadas e somente uma era pública. Esses resultados são categóricos em nos mostrar de onde ainda partem o grosso dos estudantes que efetivamente conseguem chegar ao grande prêmio, a tão sonhada vaga nas melhores universidades do país. E estes em sua maioria são oriundos de famílias que possuem um padrão econômico, capaz de sustentar um considerável investimento em mensalidades escolares. E não só isso, falamos aqui

16 Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, doravante INEP

17 Exame Nacional do Ensino Médio, doravante ENEM

também de famílias que conseguiram ofertar às suas crianças e jovens o acúmulo de um capital cultural¹⁸, que mostrará ser, ao longo do processo, o elemento diferencial que os ajudará nessa conquista e que, por vezes, não estará acessível a grande massa dos estudantes, que são oriundos daquelas famílias mais pobres, e que não por acaso, são estudantes da rede pública de ensino. Mas há também entre essas famílias com baixo perfil econômico, aquelas que se impõem sacrifícios homéricos na tentativa de proporcionar a seus filhos e filhas, maiores chances de também chegar a essas vagas, e por isso acabam por recorrer a rede privada. No entanto, a estratégia adotada por essas famílias em assegurar aos seus filhos maiores chances de lograr êxito, por si só também não será garantia de que um melhor futuro se estabeleça, caso também não seja ofertado a essas crianças jovens, acesso aos bens culturais hegemônicos. Desse modo, a guerra pelos melhores lugares não será vencida somente, pelo tanto de conhecimento que cada estudante tenha conseguido amearhar com vistas a obter o máximo de desempenho que os possa levar a tão sonhada vitória. Será vencida pelo tanto de conhecimento, de autoconfiança, de autoestima, de vivências, de valores que mediados pelo capital cultural acumulado, influenciarão o processo de escolarização das crianças e jovens ao longo dos ensinamentos fundamental e médio, porque as mais ricas tiveram acesso aos bens culturais hegemônicos que aquelas oriundas das classes mais pobres não receberam. Neste mar de incertezas descobriremos, ao final, algo que a nossa desconfiança já há muito nos alertava: que o sol não nascerá do mesmo modo para todos.

Aos que conseguem enfim acessar a uma das vagas nessas boas universidades, isto após enfrentar as agruras deste difícil percurso, infelizmente descobrirão que chegar só será mais uma etapa do processo, pois a obtenção da formação pretendida não se traduzirá, de forma alguma, em acesso garantido ao mercado de trabalho, para aqueles que atingem a terminalidade de seus cursos. Esta situação revelará também um importante contrassenso, que reside na insistência de guiarmos todas as crianças, jovens e adultos por um percurso cujo os louros só estarão disponíveis para poucas delas, propagandeando falsas certezas sobre o que podem realizar em suas vidas, sem instrumentalizá-las para os reais desafios que virão após cruzarem definitivamente os muros da escola.

18 Conceito desenvolvido por BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

A questão que expusemos aqui encontra ecos nas palavras do educador português Rui Canário (2006). Ao fazer um balanço da educação no século XX, realiza interessantes conjecturas a respeito do futuro da escola como espaço formativo, frente a situação de crise que nas últimas quatro décadas, vem afetando, em âmbito mundial, os sistemas escolares de forma recorrente e intensa. Tal balanço começa por enumerar três fatores que no seu entender vão se constituir em importantes marcas para a educação neste século:

[...] a hegemonia da forma escolar; [...] a naturalização e a persistência da configuração organizacional do estabelecimento de ensino; [...] as mutações sofridas pela instituição escolar, que passou de um quadro de certezas para um modelo de promessas e, finalmente para um terceiro, marcado pela incerteza (CANÁRIO, 2006, p.13).

Sobre o enquadramento da instituição da hegemonia escolar, como um desses três fatores marcantes Rui Canário nos explica:

Durante séculos, as aprendizagens foram realizadas em continuidade com a experiência e por imersão na própria realidade social. Acontece que a escola – invenção histórica recente - institui um espaço e tempos distintos, destinados às aprendizagens. Consagrou por um lado, a dicotomia aprender-agir e, por outro, modalidades de aprendizagem que se baseiam não na continuidade, mas na ruptura com a experiência. A separação da realidade social produziu um efeito de fechamento da escola sobre si mesma, cujos inconvenientes estão bem patentes no desejo recorrente manifestado de 'ligar a escola à vida'. subestimar a experiência dos aprendentes tem-se traduzido em um deficit de sentido do trabalho escolar, marcando negativamente a relação com o saber (CANÁRIO, 2006, p.13).

O estabelecimento desta hegemonia, configurada a partir da ruptura com as situações de experiência proporcionadas pela realidade social, cria modalidades de aprendizagens adaptadas aos espaços e tempos distintivos, mas também estabelece quais saberes ganharão legitimidade para circular pelos espaços escolares, bem como traçar os objetivos a cumprir. Complementarmente, trazemos aqui uma definição proposta por Young (2007, p.1294) em que, tratando da questão “para que servem as escolas”, se colocaria como elemento corroborador dessa hegemonia, ao afirmar que “elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”. Dentro do que já discutimos, o direcionamento da formação escolar dos estudantes para que alcancem a tão sonhada vaga nas universidades públicas, exemplificaria os interesses dispostos por essa hegemonia. O que também pode ser visto na hipótese

dessa possibilidade não vir a se constituir para a grande massa desses estudantes, que não por acaso, oriundos das classes populares, abre-se a eles a porta da capacitação profissional para inserção no mercado de trabalho, porém ignorando nesta formação outros saberes também necessários à vida pós-escola.

O segundo fator tratado como marca deste século para educação, que é destacado por Rui Canário se remete a naturalização e o tipo de configuração organizacional que se estabeleceu para sustentar esta hegemonia. Quanto à naturalização, temos um processo no qual todas as formas possíveis do fazer escolar são reduzidas aquela abraçada pela hegemonia:

Esta forma escolar de conceber o processo de aprender foi, progressiva e tendencialmente, constituindo-se como a única maneira de conceber a educação, o que teve duas consequências fundamentais: constitui em conferir à escola o quase monopólio da ação educativa, desvalorizando os saberes não adquiridos por via não-escolares, transformando-as à sua imagem e semelhança. Esse empobrecimento do campo e do pensamento educativo privou a própria forma escolar de referenciais exteriores que lhe permitiriam criticar-se e se transformar. Em síntese, durante o século XX, a educação tornou-se refém da forma escolar (CANÁRIO, 2006, p.15).

Já a configuração organizacional permitiu estabelecer uma estrutura de sistematização do trabalho escolar, que podendo ser replicada permitiu a sua expansão. Quanto a isso, Canário nos explica:

A organização dos nossos estabelecimentos de ensino tem como base uma compartimentação estandardizada dos tempos (aula de uma hora), dos espaços (sala de aula), do agrupamento dos alunos (turma) e dos saberes (disciplinas), aos quais correspondem formas determinadas de divisão do trabalho entre os professores. Esta organização pedagógica é uma modalidade, entre outras possíveis, que prevaleceu historicamente quando da passagem de uma relação dual professor-aluno para modalidades de ensino simultâneo, características da escola atual. Esta forma de organização atende a uma concepção cumulativa do conhecimento, na qual o currículo escolar corresponde a um menu de informações transmitidas aos alunos em doses sequenciadas. Sustenta uma lógica de repetição de informação, que está na raiz de uma relação pedagógica de cunho autoritário e que permite reconhecer, na escola, princípios de organização similares aos da produção industrial de massa baseada no taylorismo. Tal modalidade de organização tem-se revelado uniforme e estável, o que contribui para que as escolas não sejam somente semelhantes, mas idênticas se forem exibidas as descrições que delas se faz, mesmo que em épocas muito diferentes (CANÁRIO, 2006, p.15).

O terceiro fator destaca enfim o processo mutacional que a instituição escolar começa a sofrer, a partir da primeira metade do século XX, onde três tipos de escolas vão se colocar em evidência, por influência de certas mudanças ocorridas na sociedade vão se estabelecer. Tais mutações são sintetizadas por Canário (2006, p.13) por meio da seguinte fórmula, "[...] de um contexto de certezas, para um contexto de promessas, inserindo-se, atualmente, em um contexto de incertezas."

O período definido como escola das certezas, corresponde ao início do século XX, onde a instituição escolar começa a ser concebida como uma fábrica de cidadãos, com o intuito de inseri-los na divisão social do trabalho:

Constituindo um pilar central do estado-nação, a escola funcionava em um registro elitista que permitia a alguns a ascensão social, permanecendo isenta de responsabilidades na produção das desigualdades sociais. A escola aparecia como uma instituição justa, em um mundo injusto (CANÁRIO, 2006, p.16).

Após a Segunda Grande Guerra Mundial, inicia-se um movimento de expansão dos sistemas escolares para as massas, visando atender a demanda das classes populares em prol dos benefícios da escolarização. Surge então, para Canário (2006, p.17), a primeira mutação, que ele denomina de escola das promessas, que demarca neste período uma forte expansão dos sistemas escolares, que "coincide com uma atitude otimista que associa 'mais escola'" a três promessas: desenvolvimento, mobilidade social e igualdade".

No entanto, as décadas posteriores vão tratar de frustrar tais expectativas para as classes populares, quando a promessa de superação do quadro de desigualdade social permanece inalcançável para muitos. E isto provocará um novo movimento de mutação, dando origem à escola das incertezas:

É o malogro dessas promessas que justifica a passagem da euforia ao desencanto, assinalada a partir dos anos 1970. Nessa época, a sociologia da educação evidenciou o papel de reprodução das desigualdades sociais que os sistemas escolares desempenham. Paradoxalmente, a democratização da escola comprometeu-se com a produção de desigualdades sociais, o que fez com que ela tenha deixado de poder ser vista como uma instituição justa em uma sociedade injusta, tendo passado a acentuar níveis de frustração e desencanto que marcam a sua entrada em uma era de incertezas (CANÁRIO, 2006, p.17).

Tal situação de desencanto também foi abordada por Savianni (1992) quando avaliou o posicionamento das teorias de educação frente ao problema da marginalidade / desigualdade social. Para isso identificou dois grupos de teorias: as

que entendiam ser a educação um instrumento de equalização social e as que faziam a leitura da dinâmica social por outro prisma, percebendo o papel da educação como instrumento de discriminação e reprodução desse quadro de desigualdade e não de correção dessas distorções.

[...] Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. O nosso problema pode, então ser enunciado da seguinte maneira: é possível articular a escolas com os interesses dos dominados? [...] é possível uma teoria de educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade? (SAVIANI, 1992, p.14).

Temos, portanto, para os tempos atuais, a manutenção de um quadro de crise para o processo de escolarização, que se desenrola em um contexto de incertezas, como definido por Rui Canário, onde o problema da superação da marginalidade e a possibilidade de articulação da escola com os interesses dos dominados, como levantado por Demerval Saviani se mostram ainda hoje tradução deste algo incerto.

Muito embora exiba diferentes contornos de fragilidade, fato passível de ser verificado por meio dos últimos índices¹⁹ divulgados pelo INEP, isto parece não ser suficiente para abalar a hegemonia da forma do fazer escolar que se estabeleceu. Pois, no tocante aos resultados obtidos, junto as avaliações externas feitas sobre os diversos sistemas escolares, muito embora apresentem para o quadro um movimento de aparente evolução, revelam ainda, a cada ano, um contingente de milhões de jovens que deixam o sistema, sem dominar aqueles necessários conhecimentos que pretensamente os levaria a trilha das universidades, e sem ter também acesso a outros saberes, que lhes possibilitaria lidar com as incertezas do futuro pós-escola. Ao secundarizar a formação de valores, os estímulos aos movimentos de cooperação, a valorização das identidades socioculturais dos estudantes, a capacidade de organizar projetos de vida a partir de outros interesses deles, a escolarização que nos é proposta falha terrivelmente, pois ao final desumaniza esses estudantes, porque lhes negam a possibilidade de virem a *Ser Mais*.

Na visão de Freire (2014 c), seres humanos são seres inconclusos, nascidos

19 Utilizamos aqui como referência notícia divulgada no site do INEP <<http://portal.inep.gov.br/todas-noticias>> em 05/09/2014 – *Ideb indica melhora no ensino fundamental*.

inacabados. E pela consciência desses inacabamentos são então movidos pela necessidade de melhorarem a si mesmos, vivendo por isto, impulsionados a uma busca constante para se tornarem mais do que são. E nesta procura, que não é, neste entendimento, algo que se concretize como um simples empreendimento comandado pelo esforço individual, fruto de uma vontade solitária, ou pelo absoluto determinismo, que se imporia sobre estes sujeitos pela exposição a forças externas, mas, sobretudo, uma busca que se faria motivada pela ânsia de completude. E nesta busca que é tecida no e com o meio social, é que os seres humanos se humanizariam por um processo que se daria pela comunhão. Humanização construída na convivência cotidiana mantida entre os diferentes humanos com aqueles que lhes são próximos, fazendo circular ideias, crenças e valores, que encarnariam formas de ser e de viver humanas, que seriam constantemente (re)aprendidas, (re)aperfeiçoadas, (re)inventadas e até mesmo descartadas.

Sendo, então, a convivência entre humanos a mola mestra a impulsionar o processo humanizador, compreendendo aqui também o papel fundamental da mediação dos diferentes espaços onde seriam tecidos os diversos sentidos humanizadores, é que destacamos, neste contexto, o lugar peculiar ocupado pelas escolas como um espaço humanizador privilegiado, dentre aquilo que é específico ao seu campo de atuação. Algo aqui definido pelas orientações que são estabelecidas pelos sistemas escolares.

2.5 Ensino Fundamental e humanização: aspectos peculiares

Examinemos o sentido humanizador das escolas do ensino fundamental, no tocante a sua sistemática de atuação baseada nos parâmetros definidos pela Lei nº 9.394/96²⁰, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB²¹. Destacando aqui os artigos 24 e 32, vemos estabelecidos para um período letivo anual, uma configuração de 200 dias de aulas no qual se ofertaria aos estudantes um mínimo de 800 horas de atividades, que podem ser divididas, por exemplo, em 5 dias na semana. A LDB prevê ainda que este trabalho seja ofertado nas escolas, aos estudantes, por um período de 9 anos subsequentes, para o qual se administraria a esses atores todo um cabedal de experiências e vivências, que viessem a proporcionar múltiplas oportunidades de aprendizagens, com o intuito de influenciar e desenvolver o potencial humano, que haveria em cada criança e jovem ingresso ao sistema escolar. Diante do exposto, não há como ignorar a presença de um forte potencial humanizador presente nesta sistemática, que aplicada pelas escolas, tratam de entrelaçar a estrutura de espaço-tempo com proposições curriculares que visem este objetivo. O que as escolas podem fazer, é de tal modo singular, que superam por sua estrutura organizacional, outras formas sistemáticas de humanização de sujeitos também presentes em nossas sociedades, como aquelas ofertadas pelas religiões, que também se dedicam a educar crianças, jovens e adultos nas práticas humanas.

O que ressaltamos aqui é o extraordinário potencial que as escolas teriam em realizar com constância e intensidade aquilo que lhe é peculiar, contudo, acreditamos que os atributos de sua singularidade latente, não seja suficiente para garantir, que a humanização desejada se dará da forma como imaginamos, principalmente pelas incertezas que enfrentamos nestes novos tempos.

No dito popular, as coisas parecem funcionar melhor, pois a constância da água mole caindo sobre a pedra dura, se coloca como garantia de que certamente a rocha cederá ao furo. Mas o que os ditos não dizem é que por vezes ignoramos a existência de fatores combinados do intemperismo, como a ação da temperatura e

20 Palácio do Planalto. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 28 Fev. 2016.

21 Lei de Diretrizes e Bases da Educação, doravante LDB.

dos ventos, que podem atuar facilitando ou dificultando o processo. Do mesmo modo, somos às vezes tentados a imaginar, que a simples oferta e constância das atividades oferecidas aos estudantes, tal como a água pingando sobre a pedra, ou então, para obtenção de um efeito mais robusto desses intentos, intensificar as atividades pela adoção do horário integral seriam por si só suficientes para preenchê-las com conteúdos humanizantes. Contudo, tais ações podem não surtir os efeitos desejados, quando ignoramos a presença de certas “intempéries” que estão a atuar sobre o processo.

Os sistemas escolares tendo como foco a escolarização de crianças, jovens e adultos, manifestam grande preocupação em como melhor promover ações educativas que lhes possibilitem o pleno domínio da leitura, da escrita, do cálculo, da comunicação, da compreensão dos fatos históricos, sociais, ambientais e científicos. Isto como algo que se mostra fundamental para aquilo que seja o ideal em termos de necessidades formativas desses atores escolares. Destacamos em termos destas proposições, ser indiscutível o caráter humanizador contido no bojo destas ações, porém, à luz de qualquer reflexão que façamos sobre a real dimensão dessa importância, percebemos haver uma tendência equivocada em reduzir este processo de escolarização ao que seria a própria humanização dos sujeitos, principalmente quando excluímos a necessária reflexão sobre as bases paradigmáticas que referenciam e orientam as práticas escolares. Como se a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, por si, promovessem aos que adquirissem tal condição, o *status quo* de mais humanizado em relação aos que ainda se encontram numa situação de analfabetismo. Isto porque, não faltam exemplos de sujeitos, que tendo atingindo o *status* de alfabetizados, agem de forma cruel, discriminatória, submetendo outros a condição de exploração.

Freire (2014 c) colocou com bastante propriedade essa questão, quando na Pedagogia do Oprimido nos apontou diferenças, para ele irreconciliáveis entre as práticas de educação bancária e educação libertadora. Na primeira, temos a preponderância do estabelecimento de relações de ensino fundamentalmente dissertativas, com o intuito de depositar nos estudantes os conteúdos das narrativas ofertadas pelos professores; já na segunda, não encarando a prática de educar como um ato de depósito de conteúdos, mas sim como possibilidade de problematização da realidade, pauta a dialogicidade como seu principal instrumental:

[...] não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 2013c, p. 95 – 96).

Assim como devemos ser cuidadosos em não reduzir a humanização à escolarização, não podemos também reduzir a escolarização a uma forma bancária de educar e, conseqüentemente, tomá-la como único modo possível de humanizar crianças, jovens e adultos, só porque esta se tornou hegemônica. E do mesmo modo, seremos cuidadosos com relação à proposta de educação libertadora, quando ouvimos Freire afirmar ser esta a única capaz de verdadeiramente exercer esse papel humanizador. Isto porque, tanto uma como outra humanizam sujeitos, introduzindo-os nas práticas humanas, inventadas por humanos. O que se coloca aqui é o caráter ético que envolvem tais práticas e é isto que Freire faz com muita propriedade, pois se todas práticas humanas nos tornam humanos, algumas delas nos tornam mais humanos e outras menos humanos. Humanos inventaram o amor, a solidariedade, a cooperação, mas também o assassinato, o estupro, a mutilação sexual feminina, e todas são práticas humanas, o que nos cabe é decidir quais queremos ver circular na convivência cotidiana.

Sendo assim, podemos compreender a assertiva de Paulo Freire como uma manifestação, sobretudo, política do entendimento que tem sobre essa questão, por isso é ele tão visceral na defesa que faz desse seu ponto de vista. Pois não sendo esta a única forma humanizadora, algo que o próprio Freire (2014 c) declara, quando reconhece na concepção bancária o seu estranho humanismo, o rito que se estabelecerá não será definido pela maior capacidade de empunhar a verdade, mas sim de se sobrepor a certas contradições.

O estranho humanismo desta concepção “bancária” se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de Ser Mais. O que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o 'bancarismo') é que nos próprios “depósitos”, se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos”

podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação”. A sua “domesticação” e a da realidade, da qual se lhes fala como algo estático, pode despertá-los como contradição de si mesmos e da realidade. De si mesmos, ao se descobrirem, por experiência existencial, em um modo de ser inconciliável com a sua vocação de humanizar-se. Da realidade, ao perceberem-na em suas relações com ela, como devenir constante (FREIRE, 2013c, p. 85 – 86).

As formas de educação libertadora e bancária são então humanizantes, porque antes de tudo são inventos humanos que se destinam a fazer circular, práticas que estabelecem modos peculiares de organização da sociedade humana. São também neste movimento de educar parte de algo complexo, que recorrendo a definição de Morin (2011), seria mais do que mero somatório de todas as partes, porque neste complexo, estaria incluso além do vazio, a desordem, as incertezas e as próprias contradições:

[...] o que é complexo diz respeito, por um lado ao mundo empírico, à incerteza, à incapacidade de ter certeza de tudo, de formular uma lei, de conceber uma ordem absoluta. Por outro lado diz respeito a alguma coisa de lógico, isto é à capacidade de evitar contradições (MORIN, 2011, p.68).

E o que isso nos diz? Que não seremos capazes de melhor compreender os intentos das práticas libertadoras, sem compreender quais os intentos das práticas bancárias, em todas as suas incertezas e contradições.

Durante todo o ensino fundamental, pelas regras estabelecidas, os estudantes que ingressam ao sistema seriam induzidos, como vimos, a perseguirem um objetivo que se mostrará incerto, mas algo que lhes é apresentado como se não houvesse para eles outro caminho a percorrer. Isto ignorando a existência de possibilidades adicionais para o desenvolvimento do potencial de *Ser Mais* que haveria em cada um deles, que poderiam ser dispostas ao processo de formação humana desses sujeitos. Porém, à defesa incisiva do modelo hegemônico de educar continuamos atrelando todo o currículo escolar a essa frágil perspectiva e isto tem sido feito, por exemplo, por meio da imposição tradicional de ensinar a todos, os mesmos conteúdos, de uma mesma forma linear, em uma mesma instância de tempo.

Este modelo de educar vem dando sucessivas mostras de desgastes, algo que se percebe no desempenho escolar manifestada pelos estudantes, e isto podemos relacionar à fórmula que ainda utilizamos para educar nestes novos tempos.

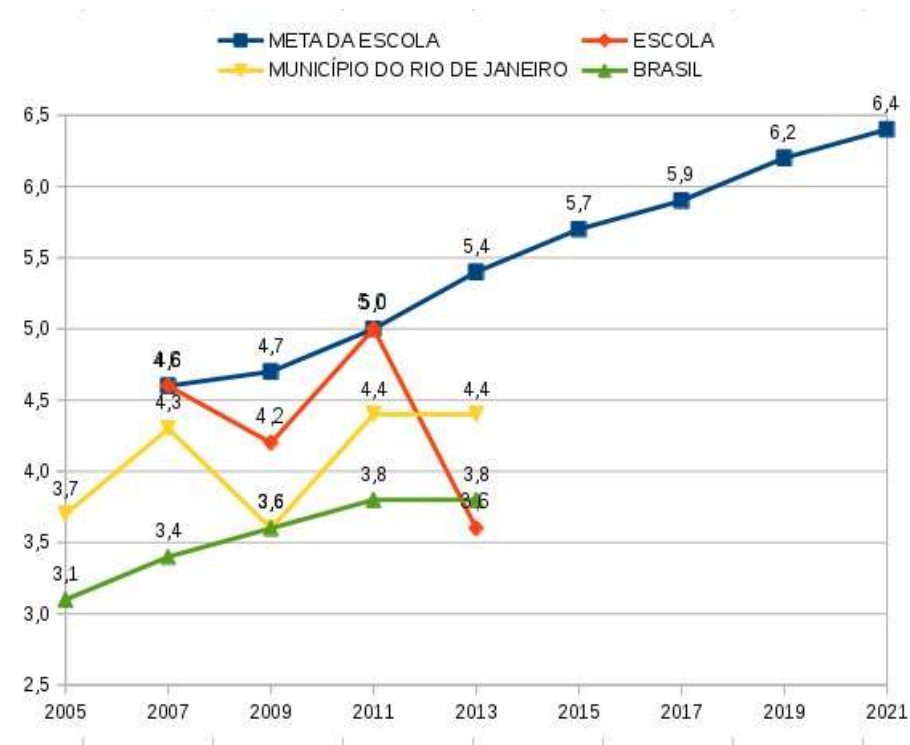
Recorrendo aos resultados das avaliações externas como IDEB, os índices apontam a existência de uma grande massa de estudantes, que chegam ao final do ciclo escolar básico, fragilizados em saberes, desinstrumentalizados para lidar com os desafios que terão por diante. E mesmo após sucessivos maus resultados, tal fórmula ainda persiste, apesar de todas as críticas que lhes são feitas. O maior problema aqui também é a forma como se conta a história, comumente baseada na versão dos poucos vencedores, daqueles que conseguem chegar ao final e ir além; dos que conseguem acessar as universidades e depois obter posições no mercado de trabalho. E assim os casos de sucesso são utilizados para justificar e validar as orientações dadas pelos sistemas escolares. Deveríamos dar mais ouvidos a versão dessas histórias pela ótica da legião dos desamparados.

As situações de fracasso e certa dose de bom senso, bem que poderiam nos ensinar que nem sempre é possível fazer com que todos os estudantes aprendam os mesmos conteúdos, de uma mesma forma linear, em uma mesma instância de tempo. Contudo reagimos, como parte do sistema escolar, de outro modo, ignorando tal fato, e assim seguimos reproduzindo as práticas que são de interesse da hegemonia, blindados dos efeitos deteriorantes das críticas a essa forma homogeneizada de ensinar, como se não houvesse para quem ensina outras possibilidades que não somente estas. Mal comparando é como se já tendo sido descoberto que o lugar ocupado pela Terra, seja de um astro que está a orbitar o Sol, ocorresse a orquestração de um enorme esforço para manter o paradigma de que a Terra seja o centro do universo, com os demais corpos celestes a orbitá-la. Isto a despeito de todos os dados e estudos desenvolvidos. Entendemos, em analogia, que desta forma grupos hegemônicos se perpetuam, sobrepondo-se aos demais, defendendo a manutenção dos interesses que lhes são favoráveis, a sustentação do modo de ser e de viver que adotam. Interesses que são alimentados a custa do trabalho e sofrimento dos demais. Entendemos que a insistência, em termos de manutenção de certas estratégias de ensino, precisam nos fazer refletir para além de um balanço de vantagens e desvantagens, ganhos e perdas, índices de desempenho, mas também, como pensava Freire (1997, 2014 a, 2014 b, 2014 c, 2014 d), inferir sobre o cunho humanizador de tais práticas.

Na defesa da manutenção de tais soluções, aventa-se como hipótese de explicação para tal ineficácia, os baixos valores de investimentos. Defende-se que os recursos disponibilizados seriam menores do que o necessário, de que

precisaríamos de mais recursos em educação, para que haja maior transformação deste quadro. E os resultados apontados pelo IDEB parecem nos dizer isto, pois naqueles municípios onde há maior aplicação de recursos, e que fazem uso de soluções padronizadas, como por exemplo, o Rio de Janeiro, ocorrem aumento dos índices apurados ao longo dos anos. Mas há também uma outra situação a nos chamar a atenção, que é aquela em que, se mantendo o referencial estandardizado para as estratégias de ensino, e a contínua aplicação de recursos, com o passar do tempo, os efeitos benéficos dessas propostas, deixam de causar impactos significativos, sobre a melhoria do desempenho para a grande maioria dos estudantes. Isto é algo que constatamos quando avaliamos a curva de crescimento do IDEB apurado, para uma escola pública do Rio de Janeiro, coletado ao longo dos anos de 2005 e 2013. Apresentamos também o seu comparativo com os índices obtidos para o município do Rio e o País. O resultado pode ser avaliado pelo gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Comparativo dos índices IDEB para uma escola pública do município do Rio de Janeiro



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014)

Para esta escola, os valores estabelecidos como meta, iniciavam com uma proposta de 4,6 de IDEB, para o ano de 2007. E estipulavam até 2021, valores crescentes que culminariam com o índice de 6,4. Em 2007 a escola posicionou-se

um pouco abaixo da meta proposta, com uma diferença de 0,3 pontos. Entre os anos de 2007 e 2011, notamos que a escola melhorou seus índices, alcançando ao final deste período, a meta estabelecida, muito embora, tenha obtido no ano de 2009, um valor de IDEB abaixo do valor proposto em a meta (4,7). Neste mesmo período (2007-2011), nota-se também, que a escola analisada se destacou em relação ao que foi computado para o global do município do Rio. Voltando ao ano de 2009, apuramos, que a mesma ocorrência de queda do IDEB, verificada para esta escola, também se apresentou ao índice global. Isto sugere a incidência de algum fato atípico, cuja manifestação tenha de sobremaneira provocado impactos sobre a rede escolar, com reflexos sobre a aprendizagem dos estudantes. Ao que pude apurar, conversando com colegas da rede municipal, alguns lembraram da pandemia de gripe H1N1, que naquele ano, movimentou o Rio de Janeiro e o país, colocando-o como provável causa ao fato. Contudo, a elucidação da questão mereceria a realização de uma investigação mais apurada, o que infelizmente, se mostra inviável para execução no corpo deste trabalho. No entanto, os indícios surgidos com o fato, parecem corroborar a tese da influência dos fenômenos externos sobre a dinâmica do trabalho escolar, demonstrando a ação da tecitura da complexidade, captada em meio aos índices, que avaliam o desenvolvimento da educação básica. Por fim, em 2013, observamos uma queda significativa do IDEB da escola, de 5,0 para 3,6, em valor abaixo até mesmo do índice calculado para o município (4,4) e ao país (3,8).

Em relação ao IDEB, o que poderia ser utilizado como elemento justificador para a evolução dos índices, seja em relação a situações em que se verifica crescimento, estabilidade ou queda? Destacamos para o município do Rio de Janeiro, uma possível correlação com a opção feita pela SMERJ, em apostar no uso de uma solução padronizada do ensino. Para isto configurou um sistema composto por descritores, orientações curriculares, cadernos pedagógicos, além de conjuntos de provas elaboradas pelo nível central, entre outras iniciativas, que distribuídas a toda rede, passam a nortear o trabalho dos seus professores. Os resultados obtidos e a proposta de trabalho em curso estão intimamente relacionados.

Padronizações parecem funcionar muito bem para algumas situações que experimentamos na vida prática, principalmente no que se refere a produção em série de manufaturas, mas com gente, processos estandardizados parecem ser um tanto problemáticos. Como exemplo, posso citar aqui o que, certa vez, assisti em um programa de TV sobre a produção de supercarros. Um das etapas do processo

consistia na montagem da estrutura do chassi, que era feita artesanalmente por ação de um técnico. Seu trabalho consistia em posicionar tubos de metal pré-cortados, em um molde, e então realizar as soldas necessárias para consolidar a estrutura. Cabendo a ele também inspecionar as peças e rejeitar aquelas que não estejam em conformidade. Em outro passo, já montada a carroceria sobre o chassi, temos o processo de pintura que era inteiramente feita por robôs, mas posteriormente sofria uma ação de inspeção por técnicos, que notando imperfeições podiam retirar o carro da linha de produção e solicitar a correção do defeito. Mas adiante, montado o carro, uma série de outros testes dariam o parecer final de liberação do produto, ou mesmo o seu descarte, caso o produto não atenda os padrões de exigência em qualidade. E isto para um carro que está apto a passar do 300 km/h, com segurança.

Contudo, pensar os humanos como se fossem chassis inertes, definindo certas especificações para que sejam conformados em moldes, nos quais se reúnam materiais e acessórios, descartando sujeitos que não atendam ao padrão, embora seja uma infeliz possibilidade, são procedimentos com os quais não nos alinhamos. Como nos diz Freire (2014c), em uma proposta de educação, que considere em seu viés a humanização desses sujeitos, não podemos tomar os estudantes como seres a quem se deva meramente impor instrumentais de adaptação e ajustamento ao mundo. Se levarmos em conta a questão da desigualdade e suas mazelas, nas quais encontramos, sujeitos que se beneficiam do seu estatuto e outros tantos que por ela são vitimados, a adaptação ao mundo corresponderia a eterna manutenção desse estado de coisas. Seguindo ainda com Freire, ao enxergá-los como capazes de transformar a realidade ao seu redor, possibilitando os meios para transcender tais *situações-limite* em busca do *inédito-viável*. Ao humanizarem-se, novas possibilidades de interação no mundo e com o mundo se apresentarão então a estes sujeitos. Se tomarmos ainda, a desumanização como possibilidade na história, será nestes processos, possível que alguns estudantes venham a ser conformados a uma ação uniformizadora, submetidos a visões educacionais que sufoquem neles o Ser Mais, mas haverá também, aqueles que não se adaptem a isto. E se não, é porque aquilo que se oferece a estes estudantes, de forma padrão, estará aquém de atender as suas necessidades.

Ao que já nos disse Freire sobre as padronizações, temos uma outra conjectura a fazer, a de que estejamos aplicando mal os recursos financeiros,

quando insistimos em apostar nossas fichas em soluções massificantes. Mesmo quando essas dão mostras inequívocas de desgastes, falta-nos o bom senso em reavaliá-las, e assim insistimos em mantê-las como hegemônicas, apesar de continuarem a negar, a um enorme contingente de crianças, jovens e adultos, aquilo que lhes é de direito: sua humanização nos termos da lei.

Para fragilizar tais posturas e reagirmos aos fracassos desumanizantes impostos aos intentos educacionais, que a legislação pretende resguardar, precisamos atentar, na esfera escolar, para a necessidade de atendimento das necessidades particulares dos estudantes. A dificuldade que enfrentamos, neste aspecto, é encontrar soluções para realizar a alternância entre momentos em que seja importante que grupos de estudantes caminhem juntos, tanto quanto for possível, mas também criar possibilidades, para aqueles que desejem trilhar por outros interesses, possam enfim fazê-lo. No entanto, demonstramos que ainda não aprendemos a reconhecer o aspecto contraditório presente na insistência em conciliar o uso de soluções massificadoras, com o atendimento das diferentes especificidades de aprendizagem, que cada um dos estudantes possa apresentar. E isto vem se tornando cada vez mais problemático para os sistemas escolares, quando se deparam com a necessidade de atender estudantes, que possuam necessidades especiais de aprendizagem, e que não se ajustam as propostas massificadoras que são postas em curso.

Preparados pelo sistema para atuar de forma massiva, os professores são levados ao imobilismo quando estudantes com tais necessidades começam a chegar as suas salas de aula. E chegam porque a legislação impõem que essas crianças e adolescentes, que antes eram ignorados, sejam considerados sujeitos de direito e de fato, humanos cuja imposição busca lhes recuperar o seu valor. Por outro lado, professores despreparados para lidar com a realidade que se apresenta, ensinados/treinados para ver um mundo de uma outra perspectiva, ficam por vezes impassíveis, imersos em dúvidas. Não sabem direito como reagir quando se deparam com crianças, jovens e adultos que apresentem algum grau de deficiência física, ou que limite o seu campo de escuta, o seu campo visual, a sua mobilidade. O mesmo ocorre, quando essas limitações são de ordem intelectual, em seus diferenciados tipos e graus. E este imobilismo, também se verifica quando o professor, se vê diante de estudantes, que não apresentando nenhuma deficiência física ou intelectual não conseguem aprender segundo essa fórmula de ensinar.

Para esta e outras questões, a fórmula tradicional de escolarização parece não saber o que ofertar aos professores, para que sejam capazes de dar conta em enfrentar essas demandas.

Sem respostas, cruelmente se mostra a face desumanizante desta fórmula de escolarização, ao abandonar a sua própria sorte, este enorme contingente de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais de aprendizagem. No entanto, sabemos hoje que se tais limitações restringem, estas não incapacitam os estudantes para possibilidades alternativas de aprendizagens. Estudantes que as tenham quando submetidos a apoios e percursos diferentes de aprendizagem podem vir a aprender sobre qualquer coisa.

Para recuperar, no processo de escolarização a sua real capacidade humanizante, precisamos estabelecer novos paradigmas, enxergando cada estudante não como mero cérebro em condições de aprendizado, em detrimento de um desenvolvimento integrado aos aspectos psicossociais de crianças, jovens e adultos. Entendemos para isto, que a tendência de valorização extremada do desenvolvimento da cognição se sobrepondo ao desenvolvimento de outras habilidades e competências, seja um aspecto a ser fragilizado.

Se a superlotação das classes já se mostrava como um elemento crítico para a humanização de crianças, jovens e adultos, imaginemos então como outros elementos podem ser danosos para esse objetivo: a acomodação desses estudantes em salas diminutas, com o oferecimento de carteiras, cadeiras e mesas inadequadas do ponto de vista ergométrico; salas e outros ambientes de aprendizagem com precariedade de manutenção, provendo condições de mal iluminação, com infiltrações, paredes mofadas, mal ventiladas e extremamente quentes no verão ou frias no inverno. Condições estas que afetam sobremaneira as classes regulares de crianças e jovens, mas também aquelas de educação de jovens e adultos – EJA de forma singular. Nestas classes, muitas delas normalmente funcionando em período noturno, aproveitando o intervalo ocioso das escolas regulares, já existentes, sofrem bastante com a precariedade das condições disponibilizadas. Podemos citar como os mais sérios, os problemas de iluminação das salas, mas também de acomodação inadequada dos estudantes em mobiliários destinados ao público infantojuvenil. Em nosso entendimento, estas práticas se constituem como graves violações a dignidade dos estudantes e seus professores, incompatível com o papel humanizador a ser exercido pela escola.

E o que dizer então de certo movimento silencioso de preferência por restringir as atividades educativas aos ambientes de salas de aula, conduta adotada por muitas escolas, obrigando a que crianças, jovens e adultos permaneçam boa parte do tempo restritos a esses espaços. Isto por conta de uma inadequação dos espaços existentes aos objetivos e necessidades que a dinâmica escolar impõem, oferecendo, sobretudo, grandes dificuldades para a mobilidade e pleno uso dos ambientes pelos estudantes. Seja pela natureza do projeto arquitetônico dos prédios, que projetados para uma época em que o paradigma educacional era outro, no qual não se imaginava, por exemplo, a presença de artefatos elétricos e eletrônicos como recursos para o ensino, criam impedimentos para que essas tecnologias sejam integralmente implementadas. Seja pela adaptação de instalações que não projetadas para essa finalidade, deixam por isso, pouca ou nenhuma margem para que outra melhor opção de humanização desses espaços se configure, ocasionando como consequência, maiores situações de stress no ambiente, impactando sobremaneira as relações entre os atores escolares. Seja também por opção de muitos professores, que demonstrando despreparo ou pouca paciência para lidar com a excitação de seus alunos, quando estão em outros espaços diferentes da sala de aula, optam pelo recolhimento ao conforto da sala de aula, para assim exercer maior controle sobre a mobilidade, a conduta e a disciplina dos estudantes.

A assunção de responsabilidades em torno da obrigação de fazer cumprir uma gama cada vez maior de conteúdos escolares e atingir metas educacionais, fazem com que esses professores venham a estabelecer atividades que ocupam cada vez mais o tempo das crianças, jovens e adultos e as sufocam com compromissos escolares massificantes, em detrimento de outras que para a formação deles, não seriam menos importantes. Por consequência, passam maior tempo em sala, sentadas, lendo, escrevendo, respondendo a questionários e realizando cálculos. E quando apresentam baixo desempenho são expostas a atividades de reforço onde permanecerão por mais um tempo, sentadas, lendo, escrevendo, respondendo a questionários e realizando cálculos.

Muito embora algumas questões, como a do bullying, já se encontrem na pauta de discussão de algumas escolas, outras tanto ou mais gritantes vem se tornando comuns e perigosamente naturais. É extremamente preocupante ver crianças de 7, 8, 9, 10 e mais anos agindo agressivamente com relação aos seus

colegas e professores. Enquanto caminham em fila para se deslocar pelos espaços da escola já se tornou comum ver crianças que se batem, se chutam e se um deles vai ao chão, algumas podem perversamente se apresentar para continuar a chutar aquele colega caído. Outras, deliberadamente são capazes de tramar e atentar contra seus colegas empurrando-os de escada. Ao serem interpeladas sobre porque estão agindo dessa forma, dizem sem nenhum pudor: “estávamos brincando.” Nesses termos cabe aqui lembrar o que estabelecem as NDCN em relação as dimensões do cuidar e do educar em sua inseparabilidade:

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (NDCN, 2013, p.18).

Vamos a um outro fato. Em muitas escolas, crianças, jovens e adultos passam boa parte do horário escolar em sala, com poucas oportunidades de trafegar por outros espaços. Desse modo, não é a toa que a aula de educação física seja para boa parte dos estudantes um momento tão feliz, pois ali podem brincar, correr ou mesmo se sentir livres, fazendo nada. E assim se aliviar, de parte do estresse acumulado, por passar horas contidos por quatro paredes e pelo espaço diminuto de suas carteiras. Os constantes pedidos para idas ao banheiro ou beber água, podem ser entendidos também, como estratégias utilizadas por crianças, jovens e adultos, com o propósito de fugir do estresse e da chatura das aulas. Neste contexto, entendemos que a exposição a situações estressantes, pode denotar a possível ocorrência de práticas desumanizadoras e que estas, não só podem minar a autoconfiança e autoestima, como também a resistência física, a motivação e o interesse de alguns desses estudantes, com impactos negativos sobre a aprendizagem e o desempenho escolar. Se comparativamente tivermos um grupo de crianças, jovens e adultos que vivenciem experiências educativas em ambientes escolares mais acolhedores e menos estressantes, imaginamos que as condições estabelecidas para esses, ao longo de anos dentro do sistema escolar, poderá também impactar mais positivamente suas aprendizagens e o desempenho. E

aqueles, que passaram pelo sistema escolar submetidos a condições menos dignas e mais estressantes podem ter o curso de suas aprendizagens comprometidos.

O roteiro tradicional de ensinar parece exigir de todos os estudantes uma postura padrão, que nem sempre se obtêm de todos, pois há os que se rebelam ao que lhes é proposto. Em relação a isto, temos na prática realizada pelos professores, no exercício de suas ações, junto aos estudantes, condutas que seguem um cunho opressor, portanto desumanizador. Mas há outros que adotam uma postura mais propensa ao diálogo, o que consideramos humanizador. No estabelecimento da disciplina em sala de aula temos uma linha tênue, fácil de ser rompida, em que atitudes firmes podem se constituir em formas autoritárias de exercício de autoridade. E condutas afetuosas virem a se constituir em permissividade. Como nos orienta Freire,

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome (FREIRE, 2014 d, p.103)

Outro ponto a ser considerado diz respeito às pressões exercidas pelo sistema escolar, impondo aos professores limitações e restrições no agir, engessando a sua autonomia, para planejar percursos diferenciados para ações educativas junto aos estudantes, que demonstrem ter necessidades especiais de aprendizagem. Nesse sentido recai sobre os professores a imposição, de certo modo coercitiva, do próprio sistema escolar, para que adotem fórmulas prontas de ensino, que os transformam em tarefeiros, restringindo possibilidades de condução do processo por outras vias. Mesmo que para estas fórmulas, não se constitua a garantia de bons resultados, como, às vezes, é propagada. Temos, portanto, uma situação que para esses profissionais se torna desumanizante, quando diante das agruras que os professores precisam enfrentar ao buscar realizar o seu papel.

Tomando por base aquilo que, cotidianamente, observo das práticas escolares, principalmente da posição privilegiada em que me encontro, por atuar há cerca de 20 anos na rede pública, pude constatar que a conduta dos colegas professores segue fortemente atrelada ao que é ditado pelas proposições do sistema escolar. Situação esta que se faz caracterizar por uma crescente perda de autonomia, que sendo imposta a esses profissionais, criam dificuldades para que

possam agir com maior protagonismo, na definição de percursos curriculares mais adaptados a realidade das turmas com as quais trabalham. Em substituição, temos a adoção de soluções padronizadas apoiadas fortemente no uso de materiais didáticos estandardizados, além de maior controle externo sobre o trabalho realizado por estes profissionais. Isto feito sobre aquilo que é ensinado, sobre o modo como se ensina e a forma como deve ser conduzido o processo avaliativo, além do estabelecimento de metas para o desenrolar do processo educativo. Quanto a isso, Canário (2006) nos esclarece:

Os professores exercem sua atividade profissional no contexto de organizações escolares que se definem como sistemas de comportamentos, isto é, que correspondem a sistemas de ação coletiva, no seio dos quais os atores produzem e aprendem simultaneamente as respectivas regras. Cada escola constitui um contexto único, marcado pela sua singularidade. A produção de práticas profissionais é o resultado do modo como se cruza esta singularidade com as trajetórias individuais dos respectivos profissionais. O funcionamento de cada escola, como acontece nas outras organizações sociais, assemelha-se assim, a um "jogo coletivo", que é determinado, por um lado, por dimensões coletivas (organizacionais) e, por outro, por dimensões individuais (de natureza biográfica). É esta dupla determinação por fatores contextuais e individuais que confere ao funcionamento dos estabelecimentos de ensino um caráter contingente. É, ainda, pela mesma razão que também podemos observar como os mesmos professores agem de forma diferente quando colocados em contextos distintos (CANÁRIO, 2006, p.66).

Soluções padronizadas parecem trazer como conveniente a possibilidade de ofertar a um mesmo grupo de estudantes, um conjunto de saberes que se quer seja de domínio de todos. E como inconveniente, o fato de imaginar os estudantes, como sujeitos padronizados, ignorando a diversidade e o capital cultural que cada um carrega consigo, como aspecto relevante a ser considerado. Como consequência, uma certa solução padronizada, mal direcionada, pode favorecer a aprendizagem de uns em detrimento de outros. Isto pela aproximação ou afastamento, que esta solução possa estabelecer com a realidade vivida por algumas dessas crianças e adolescentes.

Quando estas soluções padronizadas buscam como conveniência, o preparo de crianças e adolescentes para que sejam alfabetizadas; capazes de se expressar por diferentes linguagens; versadas em cálculos e suas aplicações no cotidiano; que possam, por exemplo, saber explicar fenômenos naturais como a chuva, podemos entender a coerência dos seus intentos. No entanto, quando estas soluções se colocam, como pontos de partida e de chegada, ofertando para todos uma mesma

trilha de aprendizagem, ignorando as necessidades especiais que alguns destes estudantes possam ter, se tornam impeditivas do desejo de aprender mais. Não possibilitam que se possa ir além do que preconizam, se apoderando fortemente da organização do tempo e espaço escolar.

Privilegiando o ensino do conteúdo em situações individualizantes, fazem com que o professor siga por um roteiro já bastante conhecido: primeiro ele escreve no quadro os apontamentos da aula para que os estudantes copiem; após essa etapa segue a explicação, onde poderá haver certo grau de interação para que os alunos façam perguntas ou exponham dúvidas se houverem; depois disso são aplicados exercícios ou questionários e ao final temos o momento da correção. Nesta conhecida roteirização, temos a aplicação de um método no qual os estudantes pouco interagem, e se mostra pouco aberta para a inserção de condutas mais humanizantes, como aquelas baseadas em situações de cooperação, solidariedade, compartilhamento de saberes nas atividades escolares. Situações como essas implicam necessariamente em uma sala de aula mais dinâmica, com mais movimento e até mesmo mais “barulhenta”, com mais diálogo, com espaços para a proposição de temas a serem estudados, feita também pelos estudantes.

Por outro lado, neste modelo tradicional de ensinar, há a exigência de que os estudantes tenham uma postura mais passiva, silenciosa, não contestadora. E estas condutas são entendidas como equivalentes a manifestação de “boas maneiras”. Quando são manifestadas condutas inadequadas ao bom andamento das aulas, medidas são tomadas pelos professores, para o estabelecimento da disciplina. Se o estabelecimento do diálogo com os estudantes, no sentido de compor regras de convivência se coloca como uma via possível, também é bastante comum o uso dos já conhecidos instrumentos de coerção, configurando práticas desumanizantes. Para enfim obter “bons comportamentos” e restabelecer a disciplina em sala de aula, temos: a imposição da autoridade pela força da voz; a ação de constrangimento dos estudantes pela força da posição de poder que ocupa; o uso das avaliações de rendimento como instrumento de punição; castigos que excluem as crianças de atividades escolares. No entanto, esse perseguido bom comportamento, que por vezes se estabelece em sala de aula, por estes diferentes meios, pelo que vemos, acaba não se sustentando em situações outras, pois quando longe da presença de seus professores, muitas crianças e jovens passam a praticar, sem qualquer inibição, condutas claramente desumanizantes com os seus pares. Imaginamos

assim, que este bom comportamento, que sob a batuta do “maestro” professor se realiza, não ocorre pela força de uma convicção, de que agir daquela forma seja o melhor a fazer. Não ocorrendo de maneira espontânea em outras situações do cotidiano, vemos que nesses estudantes essa força ainda não se desenvolveu. Desse modo, demonstram ainda, que não compreendem que agir de forma solidária e fraterna, que cooperar com seus colegas e professores e estender tais atitudes para com seus familiares, amigos e outros sujeitos com os quais convive, seja algo muito importante e prazeroso.

A necessidade de adoção de um modelo de educação que referencia condutas, estratégias de ensino e formas de avaliação precisa se ajustar a uma nova organização de tempo-espaco escolar, repensando suas práticas para que soluções padronizadas não venham a se constituir, como já dissemos, em ponto de partida e de chegada. Isto requer mudança de paradigmas.

O professor, diante da necessidade do estabelecimento da disciplina, quando esgotadas outras possibilidades, apela para o uso de estratégias coercitivas para obter o necessário silêncio que necessita, para que possa realizar as atividades que programou. Tal silêncio porém, obtido por meio de gritos e gestos de raivosidade, prática essa bem comum, mina também desses professores forças preciosas, com importantes reflexos para a sua própria saúde. Como resposta a isto, temos como novidade o uso por parte de alguns professores dos apetrechos acústicos presos à cintura, que permitem amplificar suas vozes por meio de um microfone. Esta opção, que se torna cada vez mais comum, traz por um lado uma preocupação importante com a saúde vocal, mas, por outro, revela a disposição dos professores, que munidos dessa tecnologia, buscam forma de vencer, “no grito”, a disputa com seus alunos para se fazer ouvir. Lembremos os versos da música de Rita Lee: “[...] pra pedir silêncio eu berro, pra fazer barulho eu mesmo faço ou não”²². Se a opção pelo uso desses apetrechos se dá por uma preocupação com a saúde, favorecendo uma melhor comunicação com os estudantes, isto é mais do que legítimo. O problema se estabelece quando abdicamos cada vez mais da importância de exercitarmos a disciplina do silêncio e da fala, o imenso potencial que há no exercício do diálogo para humanizar as relações, substituindo isto por equipamentos que nos façam “berrar” mais alto do que os estudantes.

22 A música em questão foi lançada pela cantora em 1978, no álbum Babilônia. Disponível em: <http://www.ritalee.com.br/index_site.php/?page_id=761>

Tais manifestações de violência verbal e física que crianças e jovens expressam com seus colegas e seus professores são comumente explicadas pelos educadores, como algo resultante da falta de educação ou limites recebido por esses estudantes. E a melhor resposta para isso estaria em contar com a maior presença e interferência dos pais para que um melhor comportamento se estabelecesse. E quando a ação esperada dos pais não ocorre, como registram muitos professores, o que resta a eles? Continuar a lidar como muitos dos problemas que surgem sem nenhuma outra aparente solução. Só que o problema em questão tem sempre a forma de uma criança ou adolescente, como nome, sobrenome, registro civil, que é cidadão brasileiro, sujeito de direitos, um ser humano que provavelmente terá a ingrata sorte de muitos, que são “empurrados” pelo sistema, entregues à sua própria sorte.

Se de um lado temos professores queixosos de que os estudantes chegam a escola sem desejada noção de “limites”, por outro recebemos pais em desespero que nos expõem as suas incapacidades para refrear certas condutas de seus filhos, além de pais absolutamente ausentes ou carentes dos melhores valores que deveriam repassar aos seus filhos em suas condutas diárias. Na verdade, a criança que recebemos na escola aos 7 anos, se apresenta com uma defasagem das vivências necessárias a aquisição de princípios e valores humanistas hegemônicos de nossa sociedade. E continuam a absorver em seu meio, péssimos exemplos de conduta e convivência, que se contrapõem ao que esse humanismo prega. Tais crianças, portanto, não chegam à escola “sem limites”, mas sim como uma noção de limites completamente diferente da noção de limites que, por ventura, tenhamos recebido. Diante disso, em vez de buscarmos impor “novos” limites precisaríamos fragilizar as regras distorcidas que essas crianças trazem para que um novo comportamento floresça, fortalecendo laços de convivência, integrando gestos solidários e fraternos às atividades escolares. A falta de limites ou de educação apontada pelos professores pode ser avaliada sobre uma outra perspectiva, que se configura pela presença de um conjunto de regras de convivência e de sobrevivência deturpado e perverso, a que essas crianças e jovens estariam expostos, e que conflitaria com os códigos de conduta baseados na valorização da dignidade humana.

Mesmo vivendo em um contexto no qual a dignidade humana seja soerguida como valorosa bandeira, muitos aspectos contraditórios e conflitantes são também

tecidos juntos, nesta malha humanista cotidiana, impactando fortemente a convivência na diversidade. Dentre muitos exemplos, podemos nos referir as dificuldades vivenciadas por pessoas que apresentam diferentes necessidades especiais, que tem para si a convivência humana negada, seja motivado por embarços de mobilidade, pela manifestação de condutas preconceituosas e discriminatórias, pela concretude de políticas públicas favoráveis ao que lhes seja primordial.

Recorrendo as NDCN (2013), vemos que o documento reafirma, em favor das pessoas com necessidades especiais, o compromisso que foi estabelecido por diferentes nações, por meio das declarações de Jomtien (1990) - “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”; e de Salamanca (1994) - “Declaração sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”. Tais declarações se constituíram em importantes marcos para a assunção de posicionamentos e compromissos globais, em torno da disponibilidade de uma melhor formação educacional para todas as crianças, jovens e adultos, respeitando as diversidades étnicas, de gênero e culturais que estes grupos apresentam, atentando também para as necessidades educacionais especiais que alguns desses sujeitos requisitam, sendo para isso necessário o provimento de apoios, às vezes temporários, às vezes de forma permanente, com intuito de oferecer condições equânimes de aprendizagens.

Dessa forma, governos, especialistas e representantes da sociedade civil, por meio dessas ações assumiram o compromisso de agir conjuntamente para o enfrentamento das mazelas da desigualdade social, da situação de miserabilidade e da degradação das condições ambientais a que são expostas as populações mais vulneráveis, mas que também impactam a toda humanidade. Muito embora tenhamos, como sociedade humana, alcançado uma situação de desenvolvimento econômico, histórico, tecnológico e científico jamais visto, são gritantes as contradições, tanto aquelas exibidas entre diferentes nações, quanto as condições de vida internas, ofertadas aos cidadãos de uma mesma nação.

De acordo com o inciso I do artigo 208 da Constituição Federal, temos a determinação legal de que o dever do Estado para com a educação seja

efetivado mediante a garantia de Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria [...] além de contemplar [...] todos os estudantes

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, cabendo às escolas organizar-se para seu atendimento, garantindo as condições para uma educação de qualidade para todos, devendo considerar suas necessidades educacionais específicas (BRASIL, 1998).

Nesses termos, as NDCN inspiradas também pelos compromissos firmados nas declarações de Jomtien e Salamanca, estabelecem para a educação brasileira um papel fundamental no combate a essas situações de desigualdade, que conjugado a outras políticas públicas tanto possa atuar como instrumento de emancipação das populações vitimizadas pela miséria e pobreza, quanto da promoção do desenvolvimento sustentável da nação como um todo.

Para muitos, a educação é considerada a mola propulsora das transformações do país. No entanto, o que se constata é que problemas econômicos e sociais repercutem na escola e dificultam o alcance de seus objetivos. A garantia do Ensino Fundamental de qualidade para todos está intimamente relacionada ao caráter inclusivo da escola e à redução da pobreza, ao mesmo tempo em que tem um papel importante nesse processo. As políticas educacionais só surtirão efeito se articuladas a outras políticas públicas no campo da saúde, habitação, emprego, dentre outros, porque essas políticas dependem umas das outras, pelo estreito relacionamento que mantêm entre si. Assim, se para ingressar e transitar no mundo do trabalho a educação se torna cada vez mais necessária, ela depende, por sua vez, das disponibilidades de emprego, tanto para que os pais consigam criar seus filhos com dignidade, como, também, para que os estudantes vislumbrem na educação escolar o aumento das possibilidades de inserção nesse mundo. Se os cuidados com a saúde dependem da educação, a educação também requer que os alunos tenham a assistência para os problemas de seu bem-estar físico, os quais se refletem nas suas condições de aprendizagem (NDCN, 2013, p. 107).

Garantir que o Ensino Fundamental seja obrigatório e gratuito é um passo bastante importante para dirimir o estatuto das desigualdades, mas, para isso, há que se garantir também que o acesso à escola e a permanência com sucesso dos estudantes seja, de fato e de direito, alcançável a todos. E não só para aquelas crianças, jovens e adultos, que não possuam problemas psicológicos, sociais ou físicos, para os quais o modelo de ensino tradicional parece ter sido especialmente desenhado. Que isto venha a concretizar para crianças, jovens e adultos, por exemplo, que sejam cegos ou que tenham baixa visão, ou algum menor grau de deficiência visual; para as que tenham algum grau de surdez; para aquelas tenham algum comprometimento físico ou mental que afetem a sua intelectualidade; para as que também apresentem uma condição de superdotação ou de altas habilidades; para as que não possuem nenhuma destas deficiências, possam apresentar durante o percurso escolar necessidades educacionais especiais devido a dificuldades de

aprendizagem que apresentem.

Uma vez, sendo necessário afirmar e continuar afirmando que a educação deveria ser para todos; e que todos significava, desde a muito tempo, incluir também os que são dela excluídos, precisamos admitir o óbvio, que as práticas desumanizantes estavam, e ainda se encontram a circular por intermédio das práticas, que se processam dentro dos sistemas educacionais. Ora impedindo o acesso, ora impedindo a permanência de crianças, jovens e adultos, que fogem ao modelo desejável de estudante, algo idealizado pela tradição escolar vigente. Desse modo, práticas contraditórias se estabelecem, quando o sistema escolar, ao mediar proposições para a humanização dos sujeitos, utiliza-se de expedientes desumanizantes.

Pela via da escolarização vemos prevalecer um modelo de educar que necessita marcar, criar um extrato dos indivíduos que serão submetidos ao seu processo. E ao fazer isso, trata de excluir no seu mais baixo referencial os deficientes de toda ordem, e no ponto superior, também aqueles considerados superdotados e com alta dotação. O mais estranho é que este modelo parece preferir os medianos. E estes, ao longo do processo são testados constantemente, por vezes são constrangidos, humilhados, submetidos a filtragens que acabam por expurgar os que não se ajustam. E quem são eles? São os que ficam retidos nas malhas da reprovação, carregados para turmas de realfabetização ou de aceleração para, enfim, conquistarem uma pseudo-oportunidade de terminalidade. Isto quando não simplesmente desistem. Ou quando depois de desistirem, se esforçam anos mais tarde, abraçando uma nova chance em turmas de educação de jovens e adultos. A impressão que se tem é que este modelo, julgando dispensar os deficientes, por tomá-los como inferiores ou sem serventia, e os superdotados ou com altas habilidades, por considerá-los talvez, tão mais gabaritados em potencial e por isso temê-los por julgá-los incontroláveis, tornam a ambos, de certo modo inalcançáveis pelos métodos tradicionais, e desse modo, acaba por se apossar dos medianos. Será para torná-los medíocres?

“Sem arma nem sonho”, “Arma e sonho”, “Bicho”, “Bandido”, “Pedaço de pão”, “Barraco”, “Anel”, “Mulher ou mulherzinha?”, “Torta de amoras” e “Xerazade”, são algumas narrativas presentes na obra “Por entre as pedras” de Sonia Kramer, onde podemos vivenciar de certa forma a intensidade com que algumas práticas escolares se faziam cruelmente desumanizadoras para os seus diferentes atores. Isto pode ser

exemplificado pela fala de um dos sujeitos pesquisados pela autora, na narrativa de Bicho:

[...] eles não são gente. São bicho. Não agem como gente, não se expressam como gente, não se comportam como gente. E – acrescentava – eu, que trabalho com eles, não sou gente: sou bicho. E o lugar onde nos encontramos todos os dias não é uma escola, é um reformatório (KRAMER, 2007, p.127).

As histórias narradas pela pesquisadora denunciavam um tempo de muitas faltas, que impactavam sobremaneira o trabalho escolar, afetavam a dignidade dos atores escolares, corrompiam éticas e autoestimas. A falta de lápis apresentada em “Sem armas nem sonho” (KRAMER, 2007, p.115), revelava a situação de meninos e meninas constrangidos a pedir emprestado da secretaria, a “arma” que tornava possível a eles o aprendizado da escrita, isso sem deixar de ouvir impropérios de uma professora extremamente aborrecida com esses estudantes pela ausência do material escolar. A narrativa exemplifica situações desumanizantes passadas, mas nos fazem pensar sobre práticas cotidianas que alimentam histórias, que tendem a uma sofisticação insana.

No início do ano de 2014, voltando do período de férias escolares encontrei o seguinte cenário na sala de informática da escola municipal onde eu atuo: várias caixas empilhadas contendo farto material escolar, de qualidade razoável, enviado pela SMERJ para ser distribuído aos alunos. Havia nas caixas lápis comum, lápis de cor, borracha, régua, apontador, cadernos e mochila, além de *kits* de uniforme completo composto por blusas, bermudas e casacos. Lembro aqui que antes do fim ano de 2013, até tênis foram distribuídos aos estudantes da educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental, isto eu vi acontecer. Como vi também e estranhei muitos deles recusarem receber as mochilas ofertadas.

Diante dessa recusa, ao acompanhar a entrega desses materiais, ouvi espantado da colega que fazia a entrega, um comentário feito a respeito de casacos que haviam sido distribuídos no ano anterior e que foram lançados no rio, que há em frente a escola. Ela se espantava com a conduta dos estudantes e, ao mesmo tempo, não havia como cada um de nós não lembrar a dificuldade que nossos pais enfrentavam para a compra do material escolar que usávamos. Se agora não vivemos um tempo de fartura, já que estamos longe disso, parece ser este um tempo de menos faltas, no que diz respeito ao material escolar, muito embora saibamos

que a realidade econômica de um município do porte do Rio de Janeiro, seja bastante diferenciada em relação a outros municípios do nosso estado ou do Brasil. Se a falta existe, e pelo que sabemos ainda são muitas as faltas que desumanizam os ambientes educacionais, nem sempre essas se dão pela mera falta de recursos financeiros e materiais, mas sim pelo seu desvio, do seu mal emprego.

Práticas desumanizadoras não só atentam contra a dignidade dos sujeitos, mas também possuem o cruel poder de nos anestésiar, fazendo com que passemos a aceitá-las como algo comum. Diante disso, corroborarmos com Brecht quanto a necessidade de reagirmos com estranheza a elas, para que não naturalizemos as práticas escolares que desumanizam a todos nós:

Observem-nas com desconfiança! Questionem a necessidade sobretudo do que é habitual! Pedimos que por favor não achem natural o que muito se repete! Porque em tempos como este, de sangrenta desorientação, de arbítrio planejado, de desordem induzida. De humanidade desumanizada, nada seja dito natural, para que nada seja dito imutável.
Bertolt Brecht²³

Ao pensarmos em humanização, precisamos buscar valorar também o movimento escolar daqueles professores e professoras que insistem em não desistir desses sujeitos, que não sendo, de forma alguma, menores em possibilidades, apresentam sim certas dificuldades para vencer os mesmos percursos escolares, que são oferecidos à aqueles que não encontram essas mesmas pedras em seus caminhos. E sem querer aqui relativizar essas dificuldades, que podem ser enormes, mas não assustadoras, sabemos, por meio de trabalhos desenvolvidos por especialistas ligados à área de escolarização de alunos com deficiência (BRAUN, 2012; MELETTI & KASSAR, 2013; GLAT & PLETSCHE, 2013), que bons resultados de aprendizagens podem ser alcançados com esses estudantes. Uma vez que sejam disponibilizados os apoios necessários, por meio de estratégias de ensino criativas, que levem em conta as necessidades especiais educacionais de cada indivíduo, as aprendizagens fluem, fazendo com esses sujeitos trafeguem pelos conteúdos, mesmo por vias diferentes, e assim progredam segundo as suas possibilidades.

Partindo de escolhas didáticas que privilegiam o caráter transformador e humanizador desses sujeitos, e não somente a sua adaptação ao mundo, os

23 O texto referenciado pertence ao prólogo da peça A Exceção e a Regra escrita pelo dramaturgo Bertolt Brecht nos anos de 1929/1930.

trabalhos ligados a escolarização de estudantes com deficiência, trazem para o contexto educacional uma enorme contribuição, em termos de avançarmos para além das padronizações do ensino. O desafio de construir percursos diferenciados aos estudantes que possuem necessidades especiais de aprendizagem, abriu importante espaço para o repensar da situação crítica do desempenho escolar, que afeta boa parte dos estudantes. Posto que, não sendo possuidores de uma condição de deficiência, mas tendo ainda assim dificuldades de aprendizagem escolar, reveladas nas diferentes situações estandardizadas de ensino, tais trabalhos apontam para a necessidade de oferta de percursos alternativos, que diferenciados daqueles que são oferecidos de forma massiva, propiciem a aprendizagem destes saberes escolares, que são colocados, de outro modo a estes estudantes, como se fossem desafios intransponíveis.

Neste processo que é escolar e, sobretudo humanizador, há que se contar também com a possibilidade do exercício da solidariedade e da cooperação. A sala de aula, neste contexto, pode ser um espaço de ajuda mútua, em que os estudantes sejam compelidos a auxiliar os colegas a vencer dificuldades de aprendizagem. Pois, quando nos dispomos a compartilhar o que já sabemos, nos beneficiamos também, porque passamos a apurar aquilo que foi aprendido. A grande lição será perceber que não estamos na escola, para egoisticamente desenvolver a nós mesmos. Que podemos em comunhão *Sermos Mais*, podemos ser parceiros, companheiros, contribuintes no processo humanizador de todos.

Diante desse quadro, guardadas as devidas particularidades das áreas, nos perguntamos se as situações que descrevemos, por apresentarem algumas similaridades com outras circunstâncias geradas no âmbito da saúde, não poderiam vir a ser precursoras de uma reflexão sobre humanização em nossas escolas? Acreditamos que esta seria uma boa hipótese a ser considerada, pautada, principalmente, na constatação da necessidade de que uma nova tradição em educação precisa ser urgentemente instaurada. Tanto para propiciar aos estudantes a aquisição de conceitos e desenvolvimento de habilidades e competências acadêmicas, à luz de um paradigma diferenciado; quanto também para que sejamos capazes de reconhecer os direitos dos profissionais de educação e dos estudantes com toda a gama de subjetividade e cultura que esses atores trazem, além do imperioso respeito à dignidade humana que devemos a eles denotar. E para melhor lidar com tal crise, precisaremos ainda identificar equívocos e buscar novos

referenciais, novos canais de diálogo. Aqui vemos que o uso de tecnologias de informação e comunicação pode ter um papel bastante importante, pois elas nos permitiriam realizar ações que seriam até então impraticáveis a partir de métodos e estratégias tradicionais. Como exemplo, podemos citar a possibilidade de desenvolvimento de projetos de imprensa escolar, que podem estimular nos estudantes o aprimoramento do processo de alfabetização e a sua capacidade de produção de textual, alçando-os a condição de produtores de conteúdo de mídias, provendo destaque a esses trabalhos na forma de jornais escolares que podem ser impressos ou postados na internet para download. O mesmo podemos dizer em relação a produção de web rádios escolares, onde podem ser postados spot's e programas completos com a produção feita por meio de tecnologia acessível aos espaços escolares.

De certo modo, não trazemos nada novo, mas algo a ser inicialmente lembrado e revisitado para seguimos em frente ou ao enfrentamento desta situação. Humanização e desumanização se apresentam por isso quase como objetos quânticos, comportando-se estranhamente. A humanização desejada, como afirma Freire (2014 c), nos é negada o tempo todo, em todos os espaços, inclusive na escola, e é em sua negação, na consciência dos atos desumanos a que somos expostos, a que expomos os outros, por isso que buscamos afirmá-las.

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 2014 c, p. 40).

Para confrontarmos tal situação, creio ser necessário estranharmos também o lugar, quase sagrado, ocupado pela educação, como instrumento idealizado de favorecimento da ação de melhorarmos a nós mesmos, melhorarmos como coletividade.

3 A HUMANIZAÇÃO COMO PROBLEMA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Não se pode encarar a educação a não ser como um que fazer humano. Que fazer portanto, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens uns com os outros. Disso resulta que a consideração acerca da educação como um fenômeno humano nos envia a uma análise, ainda sumária, do homem. O que é o homem, qual a sua posição no mundo – são perguntas que temos de fazer no momento mesmo em que nos preocupamos com educação. Se essa preocupação, em si, implica nas referidas indagações (preocupações também, no fundo), a resposta que a ela dermos encaminhará a educação para uma finalidade humanista ou não. (FREIRE, 1997, p. 9)

Chegamos agora ao nosso maior desafio: transformar as reflexões sobre humanização e desumanização, que até aqui cultivamos, em um problema que possa ser tratado como objeto de uma investigação. Para isto, a discussão que propomos, segue então norteadada e triangulada pelas perspectivas do *Ser Mais* apresentada por Paulo Freire, em consonância com as ideias de complexidade de Edgard Morin. Contamos ainda, com as contribuições de Jan Howard (1975), feitas para o campo da saúde, que elaborou um amplo quadro descritivo para identificar cunhos humanizadores e desumanizadores, nos cuidados em saúde. A estes referenciais, somaremos nesta etapa, o aporte da Teoria das Representações Sociais, criada por Serge Moscovici. Decidimos, como caminho metodológico, buscar compreender como se dá a expressão da humanização e do seu contraposto, a desumanização, nas diferentes práticas que circulam pelo cotidiano escolar, caracterizadas como elementos constituintes de um fenômeno complexo. Neste contexto, buscamos captar de alguns dos atores escolares – estudantes e professores, quais os sentidos que estes produzem sobre essas práticas, e assim inferir se são capazes de perceber nuances e criar representações sobre o que seja humanizante, quando estas práticas favoreçam a expressão do *Ser Mais* (concorrendo para a humanização dos seus atores); e desumanizantes, quando, a presença de impedimentos, venham a reforçar a condição de *Ser Menos*, contribuindo para a desumanização destes. Para isto, a abordagem da teoria das Representações Sociais, se mostrou bastante relevante como principal referencial metodológico. Buscamos também possibilidades de triangulações com outros aportes metodológicos, como a utilização das técnicas de análise conteúdo e da técnica do discurso coletivo dos sujeitos, que enriqueceram nossas considerações sobre a compreensão deste fenômeno. De posse dos referenciais, constituímos os

instrumentos investigativos, que julgamos apropriados para dialogar com os sujeitos partícipes dessa pesquisa, tendo em mente a captação dos sentidos, que os estudantes e professores produzem sobre o tema que abordamos. E como forma de conceitualização do cômputo de nossa investigação, também tomamos em conta informações relativas a caracterização do desenvolvimento econômico e social da região, na qual está inserida a escola onde desenvolveremos a pesquisa.

3.1 Humanização, desumanização e representações sociais

O ser humano pode ser entendido como um ser que é tecido pelas tramas do biológico e do social, no entanto, o movimento de compreensão de seus aspectos, posto a cargo pela ciência, seguiu pautada pela disjunção e simplificação, como nos explica Morin (2011):

O homem é um ser evidentemente biológico. É ao mesmo tempo um ser evidentemente cultural, metabiológico e que vive em um universo de linguagem, de ideias e de consciência. Ora, estas duas realidades, a realidade biológica e a realidade cultural, o paradigma de simplificação nos obriga a disjuntá-las ou a reduzir o mais complexo ao menos complexo. Vamos, pois, estudar o homem biológico no departamento de biologia, como um ser anatômico, fisiológico etc. E estudar o homem cultural nos departamentos das ciências humanas e sociais. Vamos estudar o cérebro como órgão biológico e vamos estudar a mente, *the mind*, como função ou realidade psicológica. Esquecemos que um não existe sem a outra, ainda mais que um é a outra ao mesmo tempo, embora sejam tratados por termos e conceitos diferentes. (MORIN, 2011, p. 59)

Com o paradigma simplificador chegamos a construção de uma compreensão compartimentalizada de sua humanização, responsável por fragmentar e particularizar o entendimento do que seja o humano. Muito embora, em termos de conhecimento, as contribuições suscitadas por esta vertente paradigmática tenham se tornado relevantes, isoladamente, as vias da disjunção e da simplificação não foram suficiente, para explicar o ser humano em sua totalidade. É neste aspecto, que notamos a aproximação entre as reflexões propostas por Morin e Moscovici, ao considerarem a fragilidade da primazia da reificação do conhecimento, no tocante a compreensão do fenômeno humano. Morin, ressaltando os problemas causados pela disjunção existente entre os conhecimentos produzidos pelas diversas áreas;

Moscovici, desenvolvendo a Teoria das Representações Sociais, tornando relevante que os saberes produzidos pelos universos consensuais, sejam matéria de compreensão do humano, e que, neste entendimento, a cultura não seja algo a ser defendida, nem refutada pela ciência:

[...] Dito isso, é óbvio que o estudo das representações sociais deve ir além de tal visão e deve fazer isso por uma razão específica. Ela vê o ser humano enquanto ele tenta conhecer e compreender as coisas que o circundam e tenta resolver os enigmas centrais de seu próprio nascimento, de sua existência corporal, suas humilhações, do céu que está acima dela, dos estados da mente de seus vizinhos e dos poderes que o dominam: enigmas que o ocupam e preocupam desde o berço e dos quais ele nunca para de falar. Para ele, pensamentos e palavras são reais – eles não são apenas epifenômenos do comportamento (MOSCOVICI, 2013, p.42-43).

O ser humano é, portanto um ser complexo. E aquilo que dá sentido tanto à sua humanização quanto à sua desumanização, se constitui como algo que se constrói pelas e nas relações socioculturais, mantidas pelos diversos atores humanos, presumidamente “fundamentadas e caracterizadas por representações”, nas múltiplas interações que esses atores mantêm entre si, como nos aponta Moscovici (2013, p.40). Representações sociais se constituem, para o autor, como um

sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 1976 Apud DUVEEN, 2013, p.21).

Norteados por tal sistema, como exposto por Nascimento (2015), a construção do cotidiano se dá pela ação ativa dos indivíduos, de modo a produzir conhecimentos práticos que dão sentidos à vida. Tais saberes passam a constituir representações sociais, que “são tomadas como conhecimentos do senso comum e que traduzem em um complexo dilema de relações nas quais identidades, afetos, intenções, projetos e modos de vida se estruturam e são estruturados” (NASCIMENTO, 2015, p. 51).

Formulada por Serge Moscovici, nos anos de 1960, a Teoria das Representações Sociais (TRS), foi intensamente enriquecida nas últimas décadas pelos desdobramentos teórico-metodológicos desenvolvidos por Denise Jodelet, Willem Doise, Jean-Claude Abric e outros colaboradores. Almeida (2005), ratifica

ainda, que o uso da TRS como suporte investigativo, ofertou aos estudos que procedam sob esse prisma, a introdução de meios diferenciados de análise, resultando em um nível de compreensão e explicação mais aprofundada sobre a genealogia e a comunicabilidade dos fenômenos sociais. Em consequência, diversos trabalhos, nas mais diferentes áreas, puderam ao longo dos anos, tanto se beneficiar dessas contribuições feitas a TRS, quanto ajudar na consolidação e encorpamento do uso da teoria, ao cenário de possibilidades metodológicas referentes às pesquisas sociais.

Para demonstrarmos o alcance da teoria e sua relevância atual como aporte investigativo, reapresentamos na tabela a seguir, um levantamento feito ao Portal CAPES, que relacionando os termos REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, com EDUCAÇÃO, HUMANIZAÇÃO e SAÚDE contabilizam a reunião de artigos que foram produzidos entre os anos de 2005 e 2015.

Tabela 3 – Produção de artigos em português sobre os temas EDUCAÇÃO, SAÚDE, HUMANIZAÇÃO e REPRESENTAÇÕES SOCIAIS no período compreendido entre 2005 – 2015.

REFERÊNCIAS	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
EDUCAÇÃO	221
SAÚDE	351
HUMANIZAÇÃO	16
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	2043

Fonte: Portal CAPES

Ao que foi apresentado pela tabela anterior, destacamos que nestes últimos 10 anos houve a produção de um número relevante de artigos, com 2043 textos exibidos ao termo de busca REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. Quando fazemos a conjugação com os termos EDUCAÇÃO e SAÚDE, duas grandes áreas do campo de pesquisa nacional, temos acesso ao montante de trabalhos registrados pelo portal, que fizeram uso do arcabouço teórico da TRS. Em 221 deles (10,82%) encontramos referências de uso deste aporte em pesquisas relacionadas ao campo da educação. Sendo que, em grande parte destes textos, a pauta se voltava preponderantemente para os motes educação e saúde. Já no cruzamento com o

termo saúde, 351 artigos (17,18%) mostraram correlação com esta teoria. Neste aspecto, o maior número de artigos produzidos, 351, indica também uma maior aderência de pesquisadores do campo da saúde a TRS, isto em relação aos da área da educação, com um total de 221 trabalhos neste período. De qualquer modo, tal constatação confere um importante grau de consolidação deste aporte em processos investigativos, envolvendo estas duas grandes áreas de conhecimento.

Na conjugação dos termos de busca HUMANIZAÇÃO e REPRESENTAÇÕES SOCIAIS a filtragem retornou o quantitativo de 16 produções. Nelas o conteúdo abordado se relacionava diretamente ao debate da humanização dos cuidados em saúde, o que reitera a significância da TRS, também como importante elemento de triangulação em processos investigativos dedicados a esta temática. Por outro lado, atestamos não haver nestes artigos correlação com o tema que investigamos, a humanização, na perspectiva que desejamos abordar.

A opção pelo aporte teórico da TRS como balizadora desse estudo nos remete à necessidade de recursão aos seus conceitos chaves, a objetivação e ancoragem. Seguindo também pela compreensão das funções que as representações sociais exercem na vida cotidiana e aos possíveis caminhos metodológicos, que podem ser ajustados para exprimir sentidos do objeto a ser pesquisado, assim como de sua construção no cotidiano.

Na compreensão da gênese dessas representações, dois conceitos chaves são inicialmente formulados por Moscovici (2013), a *ancoragem* e a *objetivação*. Na ancoragem, temos a constituição de processos que nos impelem a dar sentido, a explicar aquilo se apresenta diante de nós, nos ajudando a transformar algo que seja estranho, não familiar em algo familiar. Isto pode ocorrer quando um novo objeto surge em nossa realidade e nele é detectado algo de estranho e perturbador, por não conter familiaridade imediata ao banco particular de categorias armazenadas em nossas mentes. O que fazemos então é imediatamente compará-lo a um dos paradigmas existentes, escolhendo aquele que seja mais apropriado, para assim integrá-lo ao nosso sistema de valores. Ancorar significa então;

[...] classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas, O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido. No momento em que nós podemos falar sobre algo, avaliá-lo e então comunicá-lo - mesmo vagamente, como quando nós dizemos de alguém que ele é “inibido” - então nós podemos representar o não-usual em nosso mundo familiar, reproduzi-lo como uma réplica de um modelo familiar (MOSCOVICI, 2013, p. 61 – 62).

Na objetivação temos a união entre a ideia de não familiaridade com a realidade, para criar a materialidade da representação, o que permite compreender como esta se torna a verdadeira essência do real. Neste processo, algo reconhecido como não familiar, depois de primariamente ancorado por contraste a quaisquer categorizações que possamos fazer, necessita ganhar concretude, desse modo, reproduzindo um conceito em uma imagem, para ser iconicamente compartilhado entre os atores sociais.

[...] transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra [...], objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância. (MOSCOVICI, 2013, p. 71 - 72)

Nesse contexto, podemos entender as representações sociais como reguladoras de uma ética de convivência, uma vez que determinam condutas, estabelecendo formas pelas quais os seres humanos interagem dentro de circunstâncias particulares. Para Moscovici (2013) representações

[...] convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas [...] Essas convenções nos possibilitam conhecer o que representa o quê (MOSCOVICI, p. 34, 2013).

E são ainda

[...] prescritivas, isto é, elas impõem sobre nós como uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado [...] Enquanto essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles: para sermos mais precisos, elas são repensadas, recitadas e re-apresentadas (MOSCOVICI, p. 36-27, 2013).

Desse modo, na natureza convencional e prescritiva reside a compreensão de como estas representações influenciam a formação do senso comum, por meio do estabelecimento de referenciais de condutas, organizando a dinâmica dos processos de interação entre os atores sociais. E assim passam a normatizar o que é permitido (ou não), o que é autorizado (ou não), o que é silenciado (ou não), o que é aceito (ou não), mas nunca como um rol absoluto de práticas a serem compartilhadas *ad infinito*, já que essas representações podem ser modificadas ou dar lugar a novas representações, como nos explica Moscovici:

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu. Não é suficiente começar diretamente de tal ou tal aspecto, seja do comportamento, seja da estrutura social. Longe de refletir, seja o comportamento ou a estrutura social, uma representação muitas vezes condiciona ou até mesmo responde a elas. Isso é assim, não porque ela possui uma origem coletiva, ou porque ela se refere a um objeto coletivo, mas porque, como tal, sendo compartilhada por todos e reforçada pela tradição, ela constitui uma realidade social *sui generis*. Quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais fossilizada ela se torna. O que é ideal, gradualmente torna-se materializado. Cessa de ser efêmero, mutável e mortal e torna-se, em vez disso, duradouro, permanente, quase imortal. Ao criar representações, nós somos como o artista, que se inclina diante da estátua que ele esculpiu e a adora como se fosse um deus (MOSCOVICI, p. 41, 2013).

Por meio das leituras feitas por Nascimento (2015), tivemos acesso também as considerações de Abric sobre a conceituação de representações sociais. O autor a concebe como um sistema de significação e ou interpretação da realidade social, que se dá pela atividade mental de reconstrução do real, mas que não se constitui pelo somatório das representações desenvolvidas individualmente, mas sim ultrapassando-as. Sendo portanto, completamos, um movimento complexo de apreensão do real, noção que se correlaciona com as ideias propagadas por Morin, discutidas anteriormente. Para Abric, continua Nascimento (2015), as representações apresentam, no engajamento da dinâmica das relações sociais, quatro funções práticas: a *função de saber*, que confere o status de conhecimento prático que possibilita o entendimento e compreensão da realidade; a *função identitária*, que permite indivíduos e grupos se situarem em um sistema de valores e normas sociais, que são historicamente construídas; a *função de orientação*, por meio dos quais tais saberes se tornam referenciais na orientação de condutas; e a

função justificatória, em que as representações ofertam aos atores, elementos justificadores de suas condutas junto aos pares e aos fatos sociais.

Estudar a existência de tais representações sociais significa, então, investigar a sua origem, determinando em quais elementos estas se ancoram e quais imagens são objetivadoras para a compreensão do fenômeno, no contexto onde se efetivam. Mas também, compreender a função que possam exercer dentro do fenômeno pesquisado. Para isto, o campo da TRS dispõe de técnicas de pesquisa que aplicadas aos estudos, são auxiliadoras no desvelamento da atmosfera na qual as representações sociais são comunicadas, circulam e se materializam no senso comum, por meio do conjunto de crenças, valores e normas produzidos pela e na convivência.

Por observação, sabemos que os atores escolares compartilham, em suas práticas cotidianas, todo um arcabouço de crenças, valores e normas e que estas são objetivadas na manifestação de condutas humanizantes e desumanizantes. E no interesse do trabalho formativo, que a escola se propõe a fazer, imaginamos como inadmissível que práticas desumanizantes possam ser admitidas ao processo, no entanto, o contraditório é algo que ali notoriamente se estabelece. Tais práticas são claramente observáveis, circulam pelos ambientes escolares e são por seus atores compartilhadas e naturalizadas. Nosso interesse, nessa questão, passa a ser então compreender a forma como esse contraditório desumanizante se estabelece.

Representações sociais se constituem como um saber prático e têm como tarefa tornar explicável a complexidade fenomênica do cotidiano, criando para ele um nexos figurativo; situando indivíduos e grupos em referenciais de valores, normas sociais e históricas; tomando lugar como elemento de orientação de comportamentos e práticas, e de justificação de tais condutas. Representações surgem das relações mantidas entre os sujeitos, em função das interações, retroações e determinações que se manifestam no mundo fenomênico, marcadas como já vimos pelo contraditório, e pelo movimento de ordem, desordem e organização das quais Morin (2011) nos fala. Aquilo que homens e mulheres pensam sobre humanização, em sua natureza representacional, é produzido na tecitura dessas relações e desse modo circula por meio dos processos comunicativos, se reconfigurando cotidianamente, tendo como matriz a humanidade inconclusa que há em nós, como ressalta Freire (2014a, 2014c, 2014d). São por essas interações que os sentidos de ser humano são tecidos e isso se dá tanto a partir da gama de

sentidos de fatos já comumente conhecidos, como também pela inclusão de episódios que se mostram como absolutamente novos, gerados pelo surgimento de fenômenos estranhos, não familiares, cuja realidade dinâmica venha a nos apresentar.

Partindo então dessa estranheza, da não familiaridade que demonstramos em relação aos novos fenômenos que se apresentam diante de nós, em contraste com aqueles já conhecidos, é que somos mobilizados para a ação de torná-los familiares.

[...] representações sociais são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um 'referencial de um pensamento preexistente'; sempre dependentes, por conseguinte, de sistemas de crença ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência. Elas são, sobretudo, o objeto de um permanente trabalho social, no e através do discurso, de tal modo que cada novo fenômeno pode sempre ser reincorporado dentro de modelos explicativos e justificativos que são familiares e, conseqüentemente, aceitáveis. (MOSCOVICI, p. 216, 2013)

Recorrendo então a TRS, com o aval da considerável gama de estudos já desenvolvidos, que se apoiam nessa teoria para explicar e interpretar fenômenos da realidade, podemos enfim compreender de forma peculiar como se daria a tecitura social dos sentidos de ser humano e como estas acepções se tornariam um conhecimento de caráter prático. Prático, mas não de menor monta.

Cabe-nos entender então, se em relação aos possíveis e diferentes sentidos de ser humano, que são propagados por meio das práticas sociais, haveria princípios organizadores, formados por elementos centrais e periféricos, segundo o que é proposto por Abric, como exposto por Nascimento (2015). Tendo os elementos centrais a função de dar conformidade e coerência a essa representação; e os elementos periféricos atuar como unidades semânticas de proteção e sustentação deste núcleo central. E em conjunto, tais princípios organizadores funcionariam também como incubadora de elementos latentes, que poderiam em algum momento migrar da periferia ao centro, reconfigurando o conteúdo dessa representação de ser humano. Além da proposição de princípios organizadores, Nascimento (2015) nos diz ainda, que Abric estabelece fundamentos que nos permitem compreender as diferentes funções exercidas pelas representações sociais. E na difícil tarefa a que nos propomos, de justificar em quais bases a temática da humanização melhor se apoiaria, é que seguimos com esses referenciais a nortear essa investigação.

3.2 Métodos e instrumentos de aproximação

Para essa investigação buscamos criar um caminho metodológico que tornasse possível a captação de sentidos humanizantes ou desumanizantes, das práticas humanas adotadas pelos atores escolares, representados nas figuras dos estudantes do 5º e 9º ano, que fazem parte dos segmentos de saída (anos iniciais e finais), e de seus professores, que são para eles, os mediadores diretos daquilo que se constituiria, por meio do que a escola possa oferecer, a humanização de ambos:

[...] o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos-acumulados - pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da 'formação' do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 2014 d, p.24-25)

Baseados nos aportes teóricos que se tornaram guias desta discussão, escolhemos referenciais metodológicos que melhor pudessem dialogar com o intento deste estudo: viabilizar a aproximação daqueles que seriam indícios de sentidos humanizadores e desumanizantes dessas práticas, isto em relação: ao ambiente escolar, e às condutas que se submetem, são submetidos e também às praticadas por esses atores. Falamos aqui em coletar indícios, por conta do aspecto incomum que se relaciona ao tema: ser a humanização uma questão que não se faz aglutinadora de discussões no ambiente escolar, uma palavra que estranhamente não é evocada em rodas de conversas, mas que se relaciona diretamente a aspectos do fazer escolar. Desse modo, a opção pelos referenciais, que apresentaremos a seguir, guiará então a escolha dos instrumentos, que utilizamos na coleta de informações. E após análise preliminar do material obtido, nos empenhamos em decidir sobre quais preceitos direcionaríamos à finalização deste estudo.

Para a realização deste trabalho investigativo escolhemos utilizar como principal aporte metodológico a Teoria das Representações Sociais - TRS, por melhor se coadunar aos nossos interesses objeto investigado. A TRS nos apresenta, como contribuição relevante, a oferta de um caminho para a apropriação do pensamento humano, mais especificamente o senso comum, como objeto de investigação científica. Nesta teoria, nos é oportunizado tecer considerações, sobre como os atores sociais constroem, de modo compartilhado, a compreensão a respeito da realidade, fazendo circular, pelo cotidiano, ideias, crenças e valores. E isso inclui aquilo que objetivamos saber: quais seriam os possíveis sentidos humanizantes e desumanizantes decorrentes dos modos de ser humano, construídos pelos diversos atores nos ambientes escolares.

Uma forma de compreender como se constitui a tecitura desses sentidos de ser humano, à luz dessa teoria e correlacioná-los a aspectos do fazer escolar, é seguirmos baseados nas proposições feitas por Jean-Claude Abric, apresentadas por Nascimento (2015). Tais proposições se apoiam na existência de um princípio organizador para encorpar as diversas representações sociais que circulam nos meios sociais, sendo estas compostas por “elementos cognitivos, ou esquemas estáveis, ao redor dos quais estão ordenados outros elementos cognitivos, ou esquemas periféricos”, como nos explica Moscovici (p. 219, 2013). Nascimento nos comunica ainda, a partir da leitura de Abric, que a ideia de existência de um núcleo central

[...] fundamenta-se no princípio de que toda representação se organiza em torno de um conjunto de elementos ou núcleo que fornece a representação significância e coerência. Então o núcleo exerce uma função importante como elemento gerador, organizador da representação social. (NASCIMENTO, 2015, p.61)

Para o escopo dessa pesquisa, a aplicação de técnicas de coleta e análise de informações adequadas ao diálogo com o aporte teórico da TRS foi conjugada a outros caminhos metodológicos, com o intuito de prover uma melhor compreensão daquilo que pensam os atores escolares sobre tais condutas. Desse modo, fomos a busca de pistas que suscitassem a existência ou não de uma representação social para o fenômeno da humanização no ambiente escolar. Escolhemos então saber, por meio das falas de seus atores: de que forma estas percepções estariam ancoradas e objetivadas nos sentidos produzidos por eles; como tais percepções se concretizariam em crenças, valores e normas de conduta, pelos que atuam no

cotidiano escolar; buscando conhecer quais seriam os elementos constitutivos de sua organização, identificando o que compõem o seu núcleo central e os elementos periféricos, que possibilitariam a ancoragem e a objetivação das práticas que lhe dão forma, sendo familiarizadas como ideias de humanização e desumanização pelos atores, norteadas por condutas autorizadas.

Tendo como base o objetivo geral dessa pesquisa, organizamos questões balizadoras, pelas quais se pretendeu, a princípio, saber:

O que e como pensam alunos, professores sobre a concepção de ser humano? O que esses atores pensam sobre as condutas humanas praticadas por crianças e jovens, quando convivem com diferentes pessoas no ambiente escolar? Como essas interações se processam na escola pesquisada para as turmas de 5º e 9º anos? Que generalizações e diferenciações, podemos fazer em relação a esses dois grupos? Quais condutas praticadas por crianças e jovens, ao conviverem com diferentes pessoas, são reconhecidas, por parte de estudantes e professores, como sendo humanizantes? Quais condutas são reconhecidas como desumanizantes por parte desses atores? Quais seres humanos seriam para eles modelos (protótipos) de conduta humana a serem seguidos? Quais condutas reconhecidas em tais modelos (protótipos) reforçariam a ideia positiva de ser humano? Quais seres humanos seriam para eles modelos (protótipos) inapropriados de conduta humana a ser rejeitada? Quais condutas reconhecidas em tais modelos (protótipos) reforçariam a ideia negativa de ser humano? O que pensam os professores sobre as ideias de escolarização e humanização? E ainda, quais práticas escolares despertam nos estudantes satisfação e alegria? Quais despertam rejeição e tristeza? E em relação aos sentidos que manifestam sobre estas práticas, quais indícios humanizantes e desumanizantes podem ser captados?

Na condução desta pesquisa optamos por trabalhar com uma triangulação de métodos, com o intuito de acessar diferentes percepções a respeito do objeto humanização, buscando assim informações que se fizessem complementares ao estudo, trazendo desse modo maior densidade ao corpo das análises realizadas. Para isso, nos cercamos de instrumentos variados para a captação dos sentidos relativos aos objetivos que esse estudo traçou, resultando assim em uma melhor compreensão do fenômeno. Descrevemos a seguir como se deu a aplicação desses instrumentos neste estudo.

Os grupos pesquisados foram formados por estudantes e professores

arregimentados na unidade escolar em que ambientamos esta investigação. Quanto aos estudantes, partimos do universo de 109 sujeitos, número que correspondeu ao total de indivíduos identificados nas listagens do 5º e 9º anos, que nos foram cedidas pela secretaria da escola. Mas ao final, somente 89 deles, se tornaram efetivamente participantes da etapa de aplicação dos instrumentos de investigação, que ocorreu em dois dias. Quanto aos professores, 18 colegas, atuantes nos anos iniciais e finais, se dispuseram a atender o convite feito. E a eles nos dirigimos por meio da aplicação dos questionários e realização de entrevistas gravadas com alguns deles. Definido os grupos, explicitamos na ação dessa pesquisa os seguintes passos:

Aplicação de uma técnica projetiva aos estudantes do 5º e 9º ano, em que se pediu a construção de uma cena, que retratasse boas condutas humanas na escola; aplicação de um questionário contendo perguntas abertas, fechadas e de evocação, dirigida aos estudantes do 5º e 9º ano e ao grupo de professores. Nestes questionários foram feitas perguntas específicas a cada grupo e outras que se assemelhavam, com o intuito de estabelecer comparações entre os modos de pensar destes dois grupos; a realização de entrevistas com gravação permitida de áudio junto a cinco professores que atuavam nas turmas de 5º e 9º ano, sendo dois deles regentes do 5º ano; um professor de educação física, atuante nos dois segmentos; e dois deles, de língua portuguesa e geografia, com as turmas do 9º ano. Entrevistamos ainda, um responsável de estudante do 5º ano, matriculado nesta escola desde o 1º ano, mas que também já teve outros dois filhos como estudantes dessa unidade. Por fim, conseguimos entrevistar dois funcionários, sendo um deles atuante há mais de 5 anos na unidade e o outro a menos tempo.

Para a captação dos sentidos humanizantes e desumanizantes, que poderiam estar presentes nestas condutas, apresentamos aos estudantes e aos professores, um questionário contendo um conjunto de situações de teor específico, e outras de caráter comum a esses atores. Nessas questões, buscamos colher desses atores, impressões sobre o papel da escola e as práticas escolares; sobre aspectos relacionados as condutas dos seus atores; sobre modelos que seriam para eles referenciais de boas e más condutas; sobre a situação de convivência no cotidiano escolar.

Assim sendo, desenvolvemos um roteiro composto por perguntas abertas, fechadas, e de evocações, com a inserção de testes de associação livre de palavras, que remetessem aos sentidos associados: as ideias de escolarização e

humanização dirigidas especificamente aos professores; a ambos, sobre a concepção de boas e más condutas humanas na escola, a caracterização de pessoas como modelos de boas e más condutas humanas e a natureza de como as pessoas nascem: se boas, más ou nem boas e nem más. Buscando, nesse contexto, saber quais são os referenciais em que estas se baseiam, quais pessoas humanas são para esses atores modelos chave; além de saber o que pensam sobre a influência da convivência na mudança de condutas. No que diz respeito ao ambiente escolar, no tocante às práticas que nelas acontecem, fizemos para os estudantes, perguntas que remetiam ao que gostavam e não gostavam de fazer, e o que lhes deixavam felizes e tristes na escola, como pistas que pudessem apontar tais sentidos.

Imaginamos que com tais escolhas, mediadas pelo que aprendemos com Freire, Moscovici e Morin, favoreceríamos a construção de um caminho de entendimento, que levasse em conta modo complexo em que se dá a tecitura das práticas escolares, das condutas de seus atores, da convivência, da elaboração dos modelos referenciais de agir, que são fortemente marcados pelo contraditório. E em relação a isto, a própria tecitura da vocação ontológica do *Ser Mais*, em meio a movimentos humanizantes e desumanizantes que se encontram presentes no cotidiano escolar.

O que apuramos ressaltou que concepções de ser humano são conformadas na prática e pela prática. Aqueles que se tornam para nós, exemplos de condutas a serem seguidas ou rejeitadas, carregam consigo os sentidos de práticas humanizantes ou desumanizantes que um dia, na convivência perpetraram ou ainda se colocam a perpetrar. E muitos destes modelos se tornam para nós representacionais, como já nos explicou Moscovici, agindo como protótipos, aos quais recorreremos para ancorar e tornar familiar o que nos é estranho. Se seres se fazem humanos na interação com outros, é porque são tecidos em meio a tramas humanizantes e desumanizantes, onde ambas são possibilidades de expressão do humano, como nos lembra Freire, desde a Pedagogia do Oprimido. Mas, sendo somente a humanização, aquela que legitimamente poderíamos considerar como a verdadeira vocação dos humanos.

Como base geral para apropriação dos sentidos apurados, optamos por fazer uso do método de análise de conteúdo, para a condução das análises iniciais e

interpretação dos sentidos captados nestas questões. E para a sua efetivação, seguimos com as proposições feitas por Gomes (2013), que foram adaptadas da obra de Bardin (1979) sobre essa metodologia. Esta sugere contribuições que permitem seguir para além dos conteúdos manifestados originalmente nesta técnica, combinando a ela o aporte do referencial do método de interpretação dos sentidos. Com isso, tivemos a possibilidade de alcançar uma melhor aproximação ao objetivo que traçamos, ou seja, verificar a existência de conteúdos representativos ao objeto humanização e analisar, a partir dos indícios contidos nestes sentidos, se estes se constituem em representações sociais.

Especificamente ao trabalho de análise dos sentidos, relacionada a Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP, presente em algumas das perguntas direcionadas aos respondentes dessa pesquisa, seguimos com as orientações de Sá (1996), para aquilo que é proposto, numa abordagem estrutural das representações sociais, desenvolvida por Abric. Estas orientações nos remeteram a intenção de levantar e fazer emergir, nos elementos evocados, aqueles que seriam responsáveis em dar constituição aos sentidos atribuídos ao objeto que investigamos, conhecendo como esse conteúdo estaria organizado, delimitando assim, o núcleo central e seus elementos periféricos.

Em relação a essas questões de evocação, os respondentes foram convidados, em atendimento a um termo indutor, a listar três palavras que viessem a mente, e em seguida numerá-las em ordem de importância. Depois foi pedido também que justificassem essas escolhas. A essas palavras colhidas, bem como suas justificativas, aplicamos a análise de conteúdo, de modo a captarmos os sentidos léxicos e semânticos ali contidos. Ao que foi evocado, em relação aos termos indutores apresentados pelas diferentes questões, procedemos a aglutinação de palavras por proximidade de significados em um dicionário de sinónimas, de forma a ajustá-las para o aprofundamento das ações de análise. Nesse procedimento realizamos a redução de palavras semelhantes a uma única forma, com o intuito de facilitar o processo de contagem das mesmas. Posteriormente ao conjunto de palavras foi necessário também formar agrupamentos em função da proximidade semântica que demonstraram ter. De forma complementar procedemos sobre as justificativas a aplicação parcial da técnica do discurso coletivo (LEFEVRE & LEFEVRE, 2006), que permite a reconstituição do discurso desses atores, por meio da síntese dos seus depoimentos, reportando a um pensamento coletivo,

redigidos na primeira pessoa do singular.

A abordagem estrutural da análise das evocações, que captamos de estudantes e professores, seguiu pela conjugação com o método proposto por Vergès, como apresentado por Pereira (2005). Após uma homogenização inicial das evocações, elementos femininos foram transformados em masculino; aqueles citados no plural foram passados para o singular, ou o inverso, de acordo com a maior frequência que se apresente aos termos. Também foram criadas tabelas de contingência onde foi possível cruzar as frequências dessas palavras por ordem de evocação, além de hierarquizá-las, indo das mais frequentes para as menos frequentes. Também foi possível obter um número expressivo de palavras captadas, ao procedermos à organização dos dados em um sistema de quatro quadrantes, onde os conteúdos captados são distribuídos segundo suas frequências e ordem de evocação, como pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 1 – Sistema de quatro quadrantes para organização dos conteúdos captados por ordem de evocação (OE) e frequência

1º Quadrante	2º Quadrante
Evocações de maior frequência / OE inferior a média das evocações	Evocações de maior frequência / maior OE
3º Quadrante	4º Quadrante
Evocações de menor frequência / menor OE	Evocações de menor frequência / maior OE

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir de Pereira (2005)

Segundo o que é proposto nesta disposição, como exposto por Pereira (2005), encontramos no primeiro quadrante os elementos com *maiores frequências* e *mais prontamente evocados*²⁴, que desse modo apresentariam maior probabilidade de pertencer ao núcleo central da representação. Já no segundo quadrante estariam aqueles elementos mais significativos do sistema periférico, contendo elementos que se posicionaram dentre *os mais frequentes*, porém *menos citados como importantes*. No terceiro quadrante forma-se o que denominamos de segunda periferia, possuindo palavras *menos frequentes*, no entanto situadas entre aquelas *mais prontamente evocadas*. E no quarto quadrante encontramos os elementos que são caracterizados por exibirem *baixíssima frequência* e serem *menos citados como importantes*.

24 Primeira palavra vir a mente dos respondentes quando apresentado o termo ou expressão indutora.

A construção desse sistema em quadrantes envolve a realização de cálculos, que são usados para organizar os dados em listas de frequência e em índices que reportam a ordem de evocação. Sá (1996) e Pereira (2005) nos indicam a possibilidade de mediação dessa operação por meio da utilização de *softwares*. Como exemplo, citam o uso do *EVOC*²⁵, desenvolvido por Vergès. O *EVOC*, desde a sua criação, vem sendo amplamente utilizado para converter as informações relativas as evocações coletadas e organizá-las nesse sistema de quadrantes, apoiando à diferentes pesquisas, que tem na Teoria das Representações Sociais o seu principal referencial.

Para nós, o acesso ao *EVOC* se deu por meio do grupo de pesquisa ao qual nos vinculamos. E sua operação seguiu mediada pelas instruções de uso do programa, e auxílio dos colegas que anteriormente procederam análises que pediram tal tratamento. Outra possibilidade de tratamento complementar das informações obtidas, se configurou com a aplicação da técnica de análise de similitude. A técnica desenvolvida por Claude Flament (SÁ, 1996), possibilita estabelecer correlações entre os diversos elementos evocados de uma representação. E no produto dessa análise, que é materializada na chamada árvore máxima, se fazem caracterizar os elementos que estão mais prontamente correlacionados, sendo possível ainda “confirmar ou não a centralidade dos elementos determinada pelas frequências e ordens de evocação” (PEREIRA, 2005, p.44).

25 Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations doravante *EVOC*. No entanto, o acesso ao programa em si por pesquisadores iniciantes não é algo de fácil obtenção e, isto pode ser constatado por meio de uma busca simples feita por meio do GOOGLE. Neste buscador facilmente encontramos referências a artigos que citam o uso do *EVOC*, no entanto são escassas a presença de referências que indiquem como se possa adquirir o programa, denotando então que o seu acesso parece estar restrito aos que participam de grupos de pesquisa das diferentes universidades. Uma alternativa parece estar se configurando atualmente com o lançamento de um programa similar ao *EVOC*, chamado *openEvoc1*, que está sendo desenvolvido por SANT'ANNA (2012). O *openEvoc*, segundo o seu criador, foi desenvolvido para ser uma ferramenta gratuita, com interface e instruções de uso em português, não requerendo instalação, pois é acessível pela internet à partir dos navegadores web mais conhecidos, isto independente dos sistemas operacionais dos computadores em que se realize o acesso. O *openEvoc* foi uma grata surpresa referenciada na busca pelo *EVOC* feita no GOOGLE. Aliado ao artigo de SANT'ANNA (2012), em que é feita a apresentação das pretensões do seu desenvolvedor para o programa, encontramos uma boa explicação sobre as dificuldades de acesso ao *EVOC*, que residiriam no fato do programa somente possuir versão em francês e para sistema operacional Windows. No entanto, a forma de inserção dos dados, que necessita ser feita participante a participante, se mostra trabalhosa quando a análise recai sobre o tratamento de informações de centenas de respondentes. Mas da forma como se organiza o programa, a sua utilização se prestaria melhor a pesquisas realizadas com participantes preenchendo formulários on-line e este não era o nosso caso.

Para a análise de similitude também contamos com a mediação de um *software*, neste caso utilizamos o *IRAMUTEQ*²⁶, desenvolvido pelo pesquisador francês Pierre Ratinaud :

O *IRAMUTEQ* é um *software* gratuito e desenvolvido sob a lógica da open source, licenciado por GNU GPL (v2). Ele ancora-se no ambiente estatístico do *software* R e na linguagem python (www.python.org). Este programa informático viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras). (CAMARGO & JUSTO, 2013, p.515)

A preparação do arquivo base de análise é feita por meio da montagem de tabelas em planilhas eletrônicas, contendo as evocações produzidas pelos participantes. Em nosso caso foi possível reaproveitar as tabelas já produzidas para o processamento no *EVOC*, com a execução de alguns ajustes.

Uma vez aplicados esses instrumentos, foi preciso, por uma questão do tempo disponível, dolorosamente decidir, para a efetivação dessas análises, quais materiais poderiam fornecer os indícios mais promissores, em termos de captar a humanização e o seu contraditório no ambiente escolar, favorecendo ao alcance dos objetivos traçados para essa pesquisa. E nesta escolha, decidi então por trabalhar com as informações sociais de estudantes e professores, e com as questões relacionadas aos gostos e desgostos expressos pelos estudantes, relacionados as práticas escolares. Esperando, desse modo, coletar por meio da Técnica de Associação Livre de Palavras, indícios que poderiam manifestamente suscitar aspectos humanizantes e desumanizantes presentes nestas práticas.

26 *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* doravante *IRAMUTEQ*

4 RECONHECENDO O COMPLEXO LUGAR DA PESQUISA

A rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, lugar maior que escolhemos para realização dessa pesquisa é em número de escolas, a maior rede de educação da América Latina. Conta atualmente²⁷ com 1.463 unidades escolares, sendo 1.003 escolas de Ensino Fundamental, 16 unidades de Extensividade (7 Clubes Escolares, 8 Núcleos de Artes e 1 Polo de Educação pelo Trabalho) 460 unidades de Educação Infantil, além de 163 creches conveniadas. Atendendo a um contingente de 654.454 alunos matriculados, com 40.324 professores e 5.997 agentes de Educação Infantil.

Essas unidades escolares estão atualmente distribuídas, administrativamente, por 11 Coordenadorias Regionais Educação²⁸ - CRE e estas se reportam, nesta estrutura organizacional, ao nível central da Secretaria Municipal de Educação²⁹ – SMERJ de onde partem as diretrizes estabelecidas e o norteamento da política educacional promovida pela prefeitura da cidade. Por este recorte, chegaremos a 5ª CRE onde situamos a escola que escolhemos para o desenvolvimento desse estudo. E que vem a ser também a unidade onde atuo profissionalmente.

Com a experiência de já ter atuado em outras escolas da rede, algumas delas nesta mesma CRE, foi possível compreender que cada realidade escolar tenha sua singularidade. No entanto, muito do que passamos a observar nesta escola, se faz comparável tanto ao que se possa constatar em diferentes outras unidades, quanto ao que nos relatam, informalmente, outros colegas. Alguns deles, inclusive, pertencentes a outras CREs. Além disso, há ainda um aspecto bastante peculiar referente a esta unidade, que se relaciona ao fato de nela se atender estudantes de todos os segmentos, desde a educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental.

Sei que poderia ter feito uma opção menos arriscada e direcionado essa investigação para outra escola, onde não haveria para mim vínculos de maior proximidade com os sujeitos e a realidade pesquisada, e que não demandariam preocupações adicionais em relação ao meu agir a fim de evitar contaminações do

27 Informações obtidas no site da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro-SMERJ. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>>. Acesso em: 14 de jan. 2016.

28 Coordenadoria Regional de Educação, doravante CRE. Até o ano de 2012 eram 10 CREs, sendo reformada essa estrutura com a criação da 11ª CRE por meio do DECRETO Nº 36703 DE 10 DE JANEIRO DE 2013, a partir da redistribuição de escolas que eram oriundas da 4ª CRE.

29 Secretaria Municipal de Educação, doravante SMERJ.

processo. Mas por outro lado, ao que pese isto, ser da escola trouxe algumas vantagens ao processo, como por exemplo, não ser encarado com um elemento estranho. E isto me permitiu transitar livremente pelos espaços e observar certos fenômenos humanizantes e desumanizantes como um expectador privilegiado, respeitados os princípios éticos acordados para um trabalho dessa envergadura. Lidando ao mesmo tempo, com a condição de ser também impactado por tais práticas, junto como os meus colegas, no exercício de minhas funções profissionais.

4.1 Um olhar sobre a 5ª CRE

Rio 40 graus
 Cidade maravilha
 Purgatório da beleza
 E do caos [...]
 O Rio é uma cidade
 De cidades misturadas
 O Rio é uma cidade
 De cidades camufladas
 Com governos misturados
 Camuflados, paralelos
 Sorrateiros
 Ocultando comandos

A 5ª CRE é a responsável por gerenciar as ações da política educacional estabelecidas pela SMERJ e tem sob sua responsabilidade o acompanhamento de 130 unidades escolares³⁰, que se localizam entre os bairros de Bento Ribeiro, Campinho, Cascadura, Cavalcante, Colégio, Honório Gurgel, Irajá, Madureira, Marechal Hermes, Osvaldo Cruz, Quintino Bocaiuva, Rocha Miranda, Turiaçu, Vaz Lobo, Vicente de Carvalho, Vista Alegre, Vila Da Penha e Vila Kosmos. Tais bairros abrigam uma pequena parcela do contingente da infância e adolescência carioca, pertencentes a uma cidade que sabemos ser marcada por diferenças sociais e culturais, muito bem caracterizada em sua diversidade na música *Rio 40 graus*.³¹

E antes de chegarmos à escola e localizá-la efetivamente em um desses bairros atendidos por esta CRE, trazemos aqui uma reflexão: o que sabemos dessas diferenças culturais e sociais e como isso marca o modo de ser e de viver das

30 Números obtidos pelo aplicativo Cartela Escolar oferecido pelo site da SMERJ. Disponível em: <<http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.do?cmd=listCres>>. Acesso em: 14 de jan. 2016.

31 Rio 40 graus, composição de: Fausto Fawcett, Fernanda Abreu, Allen Shamblin e Andre Young. 1992

crianças, jovens e adultos que moram nesses bairros e formam o contingente de estudantes que ocupam essas unidades escolares? E quais os impactos disso sobre as ações de ensino?

De maneira inicial, podemos apresentar algumas fontes de informações, com o intuito de caracterizar algumas dessas diferenças, revelando peculiaridades sobre a vida dos estudantes que são atendidos no âmbito da 5ª CRE, e em especial, do bairro onde se situa a escola alvo dessa investigação. Peculiaridades estas que estão relacionadas ao lugar no qual esses estudantes vivem, às condições humanas a que estão expostos e que sabemos causar impactos sobre os processos educacionais desenvolvidos, e que também atuam sobre os demais atores escolares, como professores, funcionários e pais. Nesse contexto, nos pareceu pertinente recorrer a dois importantes estudos: o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), ação promovida de forma global pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD³² e o Índice de Desenvolvimento Social, este realizado pelo Instituto Pereira Passos - IPP, uma autarquia da Prefeitura do Rio de Janeiro, que atua na realização de estudos estratégicos que são utilizados no planejamento urbano da cidade.

4.2 Sob as vistas do IDH

O Índice de Desenvolvimento Humano surge do conceito de Desenvolvimento Humano postulado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, que se assenta sobre as possibilidades e oportunidades que possam ser ampliadas para que as pessoas possam efetivamente ter a capacidade de fazer escolhas e se tornarem aquilo que desejam ser. Diferentemente da abordagem constituída sob a perspectiva do crescimento econômico, apoiado pelo qualitativo dos recursos e renda que possam ser geradas, o foco então é transferido para o ser humano, sendo a performance econômica avaliada em sua relação de promoção da qualidade aos diferentes extratos da população.

Não sendo uma panaceia, o IDH, se constitui como um contraponto a um indicador bastante utilizado para avaliar o grau de desenvolvimento das nações, o

32 Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, doravante PNUD.

PIB - Produto Interno Bruto per capita, que afere a performance econômica dos diferentes países

Criado por Mahbub ul Haq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998, o IDH pretende ser uma medida geral, sintética, do desenvolvimento humano. Apesar de ampliar a perspectiva sobre o desenvolvimento humano, o IDH não abrange todos os aspectos de desenvolvimento e não é uma representação da 'felicidade' das pessoas, nem indica 'o melhor lugar no mundo para se viver'. Democracia, participação, equidade, sustentabilidade são outros dos muitos aspectos do desenvolvimento humano que não são contemplados no IDH. O IDH tem o grande mérito de sintetizar a compreensão do tema e ampliar e fomentar o debate. (PNUD, Disponível em: < http://www.pnud.org.br/IDH/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH>)

Segundo ainda informa o PNUD³³, o IDH é calculado desde 1990 e desde 2010, ano em que o relatório de Desenvolvimento completou 20 anos houve a incorporação e atualização da metodologia de tratamento das informações coletadas, que se remetem a três pilares: saúde, educação e renda. E a sua mensuração se realiza a partir das seguintes considerações:

Uma vida longa e saudável (saúde) é medida pela expectativa de vida; O acesso ao conhecimento (educação) é medido por: i) média de anos de educação de adultos, que é o número médio de anos de educação recebidos durante a vida por pessoas a partir de 25 anos; e ii) a expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar, que é o número total de anos de escolaridade que uma criança na idade de iniciar a vida escolar pode esperar receber se os padrões prevalentes de taxas de matrículas específicas por idade permanecerem os mesmos durante a vida da criança; E o padrão de vida (renda) é medido pela Renda Nacional Bruta (RNB) per capita expressa em poder de paridade de compra (PPP) constante, em dólar, tendo 2005 como ano de referência. (PNUD, Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH>)

A lógica de entendimento para compreensão do índice é simples, quanto mais os valores se aproximam de 1, melhores seriam as condições para que as oportunidades de desenvolvimento humano pudessem vir a se concretizar, do mesmo modo quanto mais afastados de 1, mais difíceis seriam as condições presentes nestes países para que tal situação aconteça.

Uma variante ao IDH é o Índice de Desenvolvimento Municipal - IDHM³⁴ que apresenta certas diferenças no que diz respeito aos referenciais que dão corpo a metodologia usada para compor essa avaliação. O IDHM embora faça uso das mesmas dimensões orientadoras do IDH, busca, segundo o PNUD³⁵, adequar a

33 PNUD, O que é Desenvolvimento Humano. Op.Cit.

34 Índice de Desenvolvimento Municipal – IDHM, doravante IDHM.

35 PNUD, O que é o IDHM. Disponível em:

metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Isso permite ajustar a proposta de construção do índice a uma percepção mais regionalizada, o que oportuniza a realização de inferências sobre como o desenvolvimento econômico do país vem se concretizando efetivamente em benefícios, para o modo de ser e de viver dos seus cidadãos. Vejamos então, na tabela a seguir, como se posiciona o município do Rio de Janeiro em relação a esse índice e posteriormente tecer considerações com outras cidades listadas, no sentido de aprofundarmos discussões sobre aspectos humanizantes e desumanizantes.

Tabela 4 – Posição do Município do Rio de Janeiro, em relação ao IDHM de alguns municípios de referência e o índice médio brasileiro – PNUD - 2010

	IDHM / 2010	Posição
Brasil	0,727	Valor médio dos municípios
Rio de Janeiro / Estado	0,761	4ª posição entre os estados do Brasil
São Caetano do Sul / SP	0,862	Município de maior IDHM do Brasil
Niterói / RJ	0,837	7ª posição entre os municípios brasileiros 1ª posição entre os municípios do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro / RJ	0,799	45ª posição entre os municípios brasileiros 2ª posição entre os municípios do Estado do Rio de Janeiro
Maricá / RJ	0,765	289ª posição entre os municípios brasileiros 6ª posição entre os municípios do Estado do Rio de Janeiro
Sumidouro / RJ	0,611	3884ª posição entre os municípios brasileiros 92ª posição entre os municípios do Estado do Rio de Janeiro
Melgaço / PA	0,412	5565ª posição entre os municípios brasileiros Município de menor IDHM do Brasil

Fonte: PNUD, Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil
<<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/ranking>>

<http://www.pnud.org.br/IDH/IDHM.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDHM>. Acesso em 14 de jan. 2016.

As informações demonstram que o valor do IDHM do município do Rio de Janeiro, relativo ao ano de 2010, supera por um lado, o valor médio dos municípios brasileiros, ocupando a 45^o posição entre as 5570³⁶ cidades do território nacional. E por outro, o posiciona em 2^o lugar dentre as 92 cidades fluminenses, superando também o valor médio alcançado pelos municípios do estado, que é categorizado como alto, ao se situar na faixa de 0,700 a 0,799. Já a cidade de Niterói, vizinha bem próxima, com quem dividimos as águas da Baía de Guanabara, nos supera nestes números, vindo a ocupar a 7^a posição entre as cidades brasileiras, sendo ainda a primeira colocada em relação ao IDHM do estado do Rio de Janeiro. Niterói é o único município do estado categorizado na mais alta faixa de IDHM, entre 0,800 a 1,000.

Fazemos referência ainda a Sumidouro, que teria em relação as cidades fluminenses o pior IDH, situado também abaixo do valor médio dos municípios nacionais (0,727). Esse índice é categorizado pelo PNUD como médio, por se acomodar na faixa de 0,600 a 0,699, no qual encontramos um total de 33 dos 92 municípios fluminenses (35,87%). Contudo, tais valores são bem superiores ao município de Melgaço – PA (0,412), que é classificado como baixo, na faixa de 0,000 a 0,499.

Diante do exposto, cabe-nos entender sob a perspectiva de tais números, como as possibilidades de construir uma vida longa e saudável, acessar redes de conhecimento por meio da escolarização e de melhora do padrão de renda das famílias, concorrem para a humanização dos atores que habitam essas cidades, levando-se em conta as diferenças culturais e sociais ali presentes, identificando fatores desumanizantes que inibem a elevação de tais índices e agravam quadros de manifestação de desigualdade.

Os índices estão lá para serem vistos, ignorá-los é um erro. Do mesmo modo, olhar para os índices, e tão somente para o que eles apresentam é incorrer também em grave erro, porque os índices sozinhos não dão conta de explicar as tramas complexas em que a realidade ali é tecida. Como na música *Rio 40 graus*, diríamos que os versos feitos sob medida para a Cidade Maravilhosa, também se emprestam para o entendimento da dinâmica humanizante de muitas outras, porque estas também se constituem como *cidades de cidades misturadas*, onde se purgam

36 Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia – IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default_territ_area.shtm>

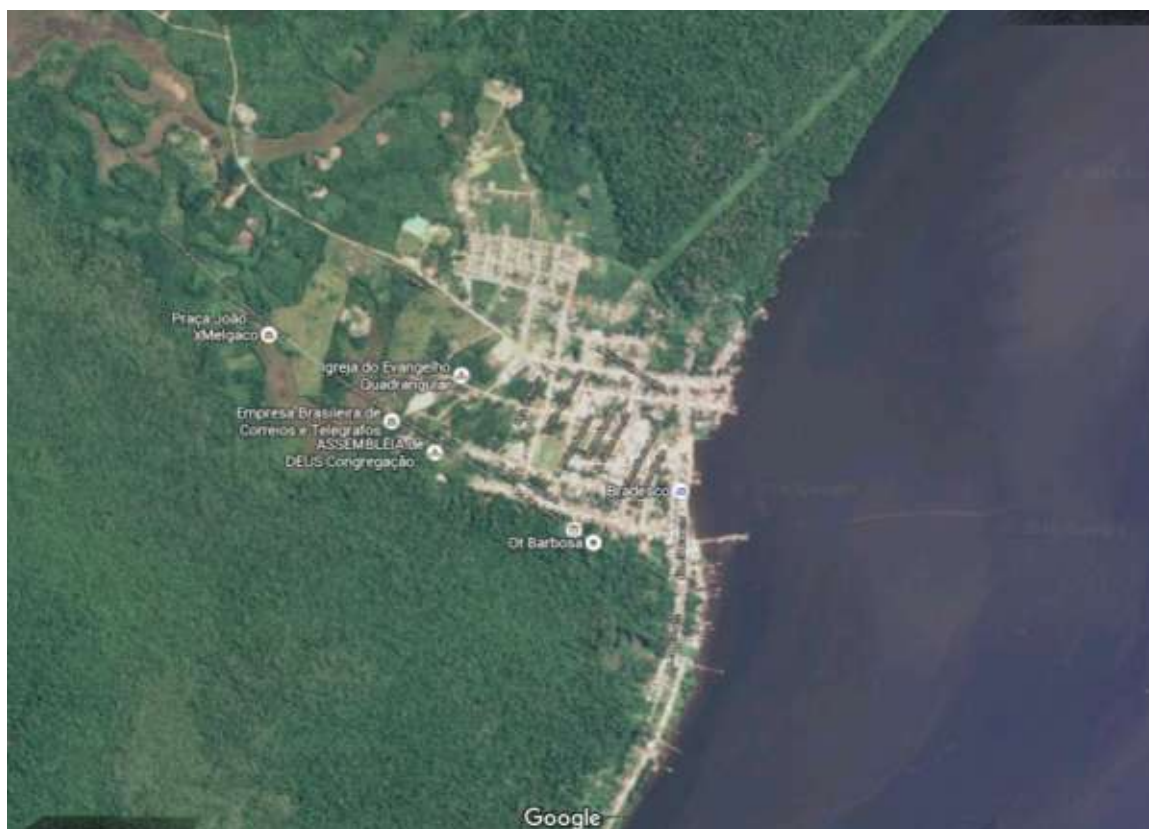
belezas e o caos. E a cidade de Niterói com seus bons índices de IDHM não escapa a isto.

Niterói Infelizmente é a cidade que nos comoveu a todos, com a *tragédia no Morro do Bumba*³⁷ ocorrida em abril de 2010. Neste local, moradias haviam sido construídas em uma área instável, que anteriormente abrigara um lixão. As fortes chuvas do período provocaram o deslizamento do morro, destruindo casas e vitimando fatalmente 48 pessoas. Não só Niterói, não só o Rio. São muitas as cidades a nos revelar, em forma de tragédias, suas contradições, algumas delas nem sempre tão aparentes à luz de tais índices.

Veja o índice, mas que tal rebatê-los com dados da população a que este se referencia? Segundo o censo de 2010 somos informados que a cidade do Rio de Janeiro contava com uma população de 6.320.446 habitantes. Já Niterói apresentava com 487.562, e em Melgaço, no Pará, tínhamos 24.808 pessoas. Correlacionando as informações, podemos perceber que o município de Niterói possui um IDHM categorizado como muito alto, para uma população de quase 490 mil pessoas. Enquanto que a cidade do Rio de Janeiro com seus 6,5 milhões de habitantes ostenta um IDHM que é classificado como alto. Nesta relação fica evidente que a sustentação de condições humanizantes acaba crescendo em dificuldade para cidades que possuam mais habitantes, mas também se torna notório a dificuldade encontrada por muitos municípios, bem menos populosos, garantir condições mais humanizantes aos seus munícipes, como é o caso da cidade de Melgaço e seus 25 mil indivíduos, ocupando o último lugar da fila. Mas por que em Melgaço é assim? Por isso é bom que veja o IDHM, mas também o mapa da cidade do qual o índice se reporta.

37 Utilizamos como fonte reportagem apresentada pelo jornal Extra em meio eletrônico. Disponível em: <<http://extra.globo.com/noticias/rio/cinco-anos-depois-da-tragedia-no-morro-do-bumba-familias-vivem-em-casas-condenadas-pela-defesa-civil-15780575.html>>. Acesso em 23 abr. 2016

Figura 1 – Imagem de satélite da Cidade de Melgaço – PA



Legenda: Captura de imagem da cidade, feita a partir do Google Maps
Fonte: Google Maps, 2016.

Melgaço é uma cidade do Pará, situada na Ilha de Marajó cujo o acesso se dá somente transporte fluvial e aéreo. Cercada por água e floresta, com vocação extrativista e agrícola. Será esta uma cidade suprida na totalidade por redes de energia elétrica? Possuirá redes de distribuição de água e tratamento de esgoto? Redes de transporte? Acesso a telefonia, internet? Como será estudar em uma escola de ensino fundamental? Como será para os professores ensinar as crianças de lá?

Em termos de educação, segundo dados da SMERJ, o Rio de Janeiro conta atualmente com uma rede de *1463 unidades escolares*. Em Niterói, segundo informações levantadas no site da secretaria municipal de educação, a rede conta com *113 escolas*, atendendo ao público de creche, educação infantil e ensino fundamental de 9 anos. No momento em que buscávamos esta informação, junto ao site da prefeitura de Melgaço, infelizmente não constavam informações atualizadas sobre o número de escolas públicas municipais de sua rede. No entanto,

conseguimos recuperar de uma postagem³⁸, obtida junto ao cache do motor de buscas do Google, publicada pelo site da secretaria de educação dessa cidade, um número de 14 escolas, sendo 12 rurais e 2 urbanas.

Um dos fatores que constituem o IDHM, se relaciona diretamente com as possibilidades de acesso as redes de conhecimento por meio da escolarização, algo que se dinamiza nesta tecitura complexa, pela implementação de políticas públicas e ações governamentais. Por isso é de se supor que as cidades melhores avaliadas, sejam aquelas em que as condições socioeconômicas ali presentes, concorram para maior afirmação de práticas e condutas que se voltem para a humanização dos sujeitos. Desse modo, imaginamos que para os cidadãos cariocas, especialmente as crianças, jovens e adultos matriculadas nas escolas da rede de pública municipal, estariam estas oportunidades ofertadas pelo poder público, em qualidade tal, que permitissem aos estudantes, construir para si um modo de ser e de viver dentro de condições de dignidade humana. Mas isto, como vemos, é algo que nem sempre se confirma.

As informações utilizadas para a composição desses índices são obtidas por meio do censo demográfico e por isso é possível estabelecer valores de IDHM mais detalhados, como para os bairros que compõem o município do Rio de Janeiro. De posse desses valores poderemos fazer interessantes ponderações e melhor perceber que cidades como São Caetano do Sul, Niterói e Melgaço também “coexistem” dentro da cidade do Rio de Janeiro, quando nos deparamos com bairros que apresentam IDHM semelhantes a essas cidades. Tais valores nos permitem, inclusive, situar a escola alvo de nossa pesquisa, em relação ao IDHM do bairro onde está localizada, assim como estabelecer correlações com as regiões que se encontram no entorno, que podem também ser o lugar de moradia de muitos desses estudantes, dos seus professores e funcionários que atuam no ambiente escolar, bem como comparar valores com outros bairros de referência.

38 A postagem destacava a realização de um evento ocorrido em 2014. Fazia referência ao momento de premiação do concurso “Muleki Sabido”, que incluía a realização de uma prova com questões de português e matemática e posteriormente uma produção textual.

4.3 A 5ª CRE sob as vistas do IDHM

Pertencente ao âmbito da 5ª CRE, situamos o bairro de Oswaldo Cruz, onde se encontra a escola pesquisada. Em seu entorno estão os bairros do Campinho, Bento Ribeiro, Madureira, Marechal Hermes, Campinho e Vila Valqueire. Tomando Oswaldo Cruz como ponto principal, os outros bairros citados seriam candidatos em potencial, para o fornecimento do público que circularia por esta escola. Mas além desta, há pelo menos 6 outras escolas da rede, que, sendo próximas, dividiriam com a escola pesquisada o potencial contingente de matrículas nesta região. E o que podemos saber mais delas e desses bairros a luz do IDHM?

Tabela 5 - Posição do IDHM / 2000 - 2010 dos bairros do Município do Rio de Janeiro, situados no entorno a escola pesquisada e outros bairros de referência

	ANO	IDHM	ANO	IDHM
Rio de Janeiro	2000	0,686	2010	0,799
BAIRROS				
Américas / Marapendi	2000	0,927	2010	0,957
Jardim Botânico / Parque Lage	2000	0,913	2010	0,959
São Conrado	2000	0,896	2010	0,959
Bento Ribeiro	2000	0,790	2010	0,846
Bento Ribeiro / 9º Batalhão da Polícia Militar	2000	0,725	2010	0,794
Bento Ribeiro / Conjunto IPASE / Conjunto Marechal Fontenele	2000	0,677	2010	0,750
Bento Ribeiro / Marechal Hermes / DCI Aeronáutica	2000	0,697	2010	0,807
Bento Ribeiro / Oswaldo Cruz	2000	0,731	2010	0,790
Oswaldo Cruz / Estrada do Portela	2000	0,745	2010	0,791
Oswaldo Cruz / Mandela	2000	0,617	2010	0,708
Campinho / Condomínio Bancários / Tem Tudo	2000	0,808	2010	0,864
Madureira				
Campinho	2000	0,783	2010	0,864
Campinho / Walmart	2000	0,693	2010	0,765
Madureira / Edgard Romero 715	2000		2010	0,829
Madureira / Mercado	2000	0,696	2010	0,783
Madureira / Praça do Patriarca	2000	0,733	2010	0,808
Madureira / Shopping Polo 1 / Engenheiro Leal / Viação	2000	0,745	2010	0,791
Acari				
Marechal Hermes / Casa e Video / Cimentos Holcim	2000	0,736	2010	0,798
Vila Valqueire	2000	0,789	2010	0,874

Tabela 5 - Posição do IDHM / 2000 - 2010 dos bairros do Município do Rio de Janeiro, situados no entorno a escola pesquisada e outros bairros de referência - Conclusão

	ANO	IDHM	ANO	IDHM
Guadalupe / Perdigão / Conjunto Residencial São Guanabara	2000	0,697	2010	0,807
Morro da Lagartixa	2000	0,531	2010	0,619
Morro da Pedreira	2000	0,531	2010	0,619
Complexo do Rio das Pedras / Arenal II	2000	0,469	2010	0,621

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, Dados IDH Rio de Janeiro.³⁹

Comparando esses valores com aqueles calculados para o IDHM de 2000 e 2010 da cidade do Rio de Janeiro, vemos que o bairro de Oswaldo Cruz, em duas regiões (Bento Ribeiro/Oswaldo Cruz e Oswaldo Cruz/Estrada do Portela), apresentava respectivamente em 2000, valores acima da média calculada para o município (0,731 e 0,745). Para a comunidade Oswaldo Cruz/Mandela foi calculado o valor 0,617, índice pouco abaixo da média (0,686). Já em 2010 houve um aumento significativo nos índices referentes ao bairro. No entanto, não superaram a nova média calculada para a cidade (0,799), mas se mantendo em valores próximos a esse índice. Em relação aos bairros do entorno, tomando como base os valores de 2010, os índices se situam muito próximos a média calculada para a cidade (0,799), tanto para mais como para menos.

De forma complementar, trazemos também a versão do IDHM desenvolvida pela Prefeitura do Rio de Janeiro, por meio do Instituto Pereira Passos - IPP, que é denominado de Índice de Desenvolvimento Social - IDS. Neste processo, o IPP utilizou indicadores extraídos dos Censos Demográficos dos anos 2000 e 2010, constituindo o IDS, a partir de elementos caracterizadores da realidade concreta de vida das pessoas, fazendo uso de variáveis que pudessem ser correlacionadas nestes dois censos.

Segundo o que nos explica Cavallieri & Lopes (2014), na metodologia de cálculo proposta pelo IPP são utilizados 8 indicadores, que se referenciam o percentual de domicílios com acesso permanente ao abastecimento de água tratada, ligados as redes de esgoto e de águas pluviais, servidos com coleta regular de lixo ou com ofertas de caçambas de serviço de limpeza. Leva em conta também a disponibilidade de banheiros nas residências, a percentagem de analfabetos na faixa

39 Disponível em <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/data/rawData/dados_rj.zip>. Acesso em 14 de jan. 2016

de idade entre 10 a 14 anos, o rendimento médio dos responsáveis pela manutenção dos domicílios, o percentual dos responsáveis por domicílio que apresentam rendimentos até dois salários-mínimos e da faixa de rendimento igual ou que supere 10 salários-mínimos, calculados em valores de 2010.

Na tabela a seguir apresentamos os valores de IDS, calculados pelo poder público municipal, referentes aos bairros localizadas no entorno da escola e a outros, nos quais os valores referenciais serão utilizados com a finalidade de ampliar correlações. Como diferencial, temos acesso a valores de IDS relacionados a bairros, favelas e aglomerados subnormais, com destaque especial ao bairro de Oswaldo Cruz.

Tabela 6 - Posição do IDS de bairros do Município do Rio de Janeiro, Favelas e Aglomerados Subnormais situados no entorno à escola pesquisada e a outros bairros de referência – IPP - 2000 - 2010

	IDS - 2000	IDS - 2010	Banheiros por moradores - 2010
Município do Rio de Janeiro	0,58	0,61	0,51
Bairros			
Lagoa	0,81	0,80	1,15
Bento Ribeiro	0,59	0,61	0,47
Campinho	0,56	0,61	0,49
Madureira	0,59	0,60	0,44
Marechal Hermes	0,58	0,58	0,43
Oswaldo Cruz	0,59	0,59	0,45
Guadalupe	0,55	0,58	0,41
Vila Valqueire	0,64	0,64	0,61
Grumari	0,30	0,31	0,28
Favelas e Aglomerados Subnormais			
Oswaldo Cruz / Parque Vila Nova	-	0,52	0,38
Oswaldo Cruz / Trav. Antônio Avelino	-	0,46	0,43
Oswaldo Cruz / Condomínio Mandela	-	0,59	0,41
Oswaldo Cruz / Beco Enedina	-	0,57	0,37
Oswaldo Cruz / R. Pereira de Figueiredo nº 630	-	0,56	0,50

Fonte: IPP, Tabela Nº 2248⁴⁰

Nos valores de IDS listados para o ano de 2010, incluímos as informações

40 IPP, Tabela Nº 2248. Disponível em <http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/arquivos/2248_ids_2000_2010_ap_rp_ra_bairro_favela.XLS>. Acesso em 14 de jan. 2016

dos bairros da Lagoa e do Grumari, representando dois extremos deste índice. As duas localidades apresentaram, respectivamente, o maior e menor IDS da cidade. Ao que foi apurado para Oswaldo Cruz, o IDS calculado foi de 0,59, com os bairros do entorno acompanhando a tendência observada nos valores do IDHM, situando-se também em valores próximos ao IDS médio calculado para o município do Rio de Janeiro (0,61). Entre estes, Vila Valqueire é o único a superá-lo (0,64). O que também chama a atenção são os valores relacionados ao número de banheiros por moradores, que indica, sobretudo em quais bairros temos maior concentração de residências com dois ou mais banheiros, e em quais, tendo as moradias um único sanitário disponível, há mais do que 4 pessoas a utilizá-los.

E o que podemos inferir a partir desses índices? Pensamos que eles sejam um modo particular de retratar a realidade, mas não são de forma absoluta um retrato preciso desse real, isto porque apresentam certa limitação de refletir as diferentes nuances que giram em torno dos valores que expressam. No entanto, aquilo que os índices retratam, podem ser de grande valia para que enxerguemos a realidade local e global de uma forma avalizada, tendo acesso a elementos que nos permitam fazer novas inferências e compreender os problemas que enfrentamos sob novas luzes. Ao que se traduz a partir desses índices, podemos melhor compreender, as condições de fragilidade a que possam ser expostas às crianças e adolescentes matriculadas nas unidades escolares, bem como os profissionais que estão cotidianamente a lidar com elas, isto no âmbito da 5ª CRE. Por outro lado, índices como o IDH, IDHM e IDS ajudam a revelar o contraditório, que se traduz na forma desigual em que os recursos são distribuídos, e nas condições de dignidade humana que se estabelecem para as diferentes localidades.

Ao que relatam nossos colegas professores, é nas salas de aula que as nuances reveladas por estes índices, se descortinam mais fortemente, expressas de algum modo nas condutas cotidianas, que são apresentadas por esses estudantes, em relação aos intentos que movemos na direção do desenvolvimento do potencial humano que há em cada um deles. E apesar desses melhores intentos, sentimos como as marcas sociais, caracterizadas pelas condições de vida e pelos movimentos culturais a que esses estudantes e professores são diuturnamente expostos, impactam os movimentos humanizadores do cotidiano escolar. Tais marcas podem ser determinantes e decisivas para a vida futura de cada um desses atores.

Sabemos que na origem, esses humanos estudantes, pertencem a famílias que tanto vivem em condições bem próximas aos que moram naqueles municípios de menor IDHM, quanto também em condições que se equivalem ou mesmo superem ao que retrataria o IDHM médio do próprio município do Rio de Janeiro, que é considerado de bom padrão em termos de Brasil. E o que isso nos diz? Primeiro, que na organização das ações de ensino não podemos ignorar a bagagem social e cultural que essas crianças e adolescentes trazem, mas não devemos supor que a condição humana, que cada um traga, seja impeditiva para que se tornem mais, se tornem seres para si, mas também venham a ser atuantes como cidadãos, na melhoria das condições locais de vida, sendo assim, seres com os outros. Ressaltando esse entendimento citamos Kassar (2013):

A forma de desenvolvimento humano encontra-se sustentada a partir de uma fusão de processos culturais e orgânicos [...] Na apropriação da história cultural pelo indivíduo, é importante ressaltar, também, a formação contínua e complexa da história individual (socializada). Essa história pessoal, que é única (apesar de social, e portanto genérica), faz com que o sujeito interaja, de modo todo particular, com a história social, com o mundo a sua volta. É nesse contato que pensamentos socialmente presentes, em um determinado contexto, constituem-se em pensamentos individuais. É nesse movimento que o sujeito se constitui no mundo. (KASSAR, 2013, p.103)

Em segundo lugar, tendo cada um desses estudantes as vidas perpassadas por condições históricas, sociais e culturais tão distintas, enxergamos por isso grandes dificuldades para que todos eles, expostos a um mesmo desenho de ensino, venham efetivamente se apoderar dos conhecimentos escolares disponibilizados, e assim colher deles os mesmos benefícios humanizantes. Sendo assim, incorremos em erro quando atribuímos aos fracassos que se verificam nestes processos de ensino, maior peso a complexa história social desses estudantes, ignorando a incapacidade da padronização pura e simples de desenhos de ensino em lidar com essa diversidade. Em relação a isso recorreremos novamente a Kassar (2013)

Quando a criança entra na escola, para o processo de aprendizagem escolar, já traz um caminho de aprendizado dinâmico e complexo em que social e biológico estão intimamente interligados. Muitas vezes, o professor prende-se às aparências que a biologia apresenta, ignorando o fato de que as capacidades especificamente humanas não são 'dadas' biologicamente, mas são construídas no processo [...] Muitos professores esperam assistir ao amadurecimento espontâneo de funções mais complexas. Isso fica nítido quando falam: 'meus alunos não estão prontos' ou 'vou esperar até que estejam mais maduros para ensinar...'. No entanto, o amadurecimento das funções corticais superiores está totalmente ligado ao processo de aprendizagem [...] o desenvolvimento e a maturidade neurológica não se dão por um processo exclusivamente interno, definido biologicamente, independente da aprendizagem. Muito diferente disso, a maturação biológica necessita da aprendizagem, para que resulte daí um desenvolvimento com características especificamente humanas.(KASSAR, 2013, p.103-104)

Portanto, pensar em padronizações, sem que se leve em conta essas distinções é incorrer em um enorme equívoco. A modelagem de ensino, nestas condições, necessita levar em conta e oferecer suportes que permitam auxiliar a aprendizagem na diversidade, principalmente para aqueles que se encontram em situações desfavoráveis, como os que possuem alguma condição de deficiência. Crianças e adolescentes perpassados por estes desfavorecimentos, sendo expostos a cenários em que condições materiais desiguais são a tônica, terão o seu desempenho escolar impactado sobremaneira. Por outro lado, não há como negar a influência positiva sobre a escolarização desses estudantes, quando se materializam a possibilidade de viver numa moradia com distribuição regular de água, com rede de esgoto, eletricidade; fazer parte de uma família com renda que permita sustentar confortos e a dignidade de se alimentar, de se vestir, de se manter saudável. Da mesma forma, tal condição se estende aos demais humanos profissionais da escola que, morando em diferentes regiões da cidade, têm suas vidas perpassadas por condições históricas, sociais e culturais, que podem ser as mesmas dos estudantes ou mesmo outras. E estas marcas serão indubitavelmente carregadas por esses humanos profissionais para os seus ambientes de trabalho e para as interações que manterão com outros atores escolares.

4.4 A escola

Inaugurada em 1977, a unidade escolar pesquisada completará em 2016, 39 anos. Segundo dados fornecidos pela Plataforma Latitude⁴¹, para o ano de 2014, contava com 724 estudantes matriculados e 46 professores. Pela plataforma, são indicadas como estruturas básicas presentes na unidade: acesso à internet, laboratório de informática, sala de professores, sala de diretores, quadra de esportes e cozinha. E tomadas como ausentes biblioteca e laboratório de ciências. Em relação ao que foi disponibilizado como informação, comentamos que, embora conste a biblioteca como ausente, a escola possui uma sala de leitura com um bom acervo, bastante diversificado. Sendo inclusive sala de leitura polo, pois além de desenvolver projetos com estudantes e professores da unidade, fornece suporte ao trabalho realizado por outras salas de leitura, em escolas próximas, denominadas satélites. O termo biblioteca designa então, escolas em que há a presença de um bibliotecário a coordenar os trabalhos. Em relação à quadra de esportes deixo registrado que a mesma não possui cobertura, e que esta é uma reivindicação ansiada pela comunidade escolar, mas ainda não atendida. Complementando, cito a presença de um auditório com palco, capaz de acomodar cerca de 200 pessoas. E no espaço externo, a presença de uma horta desativada, com 4 canteiros de aproximadamente 5 metros de comprimento.

Em termos de IDEB, atingiu em 2013 o valor de 5,9, situando-se acima dos valores calculados para o Município do Rio de Janeiro (5,3) e ao país (4,9). Apresentamos a seguir a evolução do IDEB para essa escola, entre 2005 e 2013, para o 1º e 2º segmento neste período:

41 Plataforma Latitude - É um projeto do Instituto Desiderata em parceria com o Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LAPOPE), da UFRJ. apresenta os principais indicadores educacionais do município do Rio de Janeiro de forma georreferenciada. Informações fornecidas pelo site. As informações apresentadas se referem ao Censo Escolar de 2014, obtidos junto ao INEP. Disponível em <<http://www.latitude.org.br/sobre/>> . Acesso em 06. fev. 2016

Tabela 7 - Apresentação da evolução do IDEB para a escola pesquisada, referente aos anos iniciais (1º segmento) e anos finais (2º segmento) do ensino fundamental – 2005 a 2013

Ano	Nota Primeiro Segmento	Nota Segundo Segmento
2005	5,2	4,5
2007	5	4,7
2009	5,5	4,2
2011	4,8	5,1
2013	5,9	3,6

Fonte: Plataforma Latitude, latitude.org.br

No momento da realização dessa investigação, atendia aos segmentos de creche, pré-escola e 1º ao 9º ano em dois turnos: manhã e tarde. Mas em função de um processo polêmico de reestruturação que está em curso, promovido pelo nível central da SMERJ, existe uma previsão de que essa unidade passe a atuar futuramente somente com os anos finais do ensino fundamental. A questão se apresenta como polêmica porque as decisões tomadas quanto a isso não sofrem um processo de discussão com a comunidade escolar, não ficando claro, por exemplo, as bases de critérios em que tal movimento se dará. Para os pais haverá a imposição da transferência dos filhos para uma escola não escolhida por eles, trazendo como consequência a própria desorganização da vida pessoal, quando nesta circunstância se verão obrigados, por exemplo, a administrar a situação de levar os filhos à escola, se por ventura estudarem em segmentos diferentes, alocados unidades distintas e distantes, uma das outras. Para os professores, resta a convivência com essas terríveis tensões, pelo desfazer impositivo de vínculos. Muitos estão atuando há mais de 10 anos nessa mesma escola, sendo que alguns deles vivenciam o fato de ter em suas turmas filhos e até netos de antigos estudantes. Com essa medida, muitos de nós se ressentirão pela perda de laços afetivos e profissionais.

Em meados do segundo semestre de 2015, após uma reunião das direções das unidades escolares com a 5ª coordenadoria, tomamos ciência de que esse processo se iniciaria em 2017. Como consequência, isso demandaria, já no final do ano de 2015, a deflagração do processo de movimentação de parte dos professores, procedendo a escolha de nova origem a ser efetivada em 2017. Este processo atingiria, principalmente, àqueles que atuavam na educação infantil e nos anos

iniciais desta unidade. Mas em função de uma mobilização promovida pelo Sindicato Estadual dos Professores do Rio de Janeiro - SEPE esse processo acabou por ser suspenso, embora continue em discussão no âmbito da SMERJ.

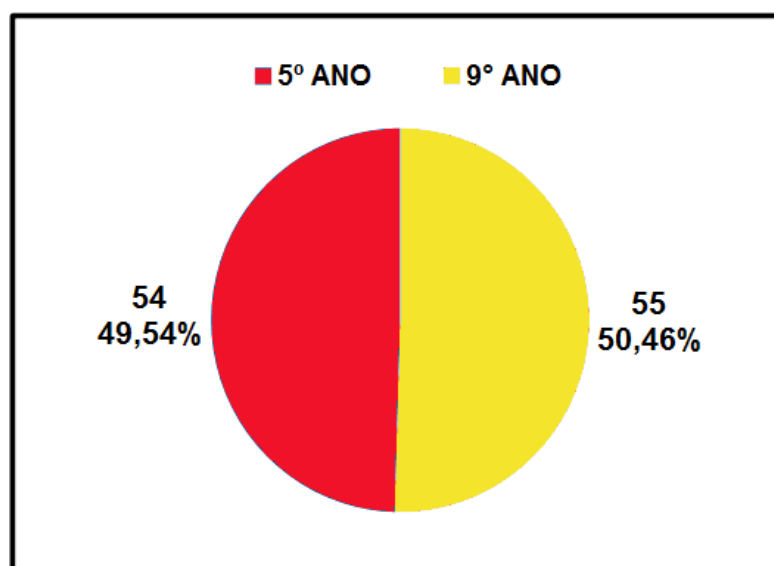
4.5 Sobre os atores escolares

Não há nada mais triste do que percorrer uma escola em seu período de recesso. Salas e corredores vazios nos dão a impressão de guardar uma estranha atmosfera de espera, como se o próprio tempo entrasse em hibernação aguardando o toque do sinal de entrada e a chegada dos seus principais atores. Estudantes e professores são a parte viva da escola. E ao que diz respeito a esta investigação, retratamos a seguir, alguns aspectos peculiares destes atores, responsáveis em romper esse clima de animação suspensa e tornar a escola viva.

4.5.1 Quem são os atores estudantes?

Nesse estudo atuamos inicialmente com um universo de 109 estudantes dos 5º e 9º anos. Tal número foi obtido por meio de documento que nos foi fornecido pela escola, que, na forma de uma listagem, apresentava a distributiva desse total pelas classes de 5º de 9º ano, com duas turmas cada. Isto pode ser visto no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Distribuição dos estudantes por ano escolar – 2015

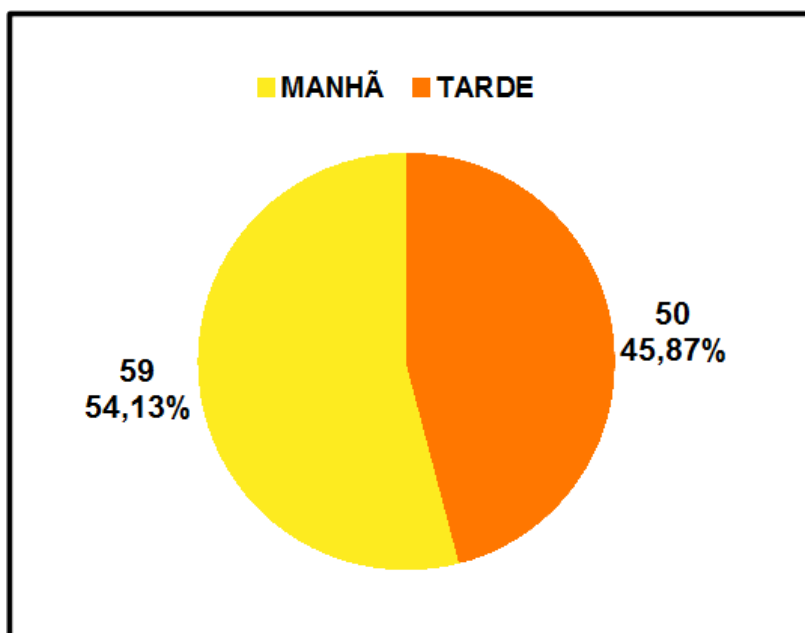


Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador.

A escola, funcionando em dois turnos, abrigava classes de 5º e 9º no período da manhã (M) e tarde (T). Para essa investigação, tais grupos foram designados como 5M, 5T, 9M e 9T. Desse modo os termos 5M e 9M estarão relacionados as turmas de 5º e 9º ano, que estavam alocadas no turno da manhã, e 5T e 9T corresponderá a designação para as turmas assentadas no turno da tarde.

No gráfico 2, onde tomamos em conta, somente o quantitativo dos estudantes distribuídos nos anos escolares investigados, veremos a existência de uma certa equivalência numérica (54 matrículas no 5º ano e 55 no 9º ano). No entanto, este equilíbrio se altera um pouco, quando observamos a distribuição dos estudantes por turno, retratada no gráfico 3, apresentado a seguir, onde notamos uma maior concentração de matrículas no período da manhã (54,13%) em relação ao turno da tarde.

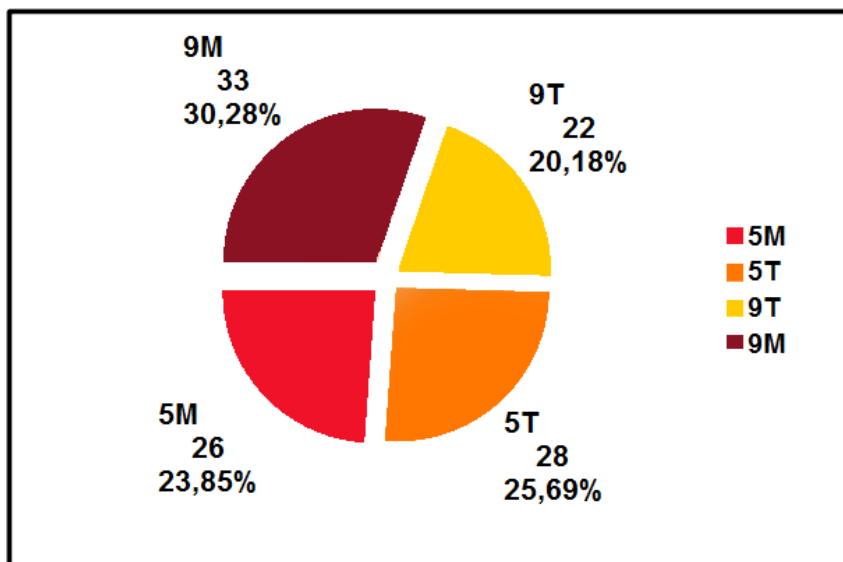
Gráfico 3 – Distribuição dos estudantes por turno – 2015



Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador.

Vejamos no gráfico a seguir, como se dá a distribuição dos estudantes por turma e turno.

Gráfico 4 – Distribuição dos estudantes, separados por turma e turno – 2015



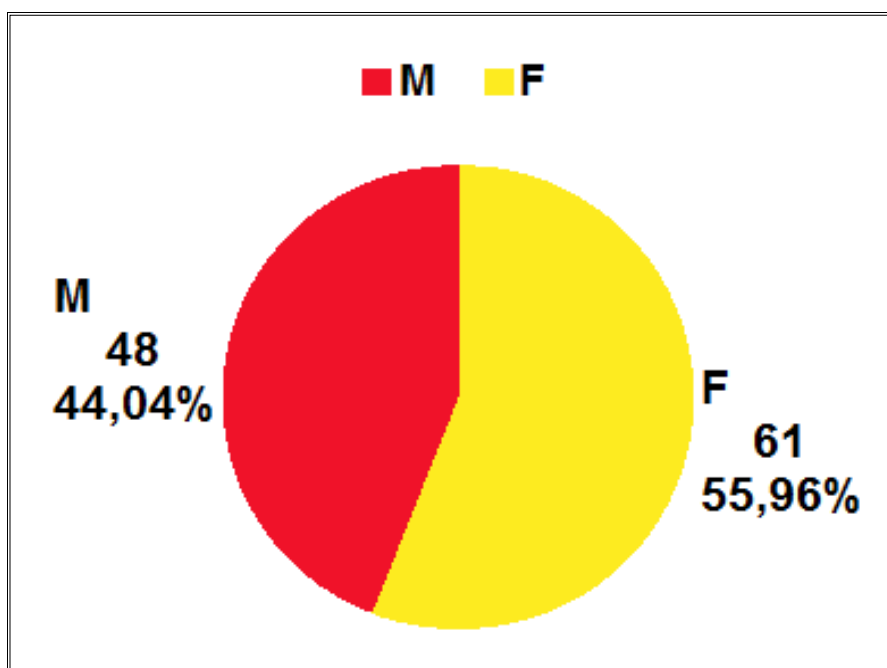
Legenda: 5M – 5º ano, manhã; 5T – 5º ano, tarde; 9M – 9º ano, manhã; 9T – 9º ano, tarde;
 Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador.

No gráfico anterior demonstramos haver para o 5º ano, um maior equilíbrio numérico entre os estudantes alocados nos turnos da manhã e da tarde, com uma diferença, para mais, de 2 estudantes na turma 5T, em relação a turma 5M. Já no 9º ano, temos um quantitativo maior de estudantes alocados no turno da manhã (33 para a turma 9M) em relação ao da tarde (22 para a turma 9T). Ainda em relação a esses números vemos algo positivo, que seria uma situação bem próxima ao que seria considerada ideal, em termos de alocação dos estudantes por turma, algo em torno de 25 matrículas.

Passando a considerar a divisão dessas turmas por turnos, sem destacar os anos escolares, notamos que parece haver uma maior preferência das famílias, pela alocação de matrículas de seus filhos no período da manhã. Uma outra questão relevante, que se mostra em relação a esses números, diz respeito a situação de movimentação dos estudantes que seguem do 5º para o 9º ano. Por estes valores notamos uma tendência de esvaziamento das turmas, no turno da tarde, que pode ter diferentes causas, mas dentre elas, as reprovações ocorridas em anos anteriores e também evasões parecem ser críticas. No turno da manhã, os números projetam uma situação completamente oposta do 5º para o 9º ano, com uma tendência de fortalecimento da permanência, que resulta em uma maior concentração de

matrículas nesta última série. Vejamos então, nos gráficos a seguir, como se dão as correlações existentes entre anos escolares, turmas, turnos, situados quanto aos aspectos de gênero dos estudantes. E a partir do exposto tecer algumas considerações. Começemos pela relação entre gêneros:

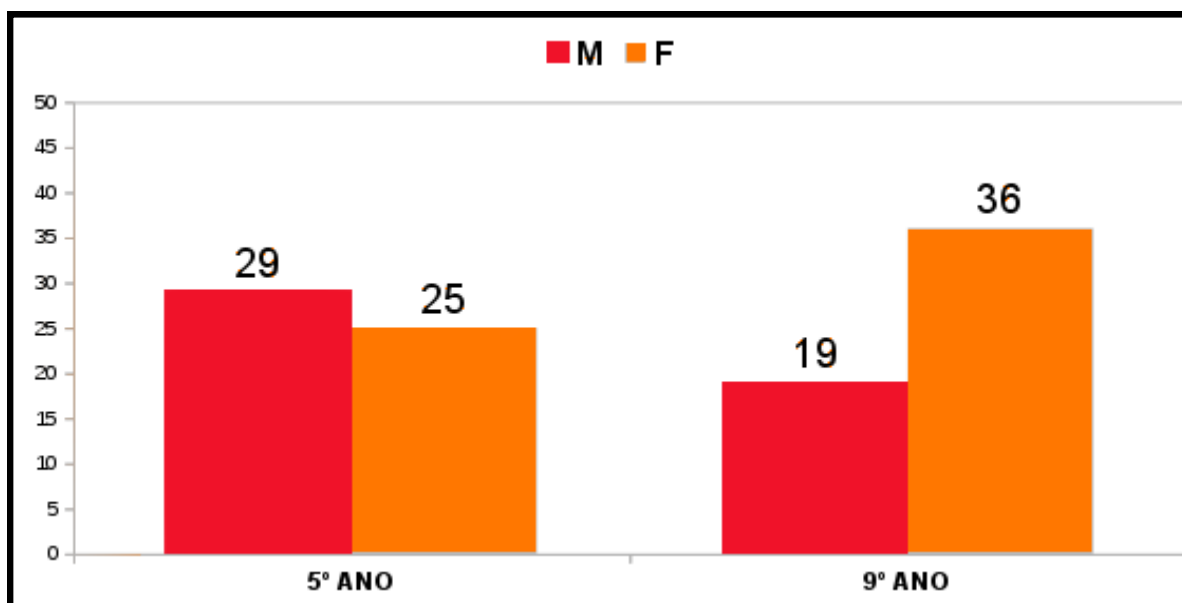
Gráfico 5 – Distribuição dos estudantes pesquisados por gênero



Legenda: M – gênero masculino; F – gênero feminino
Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador.

Se tomarmos as informações do gráfico 5, no qual consideramos os estudantes do 5º e 9º como um só grupo, temos retratada uma maior concentração de estudantes do gênero feminino (55,96%). No entanto, isto se altera quando avaliamos essa distribuição pelo prisma dos anos escolares, onde duas importantes inversões se evidenciam: a maior evasão dos estudantes do gênero masculino e a maior permanência das meninas na escola.

Gráfico 6 – Distribuição dos estudantes por ano escolar e gênero

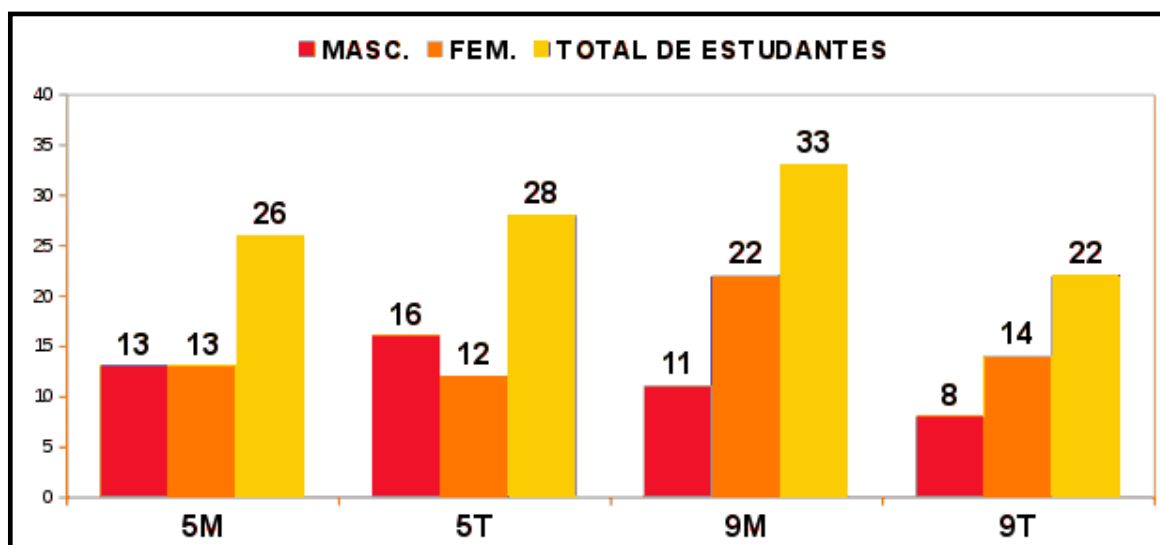


Legenda: M – gênero masculino; F – gênero feminino

Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador

Tomando por base as informações do gráfico 6 podemos notar no 5º ano, a presença de um maior número de estudantes do gênero masculino, o que corresponde a um percentual calculado de 53,70%, superando em 4 o número de estudantes do gênero feminino neste grupo. Já em relação ao 9º ano, temos uma mudança significativa ocorrendo, com a presença de um percentual bem maior de estudantes do gênero feminino (65,45%), superando em 17 o número de estudantes do gênero masculino. Se também avaliarmos essas informações sob o prisma da movimentação, que se dá entre o 5º ao 9º ano, nota-se uma maior tendência de evasão entre os meninos, que pode ser resultante de constantes situações de reprovações, que passam a atrasar a terminalidade desses estudantes, em ambos os gêneros. No entanto, as meninas parecem demonstrar maior persistência em relação a isto, o que resulta, neste contexto, em menor movimento de abandono. Vejamos no gráfico a seguir, como isto se configura entre os turnos da manhã e da tarde:

Gráfico 7 – Distribuição dos estudantes, separados por turma, turno e gênero – 2015



Legenda: MASC. – gênero masculino; FEM. – gênero feminino

5M – 5º ano, manhã; 5T – 5º ano, tarde; 9M – 9º ano, manhã; 9T – 9º ano, tarde;

Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador.

Pelo que nos é apresentado pelo gráfico 7, em que relacionamos informações referentes aos turnos e gêneros, obtemos o seguinte: para o grupo 5M (manhã), com um total de 26 estudantes, há um mesmo número de meninas e meninos. Já no grupo 5T (tarde), com um total de 28 estudantes, um número maior de meninos se evidencia, superando em 4 o número de meninas. Para as turmas de 9º ano, temos no grupo 9M (manhã), com um total de 33 estudantes, um número maior de meninas nesta classe, correspondendo ao dobro de estudantes do gênero masculino. Para o grupo 9T (tarde), com um total de 22 estudantes, o gênero feminino também é preponderante, representado por 14 meninas e 8 meninos.

Observamos com esses números como se evidencia, em novos contornos, a situação de movimentação relacionada a estes estudantes, que seguem do 5º ao 9º ano, tendo o aspecto do gênero como balizador. Voltando ainda ao gráfico 7, notamos, que entre esses anos escolares, ocorre um decréscimo significativo no número de meninos. No entanto, quando avaliamos este fenômeno sob o prisma dos turnos, esta situação parece afetar mais fortemente aqueles que estudam no período da tarde, onde a redução corresponderia a 50%, entre as turmas 5T e 9T. Ao passo que entre as turmas 5M e 9M correspondeu a 15,38%. Quando avaliamos a situação das meninas, o fato porém se inverte, ocorrendo nesse caso, um crescimento

significativo do número de matrículas, entre o 5º e o 9º ano, para os estudantes do gênero feminino. Mas também se verifica que estas estudantes, no turno da manhã, chegam em maior número ao 9º ano, o que corresponderia a 69,23%, quando comparadas àquelas que estudam no turno da tarde.

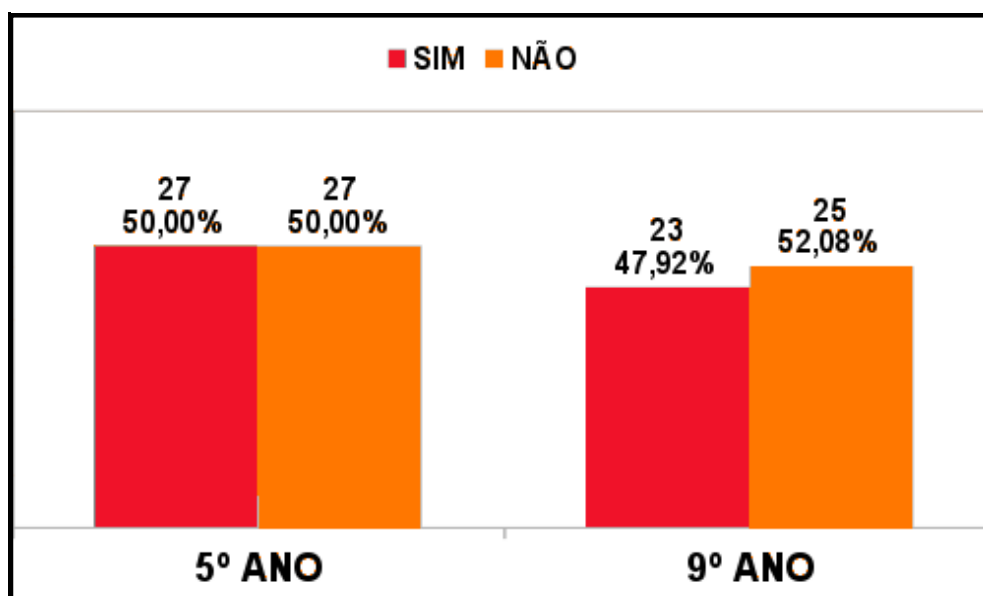
Considerando que as turmas de 5º ano tenham quantitativos próximos nos dois turnos, o que se estabelece aos que chegam ao 9º ano, são situações diferenciadas para aqueles que estudam pela manhã e a tarde. E isto faz com que no turno da manhã, as chances de lograr êxito, em termos de terminalidade, sejam significativamente maiores quando comparadas ao que ocorre com o turno da tarde. Sendo que no turno da manhã, as condições que são dispostas aos estudantes, sejam elas quais forem, tendem a favorecer, mais significativamente, o processo de chegada ao 9º ano, do que aquelas que são dispostas ao outro turno. Mesmo para aqueles estudantes retidos por reprovações, a recuperação deste revés, parece ser mais bem-sucedida se estes estudantes pertencerem ao turno da manhã. E neste sentido, as meninas conseguem melhor se favorecer destas condições do que os meninos.

Sem desprezar outros fatores, imaginamos que situações de reprovação, principalmente aquelas em que o estudante é retido por várias vezes numa mesma série ou série diferente, e também de evasão, sejam fatores críticos a influenciar o que observamos. Muito embora as reprovações atinjam igualmente a meninos e meninas, os indícios sugerem que estes grupos não reagem do mesmo modo. O decréscimo no número de estudantes do gênero masculino no 9º ano, sugere, por exemplo, que esse grupo apresentaria maior tendência a se evadir da escola. Diferentemente, as meninas parecem reagir com mais resiliência a situação de reprovações. Isto ajudaria a explicar o aumento contingente delas do 5º ao 9º ano, e entre esse grupo de meninas encontraríamos as “sobreviventes”.

Esta escola apresenta como principal característica a possibilidade do ingresso desde a educação infantil. Com este perfil, esperaríamos que os estudantes ali matriculados, a partir do 1º ano do fundamental, pudessem em sua maioria, completar todo o ciclo de estudos nessa mesma escola, no entanto, pelo que observamos isto não ocorre. Para melhor caracterizar o fato, auxiliado por alguns colegas professores que facilitaram a nossa abordagem com as turmas de 5º e 9º anos, levantamos num contato inicial se os estudantes estavam nesta escola desde o 1º ano. Perguntamos isso de forma simples e direta, para que nos

informassem se teriam feito ou não o 1º ano ali. Os resultados foram reunidos nos gráficos a seguir, tratando as informações por ano escolar e, posteriormente, destacadas por turma e turno.

Gráfico 8 – Distribuição dos estudantes matriculados desde o 1º ANO, separados por anos escolares – 2015

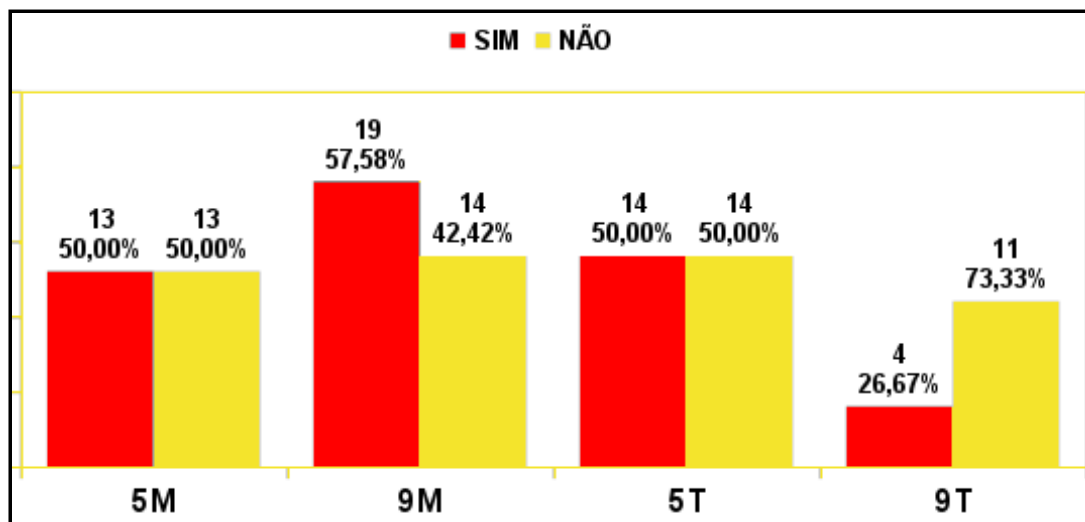


Legenda: SIM – Matriculados desde o 1º ano; NÃO – Matriculados posteriormente ao 1º ano

Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador.

Pelo gráfico 8, notamos que no 5º ano, somente 50% dos estudantes seriam remanescentes das turmas de 1º ano originalmente formada no ano de 2011. Para o 9º ano, aparentemente, essa tendência também se mantém, com a permanência de 47,92% dos estudantes remanescentes das turmas originais de 1º ano formadas em 2007. Diante do exposto decidimos verificar também essas tendências a partir do viés das turmas e turnos. Para isto nos apoiamos nas informações do gráfico a seguir:

Gráfico 9 – Distribuição dos estudantes que se encontram matriculados na unidade escolar, desde o 1º ANO, separados por turma e turno – 2015



Legenda: SIM – Matriculados desde o 1º ano;
 NÃO – Matriculados posteriormente ao 1º ano
 5M – 5º ano, manhã; 5T – 5º ano, tarde; 9M – 5º ano, manhã; 9T – 5º ano, tarde;
 Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador.

Tomando por base os informes do gráfico 9, fica evidenciada, para o 5º ano, a manutenção da tendência de permanência de 50% dos estudantes matriculados na unidade desde o 1º ano, para os dois turnos. No entanto, para o 9º ano, diferenças significativas começam a surgir entre os turnos, algo que se demonstra por meio do percentual de permanência dos estudantes, com relação a sua turma original de 1º ano. Para a turma 9M, vemos que 57,58% dos estudantes seriam remanescentes desse grupo, mas isso se altera drasticamente na turma 9T, com apenas 26,27% deles remanescentes do grupo originalmente matriculado em 2007. Isto sugere que a movimentação dos estudantes entre o 5º e o 9º ano não se dá do mesmo modo entre os turnos, e a princípio, no turno da manhã, desta escola, o trabalho desenvolvido com as turmas, seria bem mais efetivo em manter os grupos que originalmente ingressam na escola no 1º ano. Do mesmo modo, fica perceptível que no turno da tarde, a instituição encontra dificuldades para manter essa efetividade.

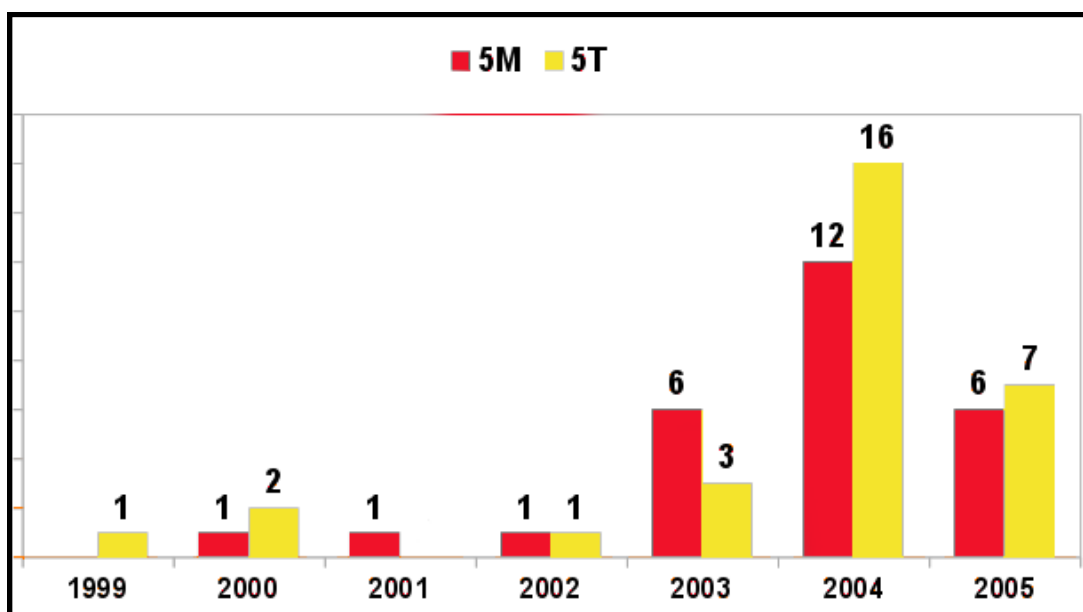
O que representa saber que somente 50% das crianças matriculadas no 1º ano em 2011 conseguiram chegar ao 5º ano em 2015? Por certo não é possível utilizar neste contexto a metáfora do copo meio cheio ou meio vazio, pois não se trata aqui da aplicação de uma mera mudança de perspectiva do olhar, que nos possibilite avaliar o quadro com otimismo ou pessimismo. Olhar o copo pela perspectiva do meio cheio ou do meio vazio se faz de todo jeito como algo ruim, pois

na água ali depositada, estará impregnado o gosto da desumanização resultante das práticas aplicadas. Será como reunir um grupo de crianças para um longo passeio, prometendo a elas que viverão com essa experiência momentos bem felizes. Afiançando aos pais que serão ricas as aprendizagens que suas crianças terão durante a caminhada. E que serão por nós bem cuidadas e estarão seguras durante todo o trajeto. Só que no fim, cruzamos a linha de chegada somente com metade das crianças que iniciaram o processo. E as demais? Foram perdidas no caminho, e delas nem sabemos o destino. Mas para os 27% que sobreviveram haverá festa. Formatura.

Como podemos explicar estas situações que levam ao esvaziamento das turmas originalmente formadas no 1º ano? Se puder recorrer ao que acompanhei nestes 20 anos de rede, apontaria os seguintes: a retenção de alguns estudantes em séries anteriores por força de reprovações; a transferência dos estudantes para uma outra unidade escolar, seja por mudança de residência, insatisfação da família com o trabalho da escola ou insatisfação da escola com a conduta do estudante e a família; e também a situação de evasão (ou “expulsão”) dos estudantes do sistema escolar. Se por um lado tais fatores concorreriam para o processo de esvaziamento dessas turmas originais, por outro haveria em curso um movimento em contrário, que levaria a uma nova conformação dessas turmas, onde novos estudantes são então alocados. E quem seriam eles? Seriam aqueles retidos por reprovações e os que são transferidos, oriundos de outras unidades, seja por mudança de residência, pela insatisfação dos pais com o trabalho da escola de origem, ou mesmo a pedido da escola anterior, em consequência da má conduta dos estudantes. E mais recentemente pela migração de estudantes da rede particular para a pública por conta da carestia econômica.

A ocorrência de algumas dessas situações de movimentação, pode ser demonstrada por meio de uma informação bastante valiosa: o ano de nascimento de cada estudante. Com ela foi possível descobrir quais deles estavam cursando a série certa, na idade presumivelmente certa e assim identificar possíveis “distorções” ao quadro. Apresentamos a seguir, nos gráficos 10 e 11, as informações relativas ao ano de nascimento dos estudantes, organizadas para o 5º e 9º anos. As datas de nascimentos foram coletadas a partir da listagem das turmas que tivemos acesso.

Gráfico 10 – Distribuição dos estudantes do 5º ano, por turno e ano de nascimento – 2015

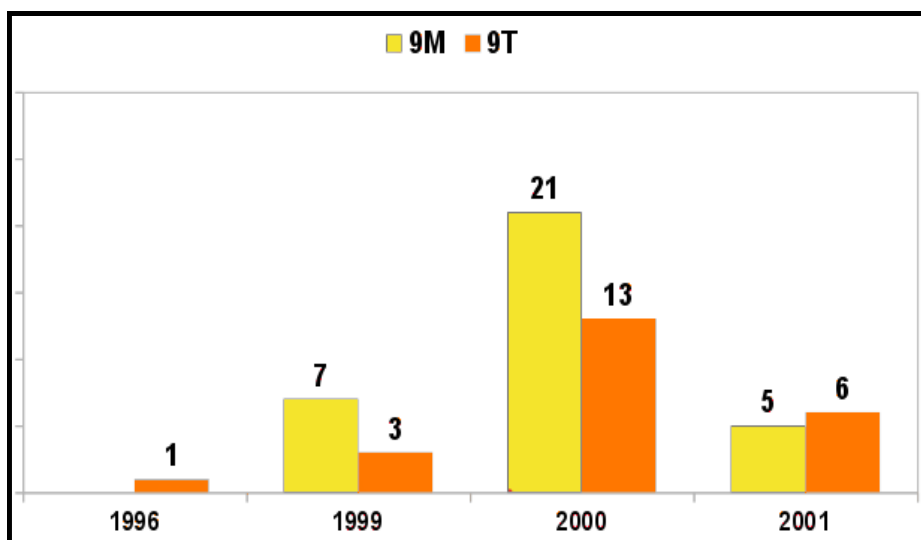


Legenda: 5M – 5º ano, manhã; 5T – 5º ano, tarde

Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador.

No gráfico 10, encontramos para as turmas de 5º ano, estudantes nascidos entre os anos de 1999 e 2005. Nesta faixa, aqueles nascidos entre 2004 e 2005, se encontrariam na idade presumidamente certa para a série, sendo assim teríamos um total de 41 estudantes, sendo 18 deles alocados na turma do 5º ano da manhã e 23 na classe do 5º ano da tarde. Neste ano escolar, 16 estudantes representariam o contingente de retidos no 5º ano, que podem ter sido reprovados mais de uma vez nesta mesma série ou em séries anteriores. A tal conclusão chegamos pelo alongamento das faixas que representam os anos de nascimento desses estudantes, posto que, se não tivesse ocorrido reprovação somente encontraríamos estudantes nascidos em 2004 e 2005. Com relação ao turno da manhã, tínhamos para o 5º ano, a alocação de um maior número de alunos reprovados no turno da manhã (9 dos 16). Situação que também se verificou no 9º ano, pois 7 dos 11 retidos estudavam no período da manhã.

Gráfico 11 – Distribuição dos estudantes do 9º ano, por turno e ano de nascimento – 2015



Legenda: 9M – 5º ano, manhã; 9T – 5º ano, tarde

Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador.

Pelo exposto no gráfico 11, encontramos, com relação ao 9º ano, estudantes nascidos no período de 1996 a 2001. E entre 2000 e 2001, identificamos o contingente dos que estariam na idade presumidamente certa para este ano escolar. Nesse grupo, composto por 45 estudantes, temos 26 deles alocados na turma do 9º ano da manhã, e 19 na classe de 9º ano da tarde. E completando, 11 estudantes, nascidos nos anos de 1996 e 1999, representariam neste grupo, aqueles reprovados nesta ou em séries anteriores.

Por certo, estas situações de movimentação mereceriam maiores aprofundamentos, mas não terão lugar neste trabalho em função daquilo que decidimos tratar. No entanto, elas abrem o leque de possibilidades exploratórias, do qual nos ocuparíamos ao discutir o tema humanização como central, tratando de aspectos humanizantes e desumanizantes presentes nestas práticas formativas.

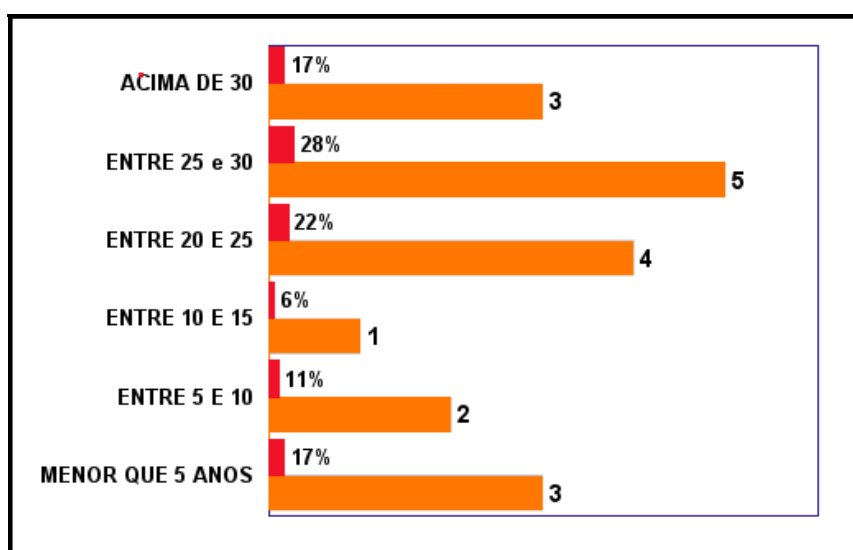
Do universo de 109 estudantes inicialmente listados, no prosseguimento desta investigação, não tivemos a adesão da totalidade destes ao estudo, isto porque nos dois dias em que aplicamos os instrumentos de pesquisa tivemos situações de falta. Desse modo, contabilizamos ao final do processo um número de 89 respondentes e com eles aprofundamos nossas análises. Mas antes, precisamos destacar que não temos uma escola sem a figura dos docentes. Então, resta descobrir quem são os atores professores desta escola.

4.5.2 Quem são os atores professores?

Em relação aos professores, conseguimos conquistar a atenção de 18 colegas para os interesses dessa investigação. Neste grupo, 4 professores são do sexo masculino e 14 do sexo feminino; com oito deles atuando nos segmentos de 1º ao 5º, nove com as classes de 6º ao 9º ano e um professor realizando atendimento educacional especializado, em duas classes que reúnem estudantes com transtornos globais de desenvolvimento e deficiência intelectual. Os professores envolvidos nesse intento responderam inicialmente ao questionário que apresentamos, e, depois, cinco deles foram convidados a participar de uma entrevista, com gravação do áudio, sobre aspectos específicos da dinâmica de trabalho com as turmas. Escolhemos para isso, 2 professores regentes do 5º ano, 1 professor que atuava com turmas do 1º e 2º segmento e 2 regentes que atuavam com as turmas do 9º ano.

Por meio do questionário aplicado a esses colegas, levantamos informações relativas ao tempo de atuação na rede e ao tempo de atuação na escola. Aspectos estes que consideramos relevantes para desvelar singularidades sobre o corpo de profissionais presentes nesta unidade. O que apuramos foi compilado nos gráficos a seguir:

Gráfico 12 – Distribuição dos professores quanto ao tempo de atuação na rede municipal – 2015



Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador.

Em relação ao gráfico 12⁴², destacamos informações referentes ao tempo de atuação destes professores na rede. Podemos constatar, que nesta unidade, temos a presença de um grupo bastante experiente, sendo 73% deles, atuando há mais de 10 anos no cargo. Neste gráfico a maior frequência, 28%, corresponde àqueles que possuem entre 25 e 30 anos de serviço, seguido pelos que atuam entre 20 e 25 anos (22%) e tendo 17% deles, mais de 30 anos de rede municipal. Entre 10 e 15 anos temos 6% de professores, e abaixo de 10 anos, 11% estão na faixa de 5 a 10 e 17% estariam a menos de 5 anos na rede. Tomado isto como aspecto positivo, temos nesta unidade a presença de um grupo de professores, bem familiarizados com aspectos da educação pública municipal, no tocante as demandas sociais e aos meandros da política educacional em curso, adotada pela secretaria de educação. Os profissionais que estão há pelo menos 10 anos na rede, já vivenciaram, inclusive, o intercurso de duas gestões de prefeitos⁴³ e os efeitos de seus planos para o desenvolvimento da educação pública no âmbito dessa cidade.

No intuito de melhor compreender como essas relações locais se situam dentro do quadro complexo da educação pública, em suas esferas municipal, estadual e nacional, trazemos aqui as contribuições de Libâneo, Oliveira e Toschi (2013), que discutem a educação escolar sob a perspectiva das políticas públicas, da estrutura e organização do sistema educacional brasileiro, especialmente voltada para a situação de formação dos docentes e gestores da escola. Estas contribuições serão utilizadas como apoio às nossas considerações, nos oferecendo também elementos justificadores, que reforçam em importância ao que fazemos nessa investigação:

42 Não havia, neste grupo, profissionais que se enquadrassem a faixa entre 15 e 20 anos.

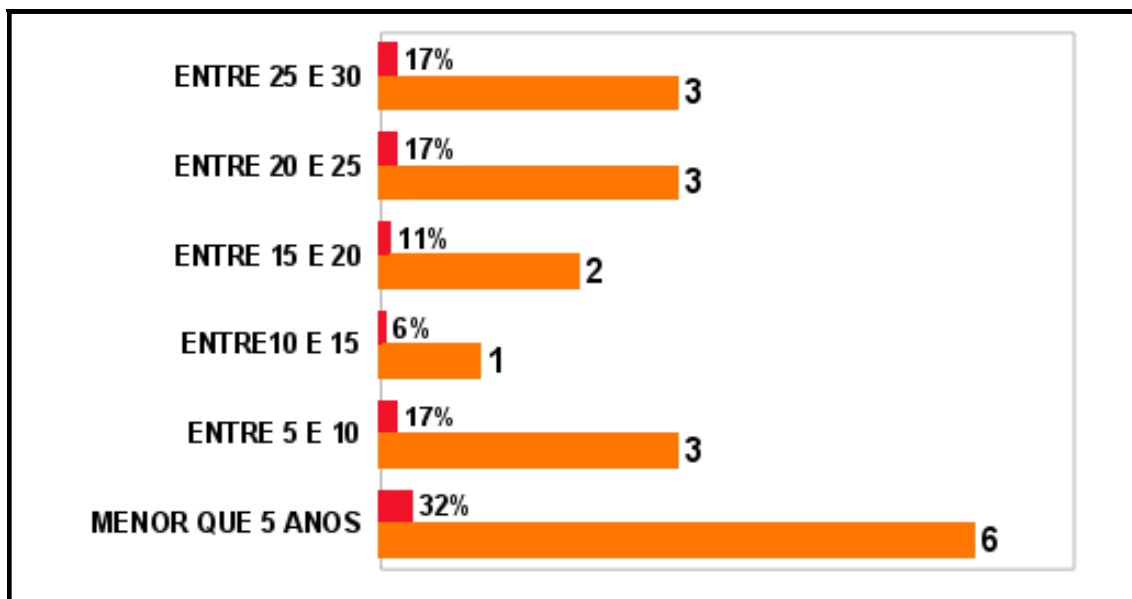
43 Entre 2001 e 2015, 2 prefeitos governaram a cidade. César Maia governou de 2001 a 2004 e foi reeleito para o período de 2005 a 2009. De 2009 a 2012 assumiu Eduardo Paes, que reeleito dirigirá a cidade até 2016. No mesmo período foram três secretários a assumir a pasta da educação municipal: a Professora Sônia Mograbi, na gestão de César Maia; a Economista Cláudia Costin de 2012 a 2014, sendo sucedida pela Professora Helena Bomeny, ambas na gestão do Prefeito Eduardo Paes. Sônia Mograbi e Helena Bomeny foram professores da rede municipal.

Há duas importantes razões para conhecer e analisar as relações entre o sistema educativo e as escolas. Por um lado, as políticas educacionais e as diretrizes organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidades, ideias, valores atitudes e práticas que vão influenciar as escolas e seus profissionais na configuração das práticas formativas dos alunos, determinando um tipo de sujeito a ser educado. Por isso, necessitam da análise crítica. Por outro lado, os profissionais das escolas podem aderir ou resistir a tais políticas e diretrizes do sistema escolar, ou então dialogar com elas e formular, colaborativamente, práticas formativas e inovadoras em vista de outro tipo de sujeito a ser educado, com base em uma visão sociocrítica de sociedade. Em um caso e em outro, é preciso conhecer e analisar as formas pelas quais se inter-relacionam as políticas educacionais, a organização e gestão das escolas e as práticas pedagógicas na sala de aula. Não basta, pois, aos professores dominar saberes e competências docentes; compete-lhes enxergar mais longe para tomar consciência das intenções dos formuladores das políticas e diretrizes, das práticas escolares que elas induzem, a fim de se tornarem capazes de participar e atuar nas transformações necessárias da escola. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2013, p.39-40)

Desse modo, estar familiarizado com o funcionamento dessa estrutura, compreendendo as relações que permeiam as relações entre os sistemas educativo e as escolas, possibilita aos mais experientes, diante das dificuldades impostas pelo burocrático, conhecer atalhos que permitam contornar impedimentos e (re)construir processos de entendimento e diálogo dentro da cadeia hierárquica do sistema, discutindo de forma crítica e qualificada a viabilidade das propostas pensadas pelo nível central. Nesse ínterim, Libâneo, Oliveira e Toschi (2013) assinalam como necessária por parte dos profissionais a adoção de uma “atitude crítica ante as determinações oficiais, para avaliar o grau em que as políticas e diretrizes são democráticas, justas, inclusivas, respeitadoras das diferenças relativas ao direito de todos à escolarização” (2013, p.417).

Seguimos com o tempo de atuação nesta escola, por meio das informações retratadas pelo gráfico a seguir:

Gráfico 13 – Distribuição dos professores quanto ao tempo em que atua na escola – 2015



Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador.

Com o gráfico anterior, vemos que o maior contingente destes profissionais, 68%, corresponde ao segmento que atua há mais de 5 anos nesta unidade. Destes, 6 professores são regentes dos anos iniciais, 5 dos anos finais e 1 atua com estudantes que possuem deficiência intelectual e transtornos globais de deficiência. Entre os que estão a menos de 5 anos, encontramos 6 profissionais, o que representa 32%, sendo 4 professores dos anos finais e 1 atuando com os anos iniciais. Positivamente, a atuação por mais de 5 anos na mesma unidade, cria para estes professores um entendimento outro da realidade local, ao conseguir reunir para si informações sobre o desempenho, o modo de ser e de agir dos estudantes, da conduta dos seus familiares, dos demais colegas. Saberes esses, que compartilhados com os demais geram sentidos que impactam sobremaneira as práticas escolares:

[...] a organização escolar é espaço de compartilhamento de significados, de conhecimento e de ações entre as pessoas. A organização escolar entendida como comunidade escolar entendida como comunidade democrática de aprendizagem transforma a escola em lugar de compartilhamento de valores e de práticas, por meio de trabalho e reflexão conjunta sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da instituição. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2013, p.428)

Acreditamos que estes fatores, tempo de atuação na rede e tempo de atuação na escola, operando em conjunto, permitem a criação de um coletivo profissional diferenciado. Tal condição possibilita neste grupo a consolidação de propostas pedagógicas que possam se afinar em prol da melhor formação e aprendizagem dos estudantes, fato propiciado pela maior capacidade que estes profissionais adquirem, pela experiência, em compreender as demandas da realidade local, estabelecendo conexões com a realidade maior da rede, onde todos se inserem. Professores recém-chegados à rede, podem se beneficiar consideravelmente do convívio com os mais experientes, principalmente ao que diz respeito à adaptação destes profissionais às peculiaridades do trabalho na educação pública municipal.

[...] a escola é instância integrante do todo social, sendo afetada pela estrutura econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade. Assim, as políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema de ensino estão carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as ideias, atitudes, modos de agir e comportamentos de professores e alunos, bem como práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais. Isso mostra que há uma relação de influência mútua entre a sociedade, o sistema de ensino, a instituição escolar e os sujeitos - ou seja, as políticas e diretrizes do sistema de ensino podem exercer forte influência e controle das subjetividades de professores e alunos. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2013, p.415-416)

Um grupo formado com tais características, aliando tais níveis de experiências, possuiria assim maiores condições para de forma articulada acompanhar a evolução do cenário sócio-histórico e cultural da localidade na qual se encontra a unidade escolar. E a partir do que compreende, compartilhar com seus pares, experiências e informações sobre a vida escolar dos estudantes, criando assim maiores laços com os diversos atores escolares, fato que pode concorrer para o fortalecimento da identidade da unidade escolar, junto a comunidade:

A escola é o local do trabalho docente, e a organização escolar é espaço de aprendizagem da profissão, no qual o professor põe em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais, trocando experiências com os colegas e aprendendo mais sobre o seu trabalho. O professor participa ativamente da organização do trabalho escolar, formando com os demais colegas uma equipe de trabalho, aprendendo novos saberes e competências, assim como um modo de agir coletivo, em favor da formação dos alunos. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2013, p.427)

Embora a formação de equipes de trabalho compostas por professores participativos, cooperativos e solidários seja a tônica atual para a organização do trabalho escolar. Os autores citados apontam que o mais comum para a realidade das escolas é, ainda, a postura de isolamento desses profissionais, caracterizada pela atitude de restrição da responsabilidade de suas ações ao que ocorre em sala de aula. E que para efetivar maiores mudanças desse quadro, isso demandaria por parte da gestão das escolas a adoção de práticas participativas

[...] em que os professores aprendam nas situações de trabalho, compartilhem com os colegas conhecimentos, metodologias e dificuldades e tomem decisões sobre o projeto pedagógico-curricular, sobre o currículo, sobre as relações sociais internas, sobre as práticas de avaliação" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2013, p.428)

Entendendo haver certa razão nos comentários feitos pelos autores, precisamos, no entanto, considerar que para o desmonte de tal isolamento, também seja necessário a adoção de mudança de postura, por parte daqueles que se encontram níveis hierárquicos que estão acima das gestões das escolas, no sentido de promover a aproximação de gestores e docentes de escolas próximas, que compartilham um público semelhante em sua realidade social. Se é notório, que o isolamento em sala de aula possa ter, como causa conjunta, a atitude resistente de alguns professores em socializar práticas, além da pouca disposição de algumas direções em cultivar o protagonismo desses profissionais aos processos que se desenrolam nestas escolas, também passa despercebido, uma outra forma de isolamento, que é aquela que se congela no afastamento dos grupos de gestores e docentes das unidades que estão localizadas em uma mesma localidade, algumas separadas somente por um fio de muro. Sobre isto, tomamos como exemplo, o que ocorre na rede pública municipal do Rio de Janeiro, que formada por um número considerável de escolas, possui duas ou mais unidades que se encontram relativamente próximas uma das outras, e que são, em alguns casos, até mesmo, vizinhas de fato. E embora todas sigam uma mesma orientação curricular, oriunda do nível central, tais unidades se encontram isoladas porque não conseguem efetivar em nível local, ações conjuntas de (re)planejamento curricular e trocas de experiências. Isolamento este que não é rompido, nem mesmo pelos sistemas de comunicação estabelecidos entre o nível central, as CREs e as escolas, e nem por efeito de reuniões periódicas que são organizadas com diretores e professores. Em tal insulamento, mesmo desfrutando de proximidade territorial e de público, não

existe entre as unidades a organização de processos efetivos mais amplos, voltados para a promoção de discussões compartilhadas sobre o que esses profissionais vivenciam dessa realidade, algo que poderia desembocar em ações conjuntas de planejamento com benefícios extensivos para as comunidades escolares envolvidas, respeitadas as questões internas de cada uma dessas unidades.

Além desta situação de isolamento que pode impactar negativamente o trabalho desenvolvido pelo corpo de profissionais, há também uma outra situação, igualmente preocupante, que se configura no risco que equipes mais experientes possam vir a sofrer, desenvolvendo em relação aos estudantes, a ostentação de visões estereotipadas sobre aquilo que eles sejam capazes ou não de realizar. Tal preocupação é extensiva a atitude dos professores em defender, de certo modo intransigente, alguns processos tradicionais de ensino, mesmo diante da incapacidade que estes possam apresentar em lidar com as especificidades de aprendizagens dos estudantes.

Estes processos envolvem, normalmente, o uso de metodologias, estratégias e formas de avaliação que estejam alinhadas aos interesses vigentes no sistema, que se encontram estabelecidos, por exemplo, pelas NDCN. Por sua vez, se consagram em modos tradicionais de ensinar dentro de uma estrutura hegemônica, os quais, se tornam, muitas vezes, prescritivos ao grupo de professores que atuam dentro do sistema escolar. Neste contexto, estes profissionais podem se tornar resistentes a tais discursos, ou aderir as suas prescrições, transformando-se em elementos ativos para a consolidação dessa uma hegemonia. Para se manter em evidência, esta estrutura necessita mobilizar constantemente a atenção daqueles que estão com ela afinados. E também criando toda a sorte de dificuldades para que processos educacionais alternativos venham a se assentar, mesmo que tais ações demonstrem ser, bem mais sucedidas que os tradicionais processos hegemônicos, ao que diz respeito as necessidades educacionais dos estudantes. Podemos citar aqui, como exemplo, o problema das iniciativas pautadas na integração de mídias e tecnologias digitais as atividades de ensino, que tendo sido demonstrada a sua validade, em termos de efeitos positivos para aprendizagens dos estudantes, não se tornou ainda uma atividade plenamente integrada ao cotidiano das escolas, sendo preterida por outras mais tradicionais e não tão bem-sucedidas. Poderíamos citar aqui algumas iniciativas de implementação de projetos de rádios escolares, com destaque ao projetos EDUCOM.RÁDIO, que retratamos em monografia apresentada

ao Curso Mídias na Educação (CAETANO, 2011) e NAS ONDAS DO AMBIENTE.

O EDUCOM.RÁDIO, projeto de capacitação em educomunicação foi desenvolvido pelo Núcleo de Comunicação e Educação - NCE / USP, sob a coordenação do professor Ismar Oliveira Soares, durante os anos de 2001 a 2005. Foi inicialmente, aplicado em escolas da rede municipal de São Paulo, e dirigida a professores e estudantes destas unidades. Com o término das atividades do projeto, o maior legado deixado por esta iniciativa, foi a mobilização realizada para a instituição em 2004 da Lei EDUCOM. A promulgação desta lei procurou consolidar os objetivos definidos pelo programa, no âmbito da administração municipal da cidade de São Paulo, sendo abraçada em seus intentos pela secretaria municipal de educação.

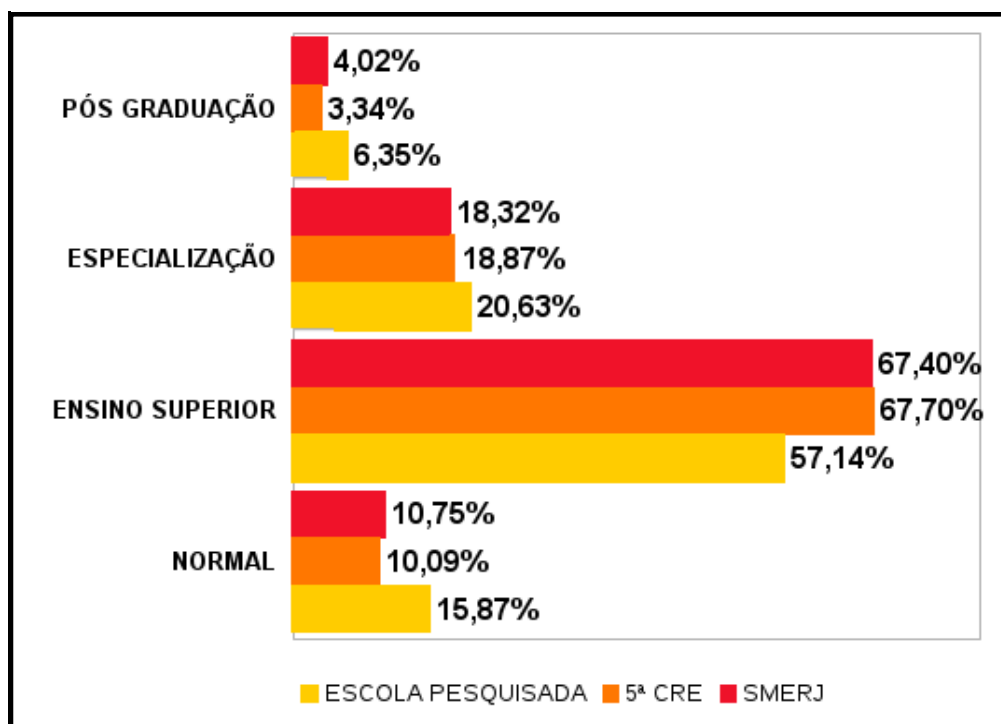
Outra iniciativa, da qual tive a oportunidade de participar foi o Programa NAS ONDAS DO AMBIENTE, que idealizado pela superintendência de Educação Ambiental, da Secretaria Estadual do Ambiente do Rio de Janeiro, atuou junto a escolas públicas estaduais, durante os anos 2007 a 2014. Em ambas as iniciativas, pela via da mídia rádio, estabelecia-se como objetivo a oferta de processos de aprendizagens diferenciadas. E que resultaram para os seus participantes, no desenvolvimento de habilidades e competências ímpares, relacionadas a melhoria na capacidade de comunicação e expressão, a assunção de protagonismo, de propensão ao trabalho cooperativo e a melhoria da convivência. No entanto, as dificuldades estabelecidas pelos processos tradicionais, ainda criam muitas dificuldades, para que estas iniciativas assumam lugar de destaque no rol de atividades já consagradas no cotidiano escolar.

Se a maior presença de profissionais experientes nestes grupos é um aspecto positivo para o fortalecimento das práticas formativas que se desenvolvem junto aos estudantes, tal situação não pode ser tomada como suficiente para garantir que esses professores tenham pleno sucesso em suas pretensões, isto porque existem outros fatores que também influem nesses resultados. E dentre aquilo que podemos considerar, temos a questão do nível de formação desses profissionais.

Recorrendo mais uma vez à Plataforma Latitude também foi possível obter informações sobre o grau de formação dos profissionais da rede municipal, com dados relativos às escolas, aos professores lotados em uma determinada CRE e ao quadro geral da SMERJ. Organizamos essas informações em um gráfico, tomando como base a distributiva de percentuais relativos ao grau de formação dos

professores que atuam na escola investigada, a CRE na qual ela se insere e ao perfil geral da SMERJ. Vejamos então a seguir:

Gráfico 14 – Comparativo entre os graus de formação profissional dos professores, com relação aos contingentes da escola pesquisada, 5ª CRE e Geral SMERJ - INEP - 2014



Fonte: Censo escolar, INEP, 2014 - Agrupamentos realizados a partir de informações disponibilizadas pelo site Latitude, a partir de dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

As informações relativas aos graus de formação foram destacadas, no gráfico anterior, para três níveis: geral SMERJ, profissionais que atuam na 5ª CRE e profissionais alocados na escola pesquisada. Nele os profissionais foram agrupados em relação a quatro categorias de qualificação⁴⁴: NORMAL (formação em curso normal em nível médio), ENSINO SUPERIOR (formação em nível de graduação), ESPECIALIZAÇÃO (formação complementar *lato-sensu*, mínimo de 360 horas) E PÓS GRADUAÇÃO (formação complementar *stricto sensu* - mestrado e doutorado).

Ao reunir essas informações foi possível aferir que para escola investigada, temos a existência de um menor quantitativo de professores enquadrados na categoria NORMAL (15,87%). E estes se encontram atuando, principalmente, como regentes nos anos iniciais. Já a maior concentração de professores da unidade,

⁴⁴ As quatro categorias utilizadas foram aquelas originalmente propostas no quadro elaborado pela plataforma Latitude.

corresponde a categoria SUPERIOR (57,14%), o que inclui aqueles com formação em Licenciatura Plena em diferentes disciplinas, além dos formados em Pedagogia. No mais, o contingente de especialistas e pós-graduados representam 27,02% dos professores.

Comparativamente, ao que diz respeito ao agrupamento NORMAL podemos perceber que profissionais com esse nível de formação são somente 10,75% dos quadros da SMERJ, que praticamente se aproxima ao valor encontrado para a 5ª CRE (10,09%). Já em relação a estes valores, vemos que na escola investigada há um maior contingente de professores com essa formação, que por sinal se refere aos professores com mais de 25 anos de rede. Podemos observar também o estabelecimento de uma tendência, a de que nos próximos anos, tenhamos cada vez menos professores atuando nos anos iniciais, com a formação em curso normal. Todavia devemos levar em conta que para o concurso de ingresso à rede⁴⁵, a SMERJ ainda estabelece para aqueles que desejem atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, ter o curso Normal, certificação em nível médio, como parâmetro mínimo de entrada. No entanto, acompanhamos o acirramento da disputa pela conquista de uma vaga para esse cargo, com a participação daqueles professores oriundos de Curso Normal Superior e de Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em docência nos anos iniciais.

Em relação a formação em nível superior os percentuais da SMERJ (67,40%) e 5ª CRE (67,70%) também aqui praticamente se equivalem, com uma pequena margem a mais para o global dessa coordenadoria (0,30%). Em relação a escola, o contingente de 57,14% com essa mesma formação, coloca a unidade em um patamar abaixo, daquele encontrado para os quadros gerais da 5ª CRE e SMERJ. Se para a atuação nos anos iniciais é permitido que o ingresso a rede se dê com a formação mínima do curso Normal, para os anos finais os professores precisam ser necessariamente licenciados. Desse modo, o que os valores também revelam é a permanência de professores com curso normal atuando nos anos finais do Ensino Fundamental. Desse modo, podemos entender, em relação a esse quadro, que para a escola investigada há ainda, um número maior de professores com essa formação mínima atuando nos anos iniciais. Mas em relação à CRE e à SMERJ, percebemos

45 Utilizamos como base o EDITAL SMA Nº 151, DE 18 DE AGOSTO DE 2015 que regulamentou o concurso público para provimento de cargo de professor de ensino fundamental – anos iniciais. Disponível em: <<http://fjg.rio.rj.gov.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=913&sid=9>> Acesso em 09 Fev. 2016.

aqui como se configura uma tendência de aumento do número de professores graduados a atuar neste segmento, algo que poderá trazer impactos positivos, se imaginarmos que tais professores, podem vir a contribuir de forma diferenciada, ao trazer consigo uma bagagem formativa mais sólida.

Por fim temos os valores referentes às especializações (formação *lato-sensu*, mínimo de 360 horas) e às pós-graduações (formação *stricto-sensu* - mestrado e doutorado). Em relação a essas duas classes, tomando por base os valores globais da SMERJ, notamos que os grupos de especialistas (18,32%) são maioria frente aos de mestres e doutores (4,02%), o que merece ser adiante melhor explicitado. Considerados separadamente os especialistas, o contingente de professores calculados para a SMERJ e a 5ª CRE, mais uma vez, praticamente se equivalem, com pequena diferença de margem para a CRE em mais 0,55%. No entanto, para escola o número de especialistas é significativamente maior do que estes dois valores globais. Para as pós-graduações, a situação apresentada pela SMERJ e 5ª CRE se mostram aqui alteradas, havendo um maior contingente de professores mestres e doutores em âmbito da secretaria, superando em 0,68% o quadro geral da coordenadoria. E aqui mais uma vez, os valores obtidos para a escola (6,35%) superam os dois contingentes globais.

A presença dos agrupamentos ESPECIALIZAÇÃO e PÓS-GRADUAÇÃO denotam, neste contexto, claros movimentos realizados pelos professores, no intuito de aprofundar a sua formação inicial, sejam eles prontamente estimulados pelas instituições ou “bancados” somente pelo desejo íntimo desses atores. Em tais movimentos são reconhecidos também aqueles realizados pelos professores com curso normal (em âmbito de nível médio) que buscam a formação em nível superior, o que permite trilhar o caminho das formações *lato* e *stricto sensu*.

Muito embora, ESPECIALIZAÇÃO e PÓS-GRADUAÇÃO, representem aqui movimentos formativos para além das graduações, reconhecidamente diferenciadas em seus processos formativos, com impactos inegáveis sobre as práticas desses professores, com benefícios evidentes para os estudantes e colegas com os quais partilham experiências, em termos de efeitos remunerativos, somente as titulações de mestrado e doutorado eram consideradas para tal, no âmbito da SMERJ. Isto até a instituição do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da

Secretaria Municipal de Educação - PCCR⁴⁶, que foi aprovado pela LEI Nº 5.623, possibilitando que a titulação de especialista pudesse ser assim considerada. Todavia, isto não foi realizado na integralidade para todos do quadro de pessoal do magistério, deixando de fora a classe de professores PI de 16 horas. Esta situação reflete, por exemplo, o meu caso e de muitos colegas de rede. Com duas especializações, uma obtida em 2003 e outra em 2011, a despeito daquilo que foi aprendido e agregado as práticas de trabalho junto aos estudantes, ambas não foram consideradas para efeito de enquadramento. Neste caso, pra mim e outros se tornaram marcas desumanizantes.

Em relação a busca por melhorar a sua formação, impulsionada por estes professores, há o que pude apurar junto a outros colegas, nesses 20 anos de município do Rio. Ao acompanhar a trajetória profissional daqueles que se embrenharam pelas vias de um mestrado e/ou doutorado, vi acontecer repetidamente, após a obtenção da titulação, a opção por sair da rede e seguir outras trilhas profissionais. Alguns para atuar em universidades, outros para exercer a docência em escolas-referência do ensino básico e técnico, como o CEFET-RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, o Colégio Pedro II, a FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica, o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, CAP-UERJ, entre outros.

O que nos contam esses colegas? Que a possibilidade de maiores ganhos financeiros seria para eles o grande atrativo, isto aliado ao desconforto com a situação difícil que encontram para o exercício de suas funções. Diante das restrições financeiras e materiais, das excessivas e descabidas cobranças de melhoria de desempenho, do desgaste das relações mantidas com suas chefias, com os estudantes que estão sob a sua guarda e seus pais. Estes são também fortes pontos a considerar em uma decisão por sair da rede municipal. Outro ponto desestimulador, que concorreria para a não permanência desses profissionais na rede, após alçar este patamar formativo, seria o baixo valor da gratificação que é agregada ao salário, quando estes professores se titulam mestres e doutores, algo bastante discrepante quando comparados aos salários oferecidos por outras instituições. E quando a saída desses profissionais, por tais motivos se efetiva, um

46 Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação, doravante PCCR. A LEI Nº 5.623 de 1º de outubro de 2013, sancionada pelo prefeito Eduardo Paes, tratou da instituição do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação

lado bem perverso nessa história se revela. Isto porque muitos dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos por esses professores tomam como base investigativa, situações problemas apreendidas por eles, por meio do que vivenciaram dentro da própria rede. Estes empreendimentos ofertam preciosas devolutivas, que vão se constituindo no decurso das investigações que empreendem, em formas peculiares de ver e compreender a realidade escolar, para buscar explicações e sugerir soluções para as adversidades que nos afligem. E aí, uma vez que tais profissionais atingem o nível de tecer compreensões diferenciadas sobre essa realidade, de modo a contribuir significativamente para instigar, de perto, bem ao pé do ouvido de seus colegas, refletindo e discutindo com eles processos de transformação, estes são seduzidos a bater asas e pousar em outros ninhos. Desumanizados deixam a rede e levam consigo muito mais do que saberes.

Mas se para mestres e doutores a possibilidade da incorporação de um valor à remuneração, acompanhada de uma mudança de nível quando alçavam tal formação, estava ali contemplada, o mesmo não ocorria para aqueles que optavam por fazer uma especialização *lato-sensu*, posto que não contavam com um mecanismo de gratificação para efeito de novo enquadramento, como anteriormente comentamos, algo que veio a ser revisto com a instituição em 2013 do PCCR pela SMERJ. No entanto, tal situação, ainda assim, não atingiu integralmente os profissionais do quadro do magistério, excluindo os professores PI de 16 horas, que são detentores de títulos de especialistas, uma vez que tal benefício, somente se coloca disponível àqueles que ingressam aos quadros funcionais da rede, após 2013, em novas designações. Pela Lei 5.623 estão plenamente contemplados aqueles que integram o quadro funcional com a designação de Professor de Ensino Fundamental – PEF, e somente alguns professores do quadro antigo, denominados PI e PII, desde que se disponham a optar pelo processo de ampliação de carga horária (40 horas semanais), passando a designação de PEF's, desde que também haja vagas destinadas para tal opção.

O que é oferecido, por exemplo, não é aplicável ao meu caso e nem de muitos colegas, inclusive alguns que atuam na escola pesquisada. Sendo professor PI, tendo duas especializações *lato-sensu*, sendo uma em Informática Aplicada à Educação, concluída em 2003 com recursos próprios, e a outra em Mídias na Educação, concluída em 2011 e promovida por iniciativa do Ministério da Educação, não tenho interesse, por diferentes motivos, em participar do processo de ampliação

de carga horária, única situação que me possibilitaria acessar tal enquadramento. E assim sendo, sigo como muitos, vivenciando a negativa da valorização por meio de uma justa gratificação, mas desgostoso que seja com tal situação, ainda assim, sigo com gosto, aplicando os saberes aprendidos nessas formações, pelo bem que vejo se constituir na formação dos estudantes que ficam sob a minha guarda.

Mesmo negada a valorização desses profissionais, quem poderá dizer que os saberes agregados por essas formações não tenham modificado significativamente as práticas escolares que estes professores desenvolvem, trazendo benefícios ao quadro geral da própria rede? Quando falamos sobre humanização e desumanização, falamos também sobre isto.

4.6 No caminho da escola

Localizada próxima a uma via-férrea, que é também margeada por duas vias principais, temos condições que ofertam aos moradores do local e demais transeuntes boas opções de transporte público, seja por trem ou ônibus, que oferecem um bom fluxo de linhas. A rede de transporte disponível garante, por este motivo, o fácil deslocamento de estudantes e profissionais, que se dirigem à escola, quando oriundos de bairros próximos ou mais distantes. De certo modo, mesmo considerando as dificuldades já conhecidas, sobre a qualidade do serviço público de transportes prestado à população de nossa cidade, e sendo sabedor que tais condições não são as mesmas para todas as regiões retratadas, podemos constatar em alguma medida, que os valores apontados pelo IDH, IDHM e IDS remontam, naquilo que avaliam, aspectos bem próximos ao contexto observado.

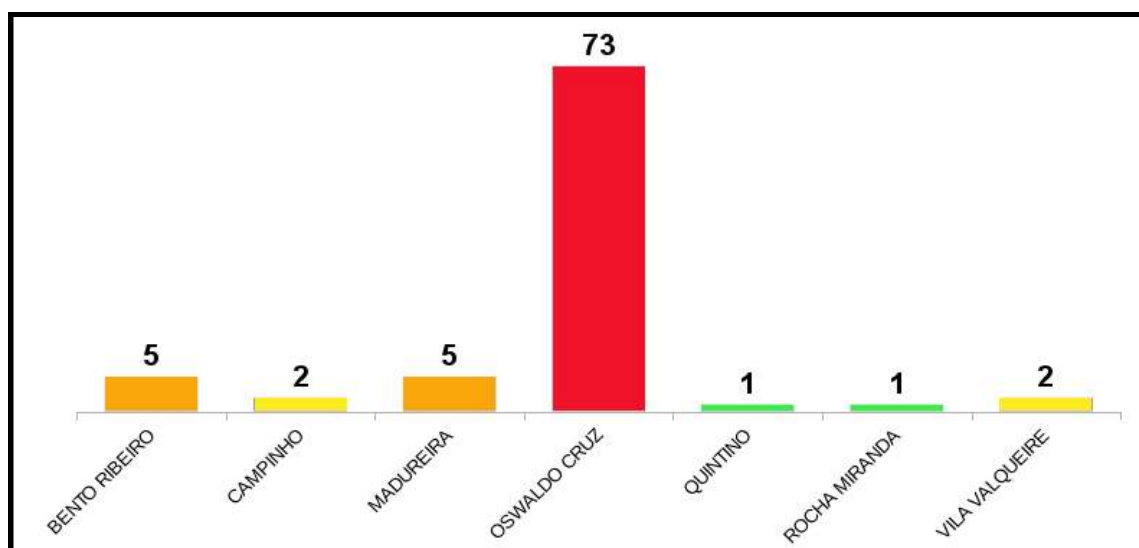
As vias asfaltadas, mesmo de qualidade regular, não causam maiores transtornos a esses atores sociais, mesmo quando fazem a opção por utilizar meios particulares de transporte. Mas sendo a escolha feita por quaisquer das formas de transporte público disponível, saindo da estação férrea ou do ponto de ônibus mais próximo, chegar até a escola não excederá o tempo de 10 minutos de caminhada. E por que trazemos esse contexto ao corpo do que é discutido nessa investigação? Porque aquilo que é revelado pelas condições apresentadas pelo entorno, é que estas influiriam positivamente para impregnar nos estudantes o gosto de ir pra escola, não havendo dificuldades ou impedimentos que pudessem minar neles a vontade de estudar. Se não para esses, a existência de quadros de dificuldades mostram o quão se torna difícil chegar a escola para um grande número de estudantes brasileiros. Como exemplo, temos as situações retratadas no documentário “Para o dia nascer feliz” do cineasta João Jardim, mostrando o quão penoso era para os estudantes da cidade de Manari, lidar com a questão de mobilidade. Para eles, não ter a escola de nível médio em sua cidade gerava o transtorno de estudar em uma cidade próxima, com transporte disponibilizado pela prefeitura, de qualidade sofrível, com ônibus em condições precárias e que constantemente apresentavam panes. Desse modo, para esse grupo de estudantes, chegar até a escola se tornava então algo incerto, com prejuízos claros para a formação educacional destes.

Para um melhor entendimento desse quadro de mobilidade, lançamos mão do instrumental de investigação que elaboramos, para atestar as formas utilizadas pelos sujeitos da pesquisa em seu deslocamento à escola. Isto nos permitiu apreender de forma pormenorizada, como se dá a circulação desses atores em seus contextos particularizados.

4.6.1 De onde vêm os estudantes?

Dentre as questões apresentadas aos estudantes, perguntamos a eles sobre o bairro onde moravam e a forma utilizada para se deslocar – se por meio de caminhada ou por algum meio de transporte. Recorrendo ao gráfico a seguir, começamos mapeando os bairros em que moram os estudantes pesquisados. Aqui trabalhamos com um número de 89 respondentes, o que corresponde a 82% do número total de 109 estudantes listados nas turmas de 5º e 9º ano.

Gráfico 15 – Distribuição dos estudantes por seus respectivos bairros de residência – 2015



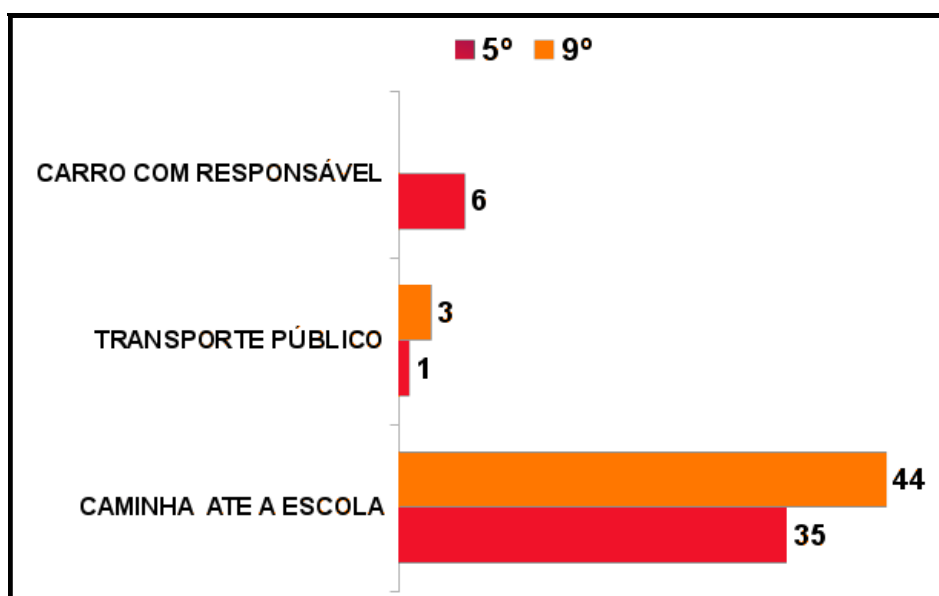
Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador.

Por meio do gráfico anterior vemos que o maior contingente de estudantes (82%) são moradores do bairro onde se situa a escola, e, como imaginado, temos também estudantes que vivem no entorno de Oswaldo Cruz, o que corresponde a 18% do desse público. Estes bairros são representados pelas localidades de Vila Valqueire, Bento Ribeiro, Campinho e Madureira. A exceção é a presença de

estudantes, em percentual muito baixo, que moram nos bairros de Quintino e Rocha Miranda, que geograficamente são bairros mais distantes do entorno de Oswaldo Cruz. Os estudantes residentes nesses bairros periféricos, seriam aqueles que necessitariam fazer uso das opções disponíveis de transporte público, e para isto contam com os benefícios do cartão de gratuidade RioCard, que concede aos estudantes o livre acesso ao transporte por ônibus.

E como chegam à escola? Em outra questão, os respondentes foram convidados a informar a forma de mobilidade usada neste deslocamento: se caminhavam, quanto tempo gastavam no deslocamento; se utilizavam algum transporte, qual o meio e a natureza deste. No gráfico a seguir temos um retrato dessas formas de deslocamento:

Gráfico 16 – Formas de deslocamento até a unidade escolar, utilizadas pelos estudantes do 5º e 9º ano – 2015



Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador.

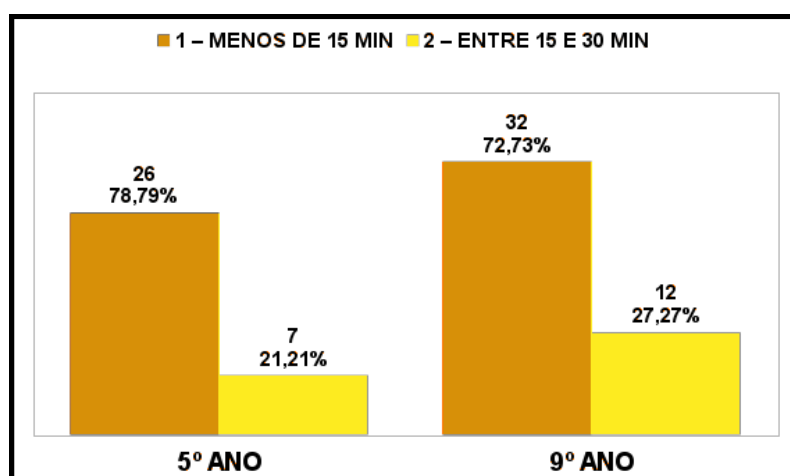
Entre os estudantes, 35 deles do 5º e 44 do 9º ano, a principal forma de deslocamento utilizada é a caminhada até a escola. Para 6 estudantes do 5º ano, a opção de mobilidade se dá por meio de transporte ofertado pelos pais, não havendo estudantes do 9º ano nesta categoria. O uso de transporte público é alternativa utilizada por 4 estudantes, sendo 3 deles do 9º ano e 1 do 5º. Não houve adeptos ao uso de transporte escolar neste grupo.

O maior contingente de estudantes é daqueles que caminham até a escola,

indicando e reforçando que muitos deles efetivamente moravam nesta circunvizinhança. Foi observado isso também em loco, por meio da observação feita do fluxo de estudantes durante os movimentos de entrada e saída dos turnos, fato corroborado pelas informações reunidas nesse gráfico. Nesta movimentação, notamos que alguns alunos de outros anos escolares fazem uso de transporte particular, muito embora não tenhamos encontrado entre os de 5º e 9º ano. Já a situação de pais que levam seus filhos de carro, pode ser corroborada tanto pelas informações levantadas, quanto por essa observação.

Em relação aos estudantes que se deslocam caminhando até a escola, nos interessamos também em saber qual seria o tempo gasto por eles neste percurso. Como se comportaria o tempo de caminhada a partir de intervalos de 15 minutos até valores que excedam 30 minutos. No gráfico a seguir explicitamos melhor estas informações.

Gráfico 17 – Tempo gasto pelos estudantes no deslocamento feito até a unidade escolar – 2015



Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador.

A partir do que apuramos para esse grupo, vemos que as informações indicam um tempo de caminhada que não ultrapassa 30 minutos, para nenhum deles. No grupo de 5º ano (78,79%) e de 9º ano (72,73%), o deslocamento se situa em tempo menor que 15 minutos, indicando que a maior parte desses estudantes moram bem próximos a esta unidade. Neste sentido trazemos o que normativa o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, propriamente no Capítulo IV, que trata do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. No artigo 53, a Lei Nº 8.069/1990 determina:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1990)

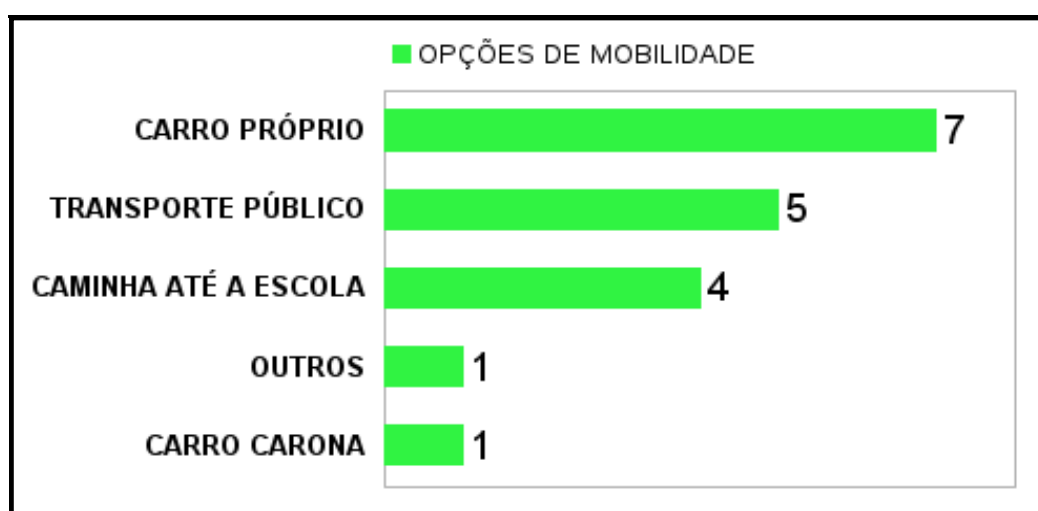
Se a possibilidade de acesso à escola, próxima à residência, se constitui em direito inalienável aos estudantes, sendo dessa forma bastante relevante, nos perguntamos então o quão humanizadores podem ser as considerações feitas sobre os valores que apuramos? Para isso, primeiro precisamos entender o que haveria de humanizante poder estudar em uma escola próxima ao lugar onde se mora. Reconhecendo nisto, os benefícios de não precisar submeter esses atores a situação de ter que acordar, com antecedência maior do que 1 hora, para os preparativos de saída para a escola. Pois com essa proximidade não será necessário enfrentar percursos longínquos, desgastantes, feitos em transporte público, que nos horários de pico, vemos agravar a intensidade dos engarrafamentos e a superlotação dos coletivos. O quão humanizador de fato isto pode ser, se efetivamente não contribuir de alguma forma para suscitar no estudante o valor da escola e o gosto de estudar? Se este benefício não for aproveitado em prol do *Ser Mais* de cada uma dessas crianças e adolescentes.

Mas não somente, estes precisam chegar a escola com facilidade, rapidez e tranquilidade. Vejamos como as questões de mobilidade afetam aos professores desta escola.

4.6.2 De onde vêm os professores?

Em relação ao aspecto da mobilidade também fez sentido reconhecer as formas utilizadas pelos professores para se deslocarem até a escola. Para isto trabalhamos com as informações obtidas junto aos 18 respondentes, e a partir delas tecer algumas considerações. No gráfico a seguir apresentamos o que levantamos:

Gráfico 18 – Opções de mobilidade urbana, acessadas pelos professores, no deslocamento feito à unidade escolar – 2015



Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador.

Dentre o grupo pesquisado, vemos que a maior parte desses professores (7 em 18) chega até a escola por meio de transporte próprio. Em seguida temos aqueles que fazem uso de transporte público (5 em 18) e há os que moram próximos e assim caminham até a unidade escolar (4 em 18). Estas são as formas de deslocamento mais significativas e correspondem ao que foi possível atestar em nossas observações. Outras formas utilizadas são os movimentos de carona solidária, ocorrendo quando colegas se dispõem, eventualmente, a transportar alguns companheiros de trabalho. Mas há também os que alternam o uso do transporte próprio e o uso do transporte público, os que contratam transporte particular, caso de uma colega que por razões físicas, possui dificuldade para se locomover em caminhadas mais extensas.

Tomamos a facilidade de chegada a escola como um fator muito importante para organização dos processos escolares, isto porque tal condição possibilita que

estudantes e profissionais acessem a unidade escolar com pontualidade, com boa frequência, sem muitos desgastes. Para o professor também este é um fator relevante, sobretudo quando consideram escolher em qual local desejam trabalhar. Algo que também conta é a necessidade de alguns deles se deslocarem dessa escola para um outro local de trabalho, ou o contrário, caso de, pelo menos, seis desses professores. Desse modo, fazer uso de transporte próprio ou trabalhar em uma região que tenha bom fluxo de transporte, gera não só comodidade, mas também menor exposição a situações estressantes, o que possibilita, em nosso entendimento, melhor gerenciamento da vida pessoal e profissional.

Como já salientamos, chegar a essa escola não se apresenta aqui como algo problemático, nem para professores nem para estudantes, isto se considerarmos a existência de um bom fluxo de transportes que servem o bairro, além da presença de vias públicas asfaltadas, que muito embora tenham qualidade mediana de conservação (algumas ruas esburacadas, necessitando recapeamento), estas não causam dificuldades que apontaríamos como relevantes para a mobilidade de estudantes, professores e funcionários. Não são graves, neste entorno, transtornos causados naquelas situações de dias mais chuvosos, que sempre geram dificuldades de deslocamento. Recordando aqui algumas reportagens veiculadas pelas mídias, que vez por outra tratam desse aspecto de mobilidade pela cidade, mostrando as agruras sofridas pela população ao acessar os diferentes transportes públicos (trem, metrô, ônibus), seriam exemplares para cooptar nossa atenção para este assunto. Mas há também aquelas relacionadas a dificuldade enfrentada por muitos estudantes e professores de outras regiões do país, que para chegar as suas escolas, precisam enfrentar longas caminhadas por vielas, trilhas, ruas de terra, que enlameiam fácil em dias de chuva. E ainda os que necessitam se arriscar em transportes lotados e de péssimo estado de conservação, situação que faz transformar a chegada à escola em uma aventura diária, desumanizante, que lhes mina o ânimo e o gosto por estudar e trabalhar.

5 HUMANIZAÇÃO: O QUE OS ATORES REVELARAM DESSA TRAMA COMPLEXA

Entre os caminhos possíveis que poderíamos escolher para revelar os fios dessa trama complexa, escolhemos apurar junto aos estudantes do 5º e 9º anos, sobre as práticas que comumente fazem no cotidiano escolar, seja por gosto ou não, aspectos que possamos reconhecer como humanizantes e desumanizantes. Para isto, pedimos para que escrevessem palavras que remetessem a coisas que gostavam de fazer na escola, e também o seu contraposto. Aquilo que foi evocado, somado às justificativas dadas ao que mais gostavam e mais desgostavam, nos possibilitou organizar núcleos de sentido em torno do que causa encanto, lhes dando gosto, motivando, despertando o desejo de estar na escola. Mas também conhecer o que gera neles sentimentos de angústia, desinteresse, sofrimento ou mesmo indiferença. E não sendo esta uma investigação sobre a detecção do nível de satisfação dos estudantes com a escola, nos interessamos em apurar, sobre o que manifestaram gostar ou não, sentidos que apontariam indícios da ocorrência de situações, que podemos interpretar como humanizantes e desumanizantes, relacionando-as às práticas que ocorrem dentro do ambiente escolar.

5.1 O que gostam de fazer na escola

Na pergunta de número 20, do questionário oferecido ao grupo de estudantes do 5º e 9º anos, utilizando a Técnica de Associação Livre de Palavras, pedimos que escrevessem 3 ações que gostavam de fazer na escola. Em seguida solicitamos que ordenassem essas palavras em importância, justificando a escolha daquela eleita como a mais importante. Em relação a essa questão, 87 respondentes dos 5º e 9º anos, produziram um conjunto de 236 palavras, que foram posteriormente tabuladas e reunidas em 23 sinónimas: *AGRADECER, AJUDAR, APRENDER, AULA LEGAL, BRIGAR, BRINCAR, CANTAR, COMER, CONVERSAR, COLEGAS-LEGAIS, CRESCER, DORMIR, ESTUDAR, FICAR NO CELULAR, IR EMBORA, JOGAR, NADA, NAMORAR, OUVIR MÚSICA, PASSAR DE ANO, PENSAR, RECREIO,*

SAIR-DE-SALA, ZOAR. A seguir apresentamos um quadro de distribuição destas sinonímias por suas frequências e percentuais:

Tabela 8 – Distribuição das sinonímias obtidas para a questão “o que gosta de fazer na escola”, por frequência e percentual:

SINONÍMIAS	FREQUÊNCIA	%
ESTUDAR	44	18,64
AULA LEGAL	40	16,95
CONVERSAR	31	13,14
COMER	21	8,90
BRINCAR	17	7,20
JOGAR	17	7,20
APRENDER	11	4,66
COLEGAS-LEGAIS	11	4,66
IR EMBORA	10	4,24
ZOAR	8	3,39
FAZER NADA	5	2,12
AJUDAR	4	1,69
DORMIR	3	1,27
FICAR NO CELULAR	2	0,85
NAMORAR	2	0,85
OUVIR MÚSICA	2	0,85
RECREIO	2	0,85
AGRADECER	1	0,42
BRIGAR	1	0,42
CANTAR	1	0,42
CRESCER	1	0,42
PASSAR DE ANO	1	0,42
PENSAR	1	0,42

Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador.

Das 87 palavras prontamente evocadas, primeira palavra a vir a mente mediante a exposição ao termo indutor, 53 delas foram marcadas como importantes. Foram elas: *aprender, brincar, ir-embora, nada*, com 1 ocorrência; *colegas-legais* com 2 ocorrências; *zoar* com 3 ocorrências; *comer* com 4 ocorrências; *jogar* com 7 ocorrências, *aula-legal* com 9 ocorrências; *conversar* com 10 ocorrências e *estudar* com 14 ocorrências. No processo, 7 respondentes não apresentaram justificativas para as palavras escolhidas como mais importantes.

O conjunto de 236 palavras em suas 23 sinonímias foram tratadas a partir do *software Evoc 2000*, com o qual construímos o quadro de 4 casas, que nos permitiu tecer algumas considerações, sobre quais seriam os sentidos atribuídos por esses estudantes, sobre aquilo que elegeram como *coisas que gostam de fazer na escola*. Para a confecção dos quadrantes, utilizamos como parâmetros: o índice 2,1 para a Ordem Média de Evocações - OME⁴⁷, fator que permitiu alocar no 1º quadrante aqueles termos que retornaram um valor de ordem média menor a este índice; frequência mínima de 2 palavras, que estabelece para o conjunto das 23 sinonímias, o corte numérico das evocações que foram considerados na análise; frequência intermediária de 11 palavras, utilizada para destacar aquelas que seriam candidatas a fazer parte da 1ª periferia (≥ 17), das que seriam pertencentes a 2ª e 3ª periferias (< 17). Desse modo, ficou estabelecido para aquelas palavras com valor de frequência intermediária, iguais ou acima de 17, e um valor médio de evocações menor do que 2,1, a condição que permite presumir a sua posição como parte do núcleo central desta representação, de acordo com o que é proposto na metodologia desenvolvida por Vergés. Vejamos no quadro a seguir a análise que procedemos do conjunto das 236 palavras junto ao *EVOC*:

Quadro 2 – Distribuição das evocações dos estudantes do 5º e 9º anos, segundo a ordem média das evocações (OME) e frequência, em relação a questão: coisas que gostam de fazer na escola

N. Respondentes: 87 / N. Evocações: 236 / N. Palavras diferentes: 23						
Ordem média das evocações						
		< 2,1		$\geq 2,1$		
Frequência intermediária ≥ 17	estudar	44	1,773	comer	21	2,143
	aula-legal	40	1,975			
	conversar	31	1,742			
	brincar	17	2,059			
	jogar	17	1,765			
Frequência mínima ≤ 2	aprender	11	1,909	ajudar	4	2,250
	colegas-legais	11	2,000	namorar	2	3,000
	ir-embora	7	1,714	recreio	2	3,000
	nada	5	1,600			
	zoar	5	1,800			
	dormir	3	1,333			
	ficar-no-celular	2	2,000			
	ouvir-música	2	2,000			

Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador.

47 Ordem Média de Evocações – OME, doravante OME

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo. Em linguagem direta: os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade. Aos que constroem juntos o mundo humano, compete assumirem a responsabilidade de dar-lhe direção. Dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores – o povo (FIORE, 2014, p.28).

Para *conversar*, vale também estabelecer reflexões sobre o caráter humanizador ou desumanizador que lhe possamos aferir. Como nos mostra Fiore (2014), esta se configura numa prática que é desenvolvida por seres, que não podem humanizar-se sem a comunicação, e por isso, somos alertados para a necessidade de sua incorporação às nossas escolhas didáticas, como afirmação desta vocação ontológica de *Ser Mais*. Esta percepção se contrapõem ao que comumente vemos em muitas escolas, nas quais o ato de *conversar* é tomado como conduta que necessita ser expurgada, em prol do bom andamento das aulas, que apresentam como requisito o silêncio impassível e a máxima atenção dos estudantes, para concretização dos seus processos “domesticadores”. Mas esta discussão também se volta para a intencionalidade dada a esta prática pelos estudantes, quando a *conversa* venha a refletir ou refratar, a disposição de utilizá-la como um meio de fuga daquelas “aulas-chatas”.

Seguindo com *brincar*, com 17 evocações (OME – 2,059); e *jogar*, com 17 evocações (OME – 1,719), chegamos aos termos que fecham o 1º quadrante. Em *brincar* reunimos expressões que remetiam ao seu sentido léxico, referenciados por: **brincar, brica, brinca, brinca, brinca, brinca, brincar, brincar, brincar, brincar, brincar, brincar, brincar, brincar, brincar, brincar, brincar-com-a-s*. E para *jogar*, reunimos expressões ligadas ao lexo e outras que remetiam a este sentido, tais como: **jogar-bola, *jogar-bola, *jogar-bola, *jogar-bola, *jogar-futebol, *jogar-futebol, *jogar-futebol, *jogar-futebol, *jogar-jogo, *vole(volei), joga-bola, jogar-bola, jogar-corte, jogar-futebol, jogar-queimado, jogar-uno, *futebol*.

Refletindo sobre o aspecto semântico, *brincar* e *jogar* se apresentam como termos bastantes próximos, o que até justificaria a criação de uma sinonímia que englobasse ambas evocações. No entanto, tendo em vista a significativa frequência

com que estas palavras se manifestaram, na maioria das vezes como um termo único ou como elemento central da expressão, optamos por mantê-los em separado, o que foi bastante benéfico em termos de inferências que puderam ser feitas neste contexto. Citamos aqui o ponto relativo aos grupos em que essas evocações ocorreram, sendo *brincar* uma expressão basicamente utilizada por estudantes do 5º ano e *jogar*, sendo bem corrente com aqueles do 9º ano. E isto indica, que entre estes dois grupos, há um aspecto mutacional entre essas representações, onde *brincar* seja afirmado, em nosso entendimento, como coisa de criança.

Nos chama também a atenção, a conotação que se torna relevante para o termo *jogar*, que manifesta na prática do futebol, a sua preponderância sobre outros tipos de jogos citados pelos estudantes (vôlei, queimado, uno, corte). Se *jogar*, está para os estudantes, como algo central da representação do que gostam de fazer na escola, *futebol* é o jogo que bem representa esta prática, demonstrada pela força evocativa dos termos *jogar bola* ou *jogar futebol*. E sabendo que são poucos os momentos, em que os estudantes possam obter permissão, para a condução autônoma de práticas de jogos na escola, é nas aulas de *educação física* que esta prática encontrará melhores condições a sua realização.

Desse modo, pela força evocativa dos termos que se destacaram, podemos entender que *aula legal* é aquela em que se *estuda, joga, brinca e conversa*. E a aula de *educação física*, se coloca como sendo uma das aulas mais legais porque nela se pode *conversar, brincar e jogar futebol*. Pois esta é uma aula que apresenta possibilidades de se fazer coisas, que não são aquelas feitas em outras aulas, inclusive aquelas não são permitidas por outros professores, como *conversar*. De outro modo, podemos também entender para esta representação em seu bojo, que o ato de *estudar* possa ser favorecido por *aulas legais*, em que haja *conversa, brincadeiras e jogos*. Mas, saber isto traz como implicação e insuficiência, buscar compreender a natureza humanizante ou desumanizante de tais práticas.

Começando pelas correlações estabelecidas entre *estudar, aula-legal* e *conversar*, vemos que estas evocações estão a partilhar a centralidade dessa representação com outros elementos periféricos. Mas é em *aula-legal* que fica estabelecida a ponte de conexão entre esses dois elementos do núcleo central. Isto é algo que fica bem latente quando acessamos as justificativas dadas pelos estudantes, organizadas segundo a Técnica do Discurso Coletivo:

Gosto de fazer a aula de educação física porque é maneiro. É a aula mais legal. A gente brinca, eu me divirto com os meus amigos e faço muita coisa legal. Gosto também do livrinho de português que a professora passa dia de quinta, pois é interessante e muito legal. E de Matemática porque é essencial. (ESTF5A16, 18, 21, 48, 49; ESTM5A24, 37, 40; ESTF9A56, 82; ESTM9A88)

Em AULA LEGAL, como já visto, as evocações produzidas pelos estudantes relacionaram diferentes disciplinas escolares, com especial destaque para educação física. Nas justificativas dadas a escolha dos termos como importantes, foram apresentadas, por eles, adjetivações que entendemos embutir um valor intrínseco a aula. Percebemos isto, quando os estudantes mencionam os atributos “maneiro” e “muito legal” como definidores de uma *aula legal*, ou seja, uma aula que se explica por ela mesma. Desse modo, se ouvimos um estudante dizer, “a aula foi bem legal” e o outro responde, “foi legal mesmo”, na comunicação que entre eles se estabelece, o *legal* fica para eles plenamente subentendido, não sendo necessárias, maiores explicações. Já em outras justificativas, foram estabelecidos valores mais explícitos para o que também seja uma *aula legal*, evidenciando a presença de um cunho positivo e humanizador a prática da aula, quando esta oferece a possibilidade do *aprendizado* de algo que seja *interessante* e *essencial*⁴⁸. Mas também denotam um sentido utilitário e crítico, cujo valor se centra no conteúdo disponibilizado nessas aulas, mas possibilitando aos estudantes participar de algo que gere a eles, uma aprendizagem inconteste.

E o que mais se revela nestas justificativas? Primeiro, vemos reforçado o que já testemunhamos no cotidiano escolar: os estudantes criam percepções sobre as aulas que assiste, e assim inferem, que em algumas delas se aprendem coisas que são *essenciais*; e em outras, aprendem-se coisas que nem sempre o são. E quando os estudantes passam a construir esta consciência, começam a conflitar com o próprio entendimento que as escolas e seus professores, constroem sobre aquilo que imaginam ser para eles, *essencial* para o aprendizado, quando definem quais conteúdos curriculares serão fundamentais para a sua formação. Definições que na prática, não levam em consideração que crianças e adolescentes, possam ter preocupações ou curiosidades a serem satisfeitas por meio destas aulas, contrariando aquilo preconiza as NDCN (2013):

48 Os termos interessante e essencial utilizado em grifo nas reflexões que faremos, se remeterá a conceituação dada pelos estudantes como algo que se aprenda e seja fundamental para a vida, que tenha alguma utilidade.

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. §1º O foco nas experiências escolares significa que as orientações e as propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos. (NDCN, 2013, p.132)

Neste contexto, entendemos que o pouco êxito alcançado por estas ações educativas, tenha também na sua origem, a pouca aderência dos estudantes ao que se coloca a eles como *essencial*. Isto porque, as escolhas feitas em termos do que será ensinado, não resultam do estabelecimento de um diálogo, em cada escola, sobre os saberes, vivências, crenças e valores que por ali circulam. O que se apresenta a eles, resulta de outras conformações, comumente distanciadas das preocupações e curiosidades que estes estudantes possam ter.

Quanto aos efeitos destas práticas sobre os estudantes, captados nos sentidos colhidos em torno de evocações e justificações, encontramos similaridades ao que descreve Howard (1975), sobre características humanizantes e desumanizantes produzidas nas práticas de cuidados em saúde. Podemos citar aqui o tratamento dos estudantes, não como sujeitos, mas como: objetos de intervenção pedagógica, enxergando-os como portadores de necessidades padronizadas; recipientes de cuidados estandardizados; pessoas sem escolha, com pouca ingerência sobre o planejamento de atividades, os critérios avaliativos a que serão submetidos; sem acesso as explicações sobre os benefícios e riscos que estas atividades possam trazer; tratamento como pessoas de menor valor, situação em que se atribui aos estudantes *status* e hierarquia social, influenciando o tipo de ensino que receberá.

Nesse contexto, podemos melhor explicar como se encaixa a grande deferência feita a educação física, caracterizada pelo grande número de vocações feitas a esta disciplina, como aquela que mais fortemente representa, para os estudantes, o sentido do que seja uma aula legal. E no cerne do que apuramos está o fato desta ser uma aula que é diferente das demais. Não se utilizando como recurso primário de suas atividades, das práticas que são comuns a outras. Mas uma aula, onde se torna possível fazer coisas, que normalmente não são permitidas pelos professores em outras aulas. E há ainda, a presença de um certo simbolismo nisto, ligado ao fato desta aula acontecer, comumente, fora do prédio base e ao ar

livre.

O que vimos acontecer em educação física, diz respeito ao que apuramos sobre as evocações produzidas pelos estudantes da escola investigada. Por isso, é prudente atentarmos para certo cuidado em extrapolarmos aquilo que observamos, como sendo uma circunstância que se estabeleça para todas as escolas. No entanto, parece não haver dúvidas quanto aos efeitos negativos e desumanizadores, presentes naquelas aulas que são fortemente referenciadas por aportes padronizados. Por isto, imaginamos que, naquelas disciplinas citadas ao lado da educação física, e que foram agrupadas sob a evocação *aula legal*, tenhamos professores que buscam desenvolver atividades, que conseguem romper com este estatuto uniformizante. Como por exemplo, numa atividade citada por um estudante, feita em um *livrinho de português que a professora passa dia de quinta*.

Aulas padronizadas não tomam por base a realização de diálogos que façam reconhecer a existência de aprendizagens que seriam para os estudantes, consideradas como *essenciais*. De modo geral, tal essencialidade se estabelece, prioritariamente, a partir das tecituras realizadas entre técnicos e especialistas, sem que se leve em conta, localmente, a existência das demandas próprias dos estudantes de cada lugar. Do mesmo modo, temos no estabelecimento desse caráter *essencial*, a exclusão da anuência dos professores regentes, que em suas escolas, são colocados na posição de meros executores de propostas elaboradas em outras instâncias, possuindo pouca ou nenhuma autonomia, para em seu planejamento repensar as bases que dão sustentação a essas práticas. E disto, resulta uma grande preocupação, que nos impele saber se em relação ao que é estabelecido como *essencial*, abarcado nestas propostas de uniformização do ensino, de fato estão a concorrer ou não, a manifestação daquelas que seriam as vocações ontológicas dos humanos, apontadas por Freire. Se aquilo que é apresentado como *essencial* concorre para a efetiva expressão do *Ser Mais* desses estudantes. Se aquilo que se estabelece como currículo, de fato os humaniza.

Se a *aula legal* é aquela reconhecida pelos estudantes por sua *essencialidade*, resta saber se em tal condição podemos reconhecer aspectos humanizantes. Para isso precisamos entender até que ponto ocorreria pontos de convergência, entre a essencialidade que é proposta pelo estatuto das disciplinas escolares e aquelas surgidas de demandas postas pelos estudantes. O que também, não significa considerar como desumanizantes, demandas outras, que não sejam

estabelecidas pelos estudantes, mas sim pelo sistema escolar, venham trazer proposições positivas e importantes, para a formação humana de crianças e adolescentes. Desse modo, a desumanização se reconhecera na falta de diálogo que se estabelece na relação que mantemos com os estudantes, em que se busca ensinar algo, sem que se explique a significação daquilo que é posto como *essencial*. Sem que se ofereçam suportes, aos que venham a apresentar necessidades especiais de aprendizagem, quando da oferta de proposições curriculares estandardizadas. A humanização neste processo, não pode prescindir do diálogo constante e permanente com crianças, jovens e adultos, estabelecendo para estes, parte do protagonismo na proposição de questões, que atendam demandas consideradas a eles essenciais. Como também, manter os estudantes informados sobre o estatuto das atividades propostas pelas disciplinas, os benefícios e riscos que alcançarão por seu intermédio e a natureza dos processos avaliativos a que serão submetidos.

Seguimos agora com ESTUDAR, evocação que ocupa o primeiro lugar em ordem de frequência e apresenta fortes conexões com AULA-LEGAL. O ato de *estudar* é ainda, algo central e positivo em uma representação do valor da escola, considerado como algo que gostam de fazer. Muito embora possamos constatar, pelas queixas verbalizadas por muitos colegas, a ocorrência de uma difícil situação de desinteresse dos estudantes pelas atividades escolares:

Gosto de estudar porque eu quero aprender as coisas, dando crescimento para mim. Gosto de estudar quando tem gincana. Quando é para fazer uma história eu gosto, é legal. Estudar me faz passar de ano. Estudar é o que vai definir e ajudar no meu futuro. Porque o meu futuro fica garantido e eu quero que meus pais se orgulhem de mim. Estudar faz a gente ter uma vida boa e ser alguém na vida.(ESTF5A11,32,41,46; ESTM5A12,34,35,38, ESTF9A63; ESTM9A62,108)

Nestas justificativas encontramos sentidos positivados, porém idealizados. *Estudar* se justifica tanto como algo que por meio do *aprender* pode permitir *crescimento*, quanto ser elemento definidor do *futuro*. *Estudar* se conforma como um instrumento de *ajuda*, para que se tenha uma vida boa. Estuda-se *para ser alguém na vida*. Em *estudar* também encontramos um sentido utilitarista, quando justificam que por intermédio dessa prática podem *aprender coisas*, porque dá *conhecimento* e faz *passar de ano*. Estudar também se torna para eles um elemento de autoafirmação e valorização pessoal, cooptando o orgulho dos pais.

Sobre o manifesto desinteresse dos estudantes pelo gosto por estudar,

entendemos que a centralidade do problema enfrentado pelos professores, seja algo que precisa ser tratado com mudanças críticas sobre as estratégias de ensino. E não somente pautadas em soluções que busquem tornar as aulas mais divertidas e interessantes, sem mudar os processos padronizados, que definem para si mesmos, os pontos de partida e de chegada, insistindo na proposição de meios que sejam mais eficientemente alienantes e domesticadores. O que desejamos é que novos processos venham a ofertar mais possibilidades para que os estudantes interajam, troquem palavras, cooperem; que sejam esclarecidos quanto a *essencialidade* do que seja proposto neste ensinar e que possam de alguma forma, também apresentar demandas próprias. Estudantes gostam de estudar, o que demonstram fortemente não gostar é o que se oferece como possibilidade de estudo, e do formato como esse estudo lhes é apresentado. Estudar é para eles algo *maneiro* e *bom*, como por exemplo, *quando tem gincana* ou *quando é para fazer uma história*.

Em *estudar* encontramos seu sentido humanizante, quando os estudantes evocam como importante a sua *essencialidade*, mesmo que de forma idealizada e utilitarista. E é nessa compreensão que encontramos o germe da vocação ontológica de humanizar-se, de *Ser Mais*. Pelo estudo podem vir a materializar esta vocação. Mas são também desumanizados, quando todo o tempo de estudo, investido nos diversos anos escolares, passa a não concretizar a afirmação dessa vocação. Quando o gosto por estudar lentamente se desgasta, sendo corroído por fatores extra e intraescolar, para com as quais os estudantes não possuem nenhuma ingerência, com impactos sobre a autoestima desses sujeitos.

Observando árvore de similitude, em *estudar* chama a atenção a relação desta evocação com outras que lhes são correlacionadas. O *brincar* para crianças e o *jogar* com adolescentes, parecem favorecer diretamente o gosto por estudar. *Colegas legais* do mesmo modo favorecem a prática do estudo. Mas também encontramos elementos que se colocam em contraposição a esta prática, funcionando como meios de fuga: *comer, dormir, ouvir música e ficar no celular*. Da mesma forma, *fazer nada* e o próprio *brincar*, que traz a reboque *zoar, sair de sala e namorar*.

O gosto de CONVERSAR se delinea nas justificativas apresentadas, como algo que se direciona fortemente a relação mantida com os seus colegas. O ato de conversar foi por eles adjetivados como algo “bom”, “legal” e até mesmo como aquilo que de “mais legal que tem pra se fazer na escola”:

Gosto de conversar porque é bom pôr o papo em dia, é uma das coisas mais legais que tem pra fazer. Gosto de conversar, porque coloco os assuntos em dia, posso saber das novidades e ficar informado. Gosto de conversar com os meus amigos, porque falamos de tudo e de todos e nós ouvimos outras histórias de vida. Conversamos sobre a família e até sobre religião. (ESTF5A2, 3, 7, ESTM9A67, ESTM9A67,103, ESTF9A69, 92, 96, 101)

Tais adjetivações estabelecidas pelos estudantes criam inicialmente para o ato de conversar um valor intrínseco, de modo que tais expressões passem a explicar tal conduta pelo valor contido nela mesma. Somente por outras justificativas, foi possível aprofundar explicações sobre o que há de tão legal no ato de conversar, e porque isto seja a coisa mais legal que se possa fazer na escola. E em contrapartida, refletir sobre outras coisas que são propostas pela escola, mas não sejam alçadas a este patamar. E cabe por isso, apurar nestes comentários indícios de sentidos que posamos considerar como humanizantes e desumanizantes.

Nas justificativas dadas pelos estudantes, fica ressaltado em especial, o aspecto socializador do ato de conversar, contribuindo na formação de juízos de valor e construção de crenças. Isto é corroborado pelos comentários que apontam a possibilidade de escuta *de outras histórias de vida*, que se tornam para eles referenciais. O momento de *conversar* gera acolhimento, possibilidade de contrastar vivências, mas denota também um sentido utilitarista para o ato, o que pode ser percebido quando explicitam a serventia desta prática: *ficar informado, saber das novidades, conversar sobre a família, sobre religião*. Em Freire (2014d), encontramos elementos que dão sustentação a ideia de que os estudantes podem nestes diálogos, criar possibilidades de se inserirem no mundo e não somente de se adaptar a eles. Se percebendo no mundo, com o mundo e com outros, passam a compreender a vocação que todos temos para intervir no mundo e transformá-lo. Porém, sendo por este prisma o ato de conversar considerado uma prática humanizadora, em seu cunho socializador, no caminho da expressão do *Ser Mais* desses atores, vemos declarado nas justificativas dos estudantes, a manifestação do seu contraditório, fazendo silenciar a conversa das atividades escolares. E a causa disso sabemos: conversas que não sejam chanceladas pelos professores, não são bem-vindas em salas de aula.

Se na maior parte das aulas, por imposição de estratégias de ensino padronizadas, os estudantes são silenciados e colocados a trabalhar solitariamente,

nas aulas de educação física podem *trocar palavras*. E também aprender a cooperar e a lidar com frustrações, quando experimentam o desencanto com derrotas em situações de atividades competitivas. E nisto, percebemos haver um caráter humanizador. A possibilidade de divertimento, do brincar, do fazer coisas legais quando postas a serviço da expressão do *Ser Mais* destes estudantes, podem ser aqui entendidas, como afirmativas de uma proposta humanizadora. No entanto, há que se ter cuidado para não tomar de pronto, o que seja de gosto, o que cause satisfação como algo que seja eminentemente humanizante. Isto porque por meio do divertimento e do brincar podem se constituir relações distorcidas, ao se tornarem válvulas de escape, que estejam a proporcionar momentos de fuga e alienação, para aquilo que desumaniza o estudante no cotidiano escolar: a domesticação dos atores pela padronização das atividades.

Por outro lado, na condução de estratégias didáticas feita pelos sistemas escolares, vemos predominar ações fortemente calcadas em modelos estandardizados, que privilegiam a comunicação unidirecional entre professores e estudantes. Temos a formulação de propostas que adotam, como princípio, a indução de aprendizagens solitárias, que fazem sumir do processo a *conversa* e os seus benefícios. Isto em detrimento de movimentos de aprendizagens que sejam mais cooperativas, nos quais o diálogo se apresenta como algo fundamental. Ao prescindir da *conversa*, abre-se mão de um valioso instrumental, capaz de fazer circular, além de saberes, a afetuosidade, a solidariedade, a possibilidade de ofertar *ajuda* a quem se encontra com dificuldades em *estudar*. E assim, ambos se humanizam em comunhão.

Além de *conversar*, o ato de *brincar* e de *jogar* se tornaram elementos de destaque entre coisas que os estudantes gostam de fazer. Tanto *brincar* como *jogar* foram adjetivadas como *legal, maneira, boa e divertida*:

Brincar é bom. É legal e maneiro. Eu gosto de brincar na informática. Gosto de jogar porque eu aprendo mais coisas no jogo. Jogar futebol também é legal e bom. Eu gosto de jogar porque é um esporte saudável e é maneiro jogar um futebol com a rapaziada. É o único tempo que as meninas têm pra se divertir. Futebol é a única coisa legal e a melhor coisa que eu sei fazer. (ESTF5A23; ESTM5A1,5,8,13,15,27; ESTM9A65,74,76,83,98,102,105)

Nas justificativas dadas pelos estudantes fica evidenciado o aspecto socializador do brincar e do jogar, como uma atividade que possibilita o estar junto, o conviver, sendo o *único tempo que as alunas têm para se divertir*. E este tempo é

sobretudo aquele que ocorre por meio da aula de educação física, em espaço circunscrito a quadra da escola, que nesta unidade, embora seja cimentada, não é coberta. Nela há traves de gol, mas não há tabelas para prática de basquete, postes para a colocação de rede para prática de vôlei ou *badminton*. Não há bancos para acomodar professores e estudantes. Nos dias de forte calor ou chuvosos, as atividades não ficam só prejudicadas, como se tornam insalubres. Registro que desde a inauguração da escola existe processo protocolado junto a prefeitura, pedindo a instalação de cobertura da quadra, com inúmeras reiteraões, sem efeito positivo até o momento. E com estas condições, transtornos são inevitáveis e se tornam impeditivos da afirmação da vocação ontológica do *Ser Mais*. Criam dificuldades para o desenvolvimento do aprendizado de outras práticas esportivas, mas não impedem que o futebol seja para esses estudantes, a maior referência de socialização. *Jogar com a rapaziada* é a frase que materializa isto.

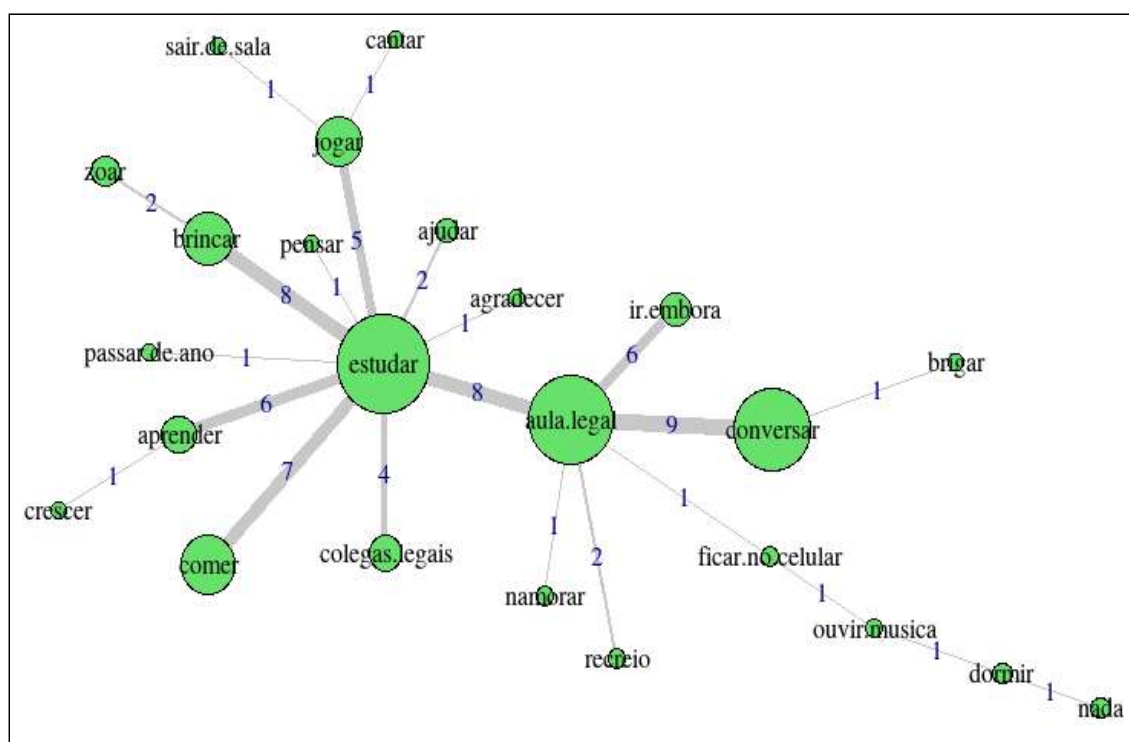
Nos chama atenção o fato de que o momento do jogo seja caracterizado como o único em que *os estudantes tenham para se divertir*, o que parece excluir a diversão, neste posicionamento, de outras atividades presentes no cotidiano escolar. E se a quadra se coloca como o lugar da brincadeira, dentro da escola se situa a chatice. Fora da escola a aula é maneira, porque há liberdade. Mas há também regras, e estas não são simplesmente impostas, podem ser negociadas pelos atores envolvidos no jogo. No futebol, os times podem ser escolhidos a partir de um certo equilíbrio de forças, onde todos são convidados a participar. No jogo, a bola nem sempre pertence ao professor, pode ser trazida por um estudante, gerando interessantes situações de embate e correlações de forças, implicando a ocorrência de um novo jogo, o das negociações políticas. O dono da bola pode não ser o jogador mais talentoso, e isso pode ser usado como garantia de lugar no jogo.

Foi sobre o jogo, que um estudante pode enfim dizer o que lhe incomodava, que jogar é para ele *a melhor coisa que sei fazer*. E para este dito temos a constatação do dilaceramento da autoestima de uma pessoa, com a assunção para si da culpa de insucessos na escola. Tendo já passado por diversos anos escolares, criou para si a impressão de não ter conseguido atingir competência, naqueles fazeres propostos pela escola. O que se torna preocupante, é o fato de poder haver muitos outros, que também estejam destruídos em sua autoestima, culpando a si mesmos por essa incapacidade; inferiorizados por se sentirem incompetentes nos fazeres escolares, que não tenham dado ainda a sorte de descobrir pra si, outra

coisa que saibam fazer melhor.

Como já vimos, ESTUDAR, AULA LEGAL, CONVERSAR, BRINCAR e JOGAR são as evocações, que em ordem de frequência, estariam, segundo o que apuramos, a ocupar o cerne desta representação. Mas é no descortinar de suas sinonímias e nas justificativas dadas pelos sujeitos, que podemos melhor refletir sobre a presença de indícios retratados nestas práticas, produtores de sentidos humanizantes ou desumanizantes. Sendo assim, seguimos apresentando o que apuramos com a utilização da técnica do discurso coletivo, aplicados aos sentidos dados pelos estudantes a essas expressões, e ao tratamento do conjunto de 236 evocações por *Análise de Similitude*, por meio do programa *IRAMUTEQ*. Ao que apuramos, iniciamos com o Gráfico de Similitude, que exibimos na figura a seguir:

Figura 2 – Análise de similitude referente à expressão indutora “o que gostam de fazer na escola”



Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador por meio do programa *IRAMUTEQ*.

Pelo Gráfico de Similitude podemos confirmar o papel de centralidade dos termos *estudar*, *aula legal*, *conversar*, *brincar* e *jogar*. E ainda, visualmente constatar como se organizam os elos de proximidade entre esses termos, bem como a relação mantida por eles, com outros elementos periféricos. Nessa estrutura, *aula-legal* e *estudar* são os termos que se destacam em frequência, e criam nesta

representação, dois eixos principais. Por eles se evidenciam campos de influência, que exercidos por estudantes e professores, capitaneiam sentidos desta representação.

No eixo aula-legal, prepondera o campo de influência dos professores. Tradicionalmente são eles os responsáveis em definir o conjunto de dinâmicas, utilizadas na condução das atividades aplicadas aos diferentes ambientes escolares, o que inclui planejar estratégias didáticas, conteúdos, estabelecer regras de convívio e de interação entre os atores. No entanto, age também aqui um outro fator de grande influência, que se relaciona ao nível de engajamento desperto nos estudantes ao estudo proposto, determinando ao final, o quão exitosa foi a aula planejada pelo professor. Sendo assim, temos expressa, por meio dos sentidos que os estudantes produzem sobre as escolhas feitas por seus professores, a forma com que esses atores avalizam a aula recebida.

Em *aula-legal* entendemos que se estabeleça maior engajamento dos estudantes à proposta apresentada por seus professores. E aqui, o termo *conversar* parece fortemente colaborar para que isto ocorra. Quando não, temos como contraposição a reação de relutância em participar, expressas por condutas de fuga, tais como: *namorar, ficar-no-celular, ouvir-música e dormir*; ansiar pelo *recreio* ou mesmo nutrir o desejo de *ir-embora*, de não querer estar na escola, por *nada* lhe trazer gosto.

Nesse sentido, a tecitura da aula se mostra como uma trama complexa, entrelaçando junto ao que possa ser tomado como legal, aquilo que se coloca como o seu contraditório, o chato. E entre um e outro, há ainda a reflexão do que seja nestas práticas o seu sentido humanizador, segundo os referenciais que abraçamos, expressos nos pensamentos de Freire e Howard. Entendendo como aquilo que, ao mesmo tempo, concorra para a afirmação do *Ser Mais* de cada estudante, favorecendo a sua interação no mundo e com o mundo, a compreensão da sua realidade histórica, que lhe oferte possibilidades de realizar escolhas neste processo. E também respeitando como prerrogativa do estudante, ser informado, por seus professores, dos processos educacionais a que serão submetidos; não ser tratados por eles como objetos de intervenção pedagógica, como recipientes de aprendizagens padronizadas, e que não sejam ignoradas, nestes processos o corpo de necessidades subjetivas destes atores.

Em última instância, os estudantes podem até ser obrigados a participar das

aulas e realizar as tarefas que lhes são ordenados. Mas com relação a conduta *estudar*, o que vemos preponderar é o campo de influência dos estudantes, que por meio do nível de engajamento que estejam dispostos a demonstrar, possuem poder decisório de querer ou não se comprometer e se empenhar ao que seja proposto pelos professores.

Pelo Gráfico de Similitude podemos também perceber que o maior engajamento ao estudo é amplamente favorecido quando certas condições se estabelecem, para que os estudantes, de boa vontade, venham responder de forma positiva ao que lhes seja proposto. *Conversar*, já vimos, agrega valor em termos de tornar a aula mais receptiva. Já em *estudar*, campo de influência do estudante, podemos especular que aquelas atividades que sejam mediadas pelo *brincar* e o *jogar* sejam fortemente potencializadoras da sua participação e engajamento. Nesse aspecto, imaginamos que a presença de colegas legais também sejam favoráveis a isto. Mas há ainda o termo *aprender*, que reforçado por *crescimento*, estabelece com *estudar* uma relação bastante positivada. O que também denota em nosso entendimento, o valor que a compreensão do processo, por parte dos estudantes, possa trazer de benefício, como elemento de convencimento, potencializando o desejo por se engajar espontaneamente aos estudos. E isto se sobrepõe ao sentido utilitarista, carregado pela perspectiva que confere ao estudo um meio para *passar de ano*.

Como visto em *aula-legal*, também ocorrem elementos que se apresentam em contraposição a prática do estudar, e conseqüentemente se mostram desumanizantes aos seus intentos. Estes elementos expressam a relutância dos estudantes em se engajar ao proposto, por meio de condutas de fuga. Em *Brincar e jogar*, que caracterizamos como potencializadoras deste engajamento, também se apresentam como carreadores de condutas de fuga, por meio das condutas *zoar* e *sair de sala*.

5.2 O outro lado da moeda: o que não gostam de fazer na escola

Na pergunta de número 9, do mesmo questionário, aplicado ao grupo de estudantes do 5º e 9º anos, apresentamos como questão, uma situação que se coloca em contraposição ao que foi discutido anteriormente. Fazendo uso da TALP, pedimos que os estudantes escrevessem 3 coisas que não gostavam de fazer na escola. Solicitando em seguida que ordenassem essas palavras em importância, justificando a escolha daquela eleita como a mais importante. Em relação a essa questão, 90 respondentes dos 5º e 9º anos, produziram um conjunto de 240 palavras. E posteriormente foram tabuladas e reunidas em 19 sinonímias: AGIR MAL, AMBIENTE, AULA CHATA, ATURAR COLEGAS CHATOS, AULA ESTRESSANTE, BAGUNÇA, BRIGAR, CHORAR, CONVERSAR, DORMIR, ESTUDAR, FAZER NADA, IR AO BANHEIRO, MASCAR CHICLETE, MERENDAR, PAGAR MICO, TIRAR NOTA BAIXA, TOMAR ESPORRO e XINGAR. A seguir apresentamos um quadro de distribuição destas sinonímias por suas frequências e percentuais:

Tabela 9 – Distribuição das sinonímias obtidas para a questão “o que não gosta de fazer na escola”, por frequência e percentual:

SINONÍMIA	FREQUÊNCIA	%
AULA CHATA	76	31,67
ESTUDAR	69	28,75
BRIGAR	21	8,75
ATURAR COLEGAS CHATOS	16	6,67
FAZER NADA	11	4,58
AGIR MAL	9	3,75
BAGUNÇA	9	3,75
TOMAR ESPORRO	6	2,50
IR AO BANHEIRO	3	1,25
XINGAR	3	1,25
CONVERSAR	3	1,25
AULA ESTRESSANTE	2	0,83

Tabela 9 – Distribuição das sinonímias obtidas para a questão “o que não gosta de fazer na escola”, por frequência e percentual:

SINONÍMIA	FREQUÊNCIA	%
AMBIENTE	2	0,83
CHORAR	2	0,83
DORMIR	2	0,83
MERENDAR	2	0,83
PAGAR MICO	2	0,83
MASCAR CHICLETE	1	0,42
TIRAR NOTA BAIXA	1	0,42

Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador.

Das 90 palavras prontamente evocadas, primeira palavra a vir a mente mediante a exposição ao termo indutor, 54 delas foram marcadas como importantes, sendo elas: AGIR MAL, AMBIENTE, AULA CHATA, ATURAR COLEGAS CHATOS, BAGUNÇA, BRIGAR, CHORAR, ESTUDAR, FAZER NADA, IR AO BANHEIRO, PAGAR MICO, TIRAR NOTA BAIXA, TOMAR ESPORRO e XINGAR. No processo, 4 estudantes não apresentaram justificativas para as palavras escolhidas como mais importantes. Esse conjunto de palavras também foram tratadas a partir o *software* Evoc 2000, com o qual construímos o quadro de 4 casas, referente aos sentidos produzidos pelos estudantes, quanto ao que elegeram como *coisas que não gostam de fazer na escola*. Vejamos o resultado no quadro a seguir:

Quadro 3 – Distribuição base dos possíveis elementos da representação em relação a questão: coisas que não gosta de fazer na escola.

	N. Respondentes: 90 / N. Evocações: 240 / N. Palavras diferentes: 19					
	Ordem média das evocações					
	< 2,1			≥ 2,1		
Frequência intermediária > = 11	aula-chata	76	1,934	fazer-nada	11	2,273
	estudar	69	1,638			
	brigar	21	2,000			
	aturar-colegas-chatos	16	1,813			
Frequência mínima < = 2	agir-mal	9	1,889	tomar-esporro	6	2,500
	bagunça	9	1,333	conversar	3	3,000
	usar-banheiro	3	1,333	ambiente	2	3,000
	xingar	3	1,667	aula-estressante	2	2,500
	dormir	2	2,000	chorar	2	3,000
				merendar	2	2,500
				pagar-mico	2	3,000

Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador.

Para a confecção dos quadrantes utilizamos 19 palavras diferentes e estabelecemos como parâmetros: o índice 2,1 para a ordem média de evocações, fator que permite alocar no 1º quadrante aqueles termos que retornaram um valor de ordem média menor a este índice; frequência mínima de 2 palavras, que estabelece o corte numérico dos termos que serão considerados na análise; frequência intermediária de 10 palavras, de forma a situar aquelas que seriam candidatas a fazer parte da 1ª periferia (≥ 11), e as pertencentes a 2ª e 3ª periferias (< 11). Aquelas com frequência intermediária (valores iguais ou acima de 11), e valor médio de evocações menor do que 2,1 seriam candidatas a fazer parte do núcleo central, de acordo com a metodologia de Vergés.

No 1º quadrante (Quadro 3), as palavras que se apresentaram como candidatas ao núcleo central desta representação foram: AULA CHATA, ESTUDAR, BRIGAR e ATURAR COLEGAS CHATOS, que juntas perfizeram 182 ocorrências, o que corresponde a 75,83% do total de evocações. Entre esses termos, *aula chata* apresentou-se como o mais frequente, reunindo 76 evocações (OME – 1,934). Nele reunimos expressões que remetiam ao lexo aula como um elemento base, mas também agrupamos palavras e sentenças que faziam menção as disciplinas escolares e a seus professores. Foram incluídas ainda, expressões que indicavam, a

princípio, uma relação de insatisfação com a escola, o que poderia ter direcionado estas sentenças para a composição de uma outra sinonímia. No entanto, entendemos isso de outra forma, que esta contrariedade teria como raiz a aula, por ser esta a prática que caracteriza a escola, o que justificaria a inserção destes termos em *aula-chata*, sendo eles: **estar-na-escola, *ficar-na-escola, *chegar-aqui, *vim-para-escola, *vim-para-escola, *vir-a-escola, *estar-na-escola, a-escola, estar- nela, ficar-na-escola, entrar, entrar, entrar-na-escola, chegar-na-escola, vim-para- escola, vim-para-escola, vir-a-escola, *aula-de-espanhol, *aula-de-espanhol, *aula- de-inglês, *ciências, *educação-física, *educação-física, *espanhol, *fazer-inglês, *inglês, *inglês, *inglês, *matemática, *matemática, *música, *sala-de-leitura, *ter- aula-de-espanhol, *aturar-prof-de-espanhol, *prof-de-matemática, *professor-chato, *ver-a-a...,3-tempos-de-matemática, arte, assistir-aula, assistir-aula-de-matemática, aula-de-espanhol, aula-de-história, aula-de-inglês, aula-de-matemática, ciências, educação-física, educação-física, engles, espanhol, esporte, geografia, geografia, geografia, geografia, inglês, alguns-professores, a-professora, aturar-alguns- professore, aturar-alguns-professores, ficar-olhando-para-cara-dela, prof-de- espanhol, professores, prof-geo, prof-geografia, inglês, inglês, inglês, inglês, l- portuguesa, português, pula-corda, ter-aulas-chatas, sala-de-leitura, pique-bandeira, ficar-até-as-5h, ficar-na-escola.*

Em seguida, temos o termo *estudar*, o segundo mais frequente, com 69 evocações, e que também se destacou em prontidão (OME – 1,638). Foram nele agrupados, as palavras que remetiam ao sentido léxico de estudar e outras relacionadas a práticas realizadas pelos estudantes. Foram elas: **estuda, *estuda, *estudar, *estudar, *estudar, *estudar, *estudar, *estudar, *estudar, estuda, estuda, estuda, estudar, estudar, estudar, estudar, estudar, estudar, estudar, estudar, estudar, estudar, estudar, estudar, *contas-de-matemática, *copia, *copia, *copiar, copia, copiar, copiar, *escrever, *escrever, escrever, *fazer-conta, *fazer-copia, *fazer- exercício, *fazer-prova, *ler, ler, ler, ler, ler, livro, *muito-dever, *prova-de-matemática, *testes-surpresas, *trabalho, *trabalho, *trabalho-de-casa, *jogar-xadrez, *xadrez, apostila, dever-de-casa, dicionário, fazer-algumas-atividades, fazer-prova, fazer- trabalhos, fazer-trabalhos, prova-oral, provas, prova-surpresa, questionario, trabalho, trabalho, trabalho-em-grupo, trabalho-individual, problema, procurar-as-coisas*

Outro elemento a ocupar o cerne dessa representação foi *brigar*, com 21 evocações e OME de valor 2,000. Este termo reuniu palavras relativas ao léxico

brigar e outras com proximidade semânticas, tais como: **brigar, *brigar, *brigar, *brigar, *brigar-na-escola, briga, barraqueira, barraquera, *bater, bate, bate, bate, briga, briga, briga, briga, brigar, brigas, brigas, discussão, discutir.*

Com *aturar colegas chatos* que reuniu 16 evocações e OME de valor 1,813, fechamos o núcleo central dos sentidos, daquilo que seria representativo a expressão *não gostar de fazer na escola*. Neste termo reunimos expressões que faziam menção a colegas de escola e a condutas adotadas por eles na convivência. Foram eles: **aguentar-algumas-pessoas, *as-pessoas, aturar-alguns-colegas, conviver-na-escola, pessoas, meus-amigo-da-sala, ver-alguns-colegas, conversa, conversar, conversar, *amizade-falsa, *amizade-falsa, *as-falsas-copanhiaas, *falsidade, *fausidade, *fofoquera, as-falsiane, conhecer-pessoas-falsas, falsidade.*

Entre os termos que identificamos como aqueles ocupantes do núcleo central e das periferias da representação do que os estudantes *não gostam de fazer na escola*, podemos destacar a interessante situação de contraposição e contradição que se revela, ao compararmos esses resultados com o que foi apurado, em relação ao que os estudantes *gostam de fazer na escola*. Começando pela expressão *estudar* revelamos a natureza deste contraditório, pois em ambas as situações (gostar e não gostar de fazer), esta evocação carrega fortemente o sentido central nestas representações: os estudantes gostam de *estudar* e também não gostam de *estudar*. Quando afirmam que gostam é porque esta prática lhes possibilita dar concretude a vocação ontológica do Ser Mais. E quando alegam não gostar, a rejeição diz respeito as possibilidades de estudo que lhes são apresentadas. E isto fica bastante patente nos tipos de fazeres desgostados que são evocados pelos estudantes, que apontam para formas padronizadas de ensinar e os seus efeitos.

Em *aula-chata* temos uma situação de contraposição com o termo *aula-legal*. E ambos também se encontram posicionados no núcleo central de suas representações e parecem corroborar, cada qual a existência do outro. Se em *aula-legal* encontramos maior destaque da disciplina de educação física, situada como a mais gostável; em *aula-chata*, na representação do que os estudantes *não gostam de fazer*, se evidencia uma forte rejeição das demais disciplinas, inclusive educação física, só que com baixíssimas evocações. O que não impediu que esta também seja encarada como uma aula que cause neles desgosto. Desse modo percebemos, que a matriz de tal rejeição, não está vinculado a um valor intrínseco das disciplinas, mas sim ao fato de como os professores conduzem as práticas desenvolvidas nestas

aulas. Se estas atuam para adaptar e domesticar os sujeitos a realidade ou se possibilitam aos estudantes, o papel de protagonista destas aprendizagens, para que venham a intervir no mundo e transformá-lo para melhor, como sustenta Freire.

Outra situação de contraposição foi verificada também com os termos *brigar* e *conversar*. Na representação do que os estudantes *gostam de fazer na escola*, o termo *brigar* se situou como um elemento periférico de baixíssima expressão (1 evocação), sendo que *conversar* atuou como um dos elementos centrais (31 evocações). Em contraposição, na representação do que os estudantes *não gostam de fazer na escola*, o termo *brigar* se situou como um dos elementos do núcleo central (21 evocações e 4º lugar em prontidão), sendo que *conversar* se apresentou como um elemento periférico (3 evocações). Atentando então para as justificativas dadas a estes termos, foi possível também estabelecer uma relação de contraposição entre, *brigar* de um lado, com *conversar*, *brincar* e *jogar* de outro. A situação de contraste que se estabeleceu, apontou para o sentido dado a práticas que lhes são preferenciais: não gostar de *brigar* por gostar de *conversar*, *brincar* e *jogar*. E nisto se traduz o que percebemos como expressão desta vocação para humanizar-se, que se faz na disposição de estar com o outro, de bem conviver, de ser social.

Seguindo com o que apuramos, aplicamos a esta discussão os mesmos métodos de análise utilizados na questão antepositiva: *o que gosta de fazer*. Desse modo foi possível aprofundar reflexões sobre as justificativas dadas pelos atores, e captar indícios que sejam produtores de sentidos humanizantes ou desumanizantes. Sendo assim, seguimos apresentando o que apuramos com a utilização da técnica do discurso coletivo ao que os estudantes *não gostam de fazer na escola*.

Começando pelas correlações estabelecidas entre *aula-chata*, *estudar*, *brigar* e *aturar-colegas-chatos*, pela análise de similitude, visualizamos como se dá a partilha da centralidade dessa representação entre estes termos, e com outros que estão a atuar em sua periferia. O termo *aula-chata*, detentor de maior frequência, atua como ponte de conexão entre as evocações *estudar* e *aturar-colegas-chatos*, provocando mútuos impactos, o que pode ser percebido por meio dos sentidos dados pelos estudantes a essas expressões, mediados pela aplicação da técnica do discurso coletivo. Iniciando por *aula-chata* temos:

Não gosto de assistir aula de educação física, de espanhol, de inglês, de língua portuguesa, de matemática, de música, de geografia e de história.

Não gosto porque é uma aula chata, não tem aula prática, só aula teórica, acho uma matéria desnecessária. Não gosto porque sua, cansa e tem que usar aquelas roupas grudadas no corpo. Não gosto porque é difícil, muito confuso, não consigo entender. O livro é o mais complicado. Não gosto de assistir porque a professora é uma velha ignorante, abusada, arrogante e não escuta os alunos. É estranha e meio escrota com as pessoas. A professora é bipolar. A professora é chata e irritante, não tem senso. Não suporto ela, mas tenho que aturar. O professor é chato. É muito chatão, pega no nosso pé e isso é um saco. Não gosto de assistir porque os alunos são chatos, irritantes, tem gente que fala muito. Não gosto de estar na escola porque tenho que acordar cedo e é muito ruim. Não gosto do ambiente, sempre tem algo com defeito como o ar-condicionado. Não gosto de olhar pra cara desse povo. Tenho agonia de querer ir embora e a hora não passa (ESTF5A3,16,18,22,49; ESTM5A9,40,46,51; ESTF9A57,63,66,72,73,78,79,80, 85,86,99,106; ESTM9A62,75,84,97,88, 71,102).

Colegas chatos, porque *irritam e falam demais*, causam impactos sobre a aula tornando-a mais chata. Em igual modo, a aula chata, que não tem *prática* mas só *aula teórica* e com *matérias desnecessárias*, também causam impactos sobre a conduta dos estudantes, tornando-os mais chatos e pouco colaborativos com o processo que os professores desejam implementar. Por sua vez, a aula chata, contemplando, por parte de alguns professores, condutas antipáticas na convivência, baseadas em práticas chatas, que fazem *suar, cansam, são complicadas, confusas, difíceis de entender*, também impactam fortemente o gosto por estudar, o que resulta em pouca adesão dos estudantes, tornando as aulas mais chatas ainda, pela pouca participação. Nesse entendimento, os estudantes se tornam chatos e fazem pressão sobre a chatice das aulas; e as aulas chatas pressionam os estudantes com a chatice de suas práticas.

A aula é um tecido complexo. A *aula-legal* e a *aula-chata* se apresentam como fios dessa trama. São tecidas juntas, por movimentos de ordem, desordem e organização. Por isso não é possível iniciarmos um processo de compreensão do que seja uma *aula-legal*, apartando-a do seu contraposto, a *aula-chata*. A aula legal, tanto quanto a aula-chata são aqui viabilidades, e nelas, a partir do que dizem os estudantes desta tecitura, identificamos sentidos, que nos remetem a indícios humanizantes e desumanizantes presentes nestas práticas.

As adjetivações captadas nas justificativas dadas pelos estudantes com relação a aula chata, trazem inicialmente como chaves de compreensão as palavras *confusa, complicada, difícil*. Pautam-se também sobre os procedimentos didáticos adotados pelos professores, muito mais voltados para a *teoria* e ausência da *prática*; e também das condutas pouco amistosas e de pouca escuta destes com os estudantes. As adjetivações que destacam a reprovação dessas condutas são:

abusada, chato, irritante, ignorante, estranho, bipolar, escrota com as pessoas, não tem senso e não escuta os alunos. Por sua vez, os estudantes também demonstram animosidade com relação aos seus professores, dizendo *não gostar de olhar pra cara desse povo ou não suportar, mas ter que aturar.*

Nas aulas chatas, os estudantes são reduzidos a espectadores passivos diante do apresentado, recipientes de processos padronizados, sem possibilidade de escolhas. E uma vez imersos nestas práticas, no ambiente escolar, demonstram viver em uma atmosfera angustiante, que se materializa no drama de *acordar cedo, de vir pra escola e depois que chega, ter que ficar, de enfrentar a agonia de querer ir embora e a hora não passa.*

É na figura do professor, cujo papel é tecido junto nesta trama, transformado em ícone, que podemos conferir materialidade à aula, em suma, objetivá-la. O *legal* e o *chato* são, portanto elementos que ancoram ideias, tornando possível categorizá-las entre coisas que sejam gostáveis e não gostáveis, mas também perceber o que haja de humanizador ou desumanizador nos sentidos que por elas são carreados. E esta não é uma tarefa fácil, porque não podemos imaginar que isto se resolva com o estabelecimento de simples associações, nas quais as aulas legais seriam alçadas a condição de humanizantes e aulas chatas categorizadas como desumanizantes. Neste contexto, entendemos que podemos ter aulas consideradas legais, que de fato agradem aos estudantes, mas que ainda assim, em seus processos, alienem os estudantes; distanciando crianças e adolescentes da sua relação no mundo e com o mundo, transformando-os em seres adaptados a uma realidade cruel. Da mesma forma, podemos ter aulas chatas, em que professores mobilizados para o ensino da leitura, da escrita e dos cálculos, entendendo a absoluta *essencialidade* e pertinência dessas aprendizagens para a formação dos estudantes, utilizam por convicção, todo um aparato de práticas padronizadas para alcançar a esse objetivo, mas que acabam resultando em pouca adesão dos estudantes ao proposto. Entre o que se coloca como *aula-chata* ou *aula-legal*, há que se ter em mente a perspectiva de humanização dos estudantes. Desse modo, tanto uma aula que falsamente agrade, que aliene, que cause aflições em estudantes e professores, que desgaste, que corroa a autoestima, que trate a todos como recipientes de cuidados padronizados, sem escolhas, não pode cumprir o seu papel como viabilizadora da vocação ontológica dos seres humanos, em humanizarem-se.

Seguimos agora com a expressão *estudar*, evocação que ocupa o segundo

lugar em ordem de frequência foi aquele mais prontamente evocado (OME – 1,638). E é nesta trama complexa, tecido junto com o *que se gosta* e o que *não se gosta de fazer na escola*, o aspecto contraditório, também é caracterizado como viabilidade:

Não gosto de estudar porque é muito chato, e tem algumas matérias que detesto. Fico com dor de cabeça. Ler é horrível. Estudar cansa a mão. Tem que copiar muito texto. Os professores passam muito trabalho e minha mão cansa. Você fica muito tempo escrevendo. Escrever é cansativo. Não gosto de fazer testes surpresa porque você nunca sabe quando vai ser. Não gosto de Jogar xadrez porque é chato. De fazer questionário, porque não vale nada e é perda de tempo. Prova de matemática, pois odeio essa matéria. Eu odeio fazer e armar contas, porque eu sou ruim e não consigo fazer. E eu assim não passo de ano. Não gosto de estudar, porque não tem muitas coisas que me interessem. Estudar é chato, mas é preciso (ESTM5A1,4,10,15,34,52,54; ESTF5A2,6,7,21,32; ESTF9A56,77,82,89,90,96,101; ESTM9A61,65,67,74,83,95,105,108).

O ato de *estudar* é por um lado, algo central e positivo, mas com a contradição que se apresenta naquilo que se expressa aos sentidos produzidos sobre o que não se gosta de fazer na escola, podemos melhor compreender os fundamentos que resultam em desinteresse dos estudantes pelas atividades escolares. Em *estudar*, são feitas alusões a diferentes atividades e tarefas escolares, que são ancoradas ao termo chata, tais como: *escrever, copiar, ler, responder questionários, fazer e armar contas, fazer exercícios, jogar xadrez, fazer testes surpresas e provas*. E que foram adjetivadas como: *muito ruim, horrível, cansativo, detestável*.

Entre estes atos, *ler* é tomado como *algo horrível*. Em *copiar*, as queixas recaem para a quantidade de textos que precisam ser transcritos diariamente e o quanto isto se mostra cansativo para eles: *os professores passam muito trabalho*. Em fazer e armar contas, a contrariedade com a prática se manifesta de tal modo, que acaba por se materializar em sentimento de *ódio pela matéria*. Quanto às atividades em questionários, são considerados como *perda de tempo*, por *não valerem nada*, ou seja, por não contribuírem na maior parte das vezes, para avaliação dos estudantes, diferentemente do que ocorre com provas e testes. E em relação à avaliação, testes surpresas são desgostados pelo sentido angustiante que causam, o de *nunca saber quando vai ser*. Desse sentimento resulta também a expressão orgânica de tal desgosto, quando o estudante manifesta que estudar *causa dores de cabeça*. E diante destas contrariedades, entendemos que a raiz deste desgosto não seja o ato de estudar em si, mas os modos como essas práticas

são apresentadas. A crítica de Freire a padronização das atividades continua fazendo todo sentido. As aulas são desenvolvidas a partir de uma convicção, de que formas estandardizadas ainda sejam a única e a melhor que podemos oferecer para alcançar os objetivos propostos. Mesmo com a gama de insucessos colecionados por crianças e adolescentes em avaliações desempenho como o IDEB, cuja a causa do fracasso acaba resvalando menos para os processos e culpabilizando os atores escolares, ajustes são feitos fortemente na direção de conformar os estudantes a essas propostas, do que agir para alterá-las a forma. Isto a despeito do sentimento de desgosto que os estudantes venham a expressar por essas práticas.

Enquanto isso, vivemos a enfrentar forças de resistências, que tendem em desconsiderar que os fraquíssimos desempenhos dos estudantes, possam ter como causa, as dificuldades destes em se adaptar a estas propostas padronizadas, por se distanciarem daquilo que lhes seja *essencial* e lhes negarem vez e voz. Isto pode ser percebido no que foi dito por um desses estudantes: “eu sou ruim e não consigo fazer.” Se “não consigo fazer”, “sou ruim” e se sou assim não posso gostar de estudar, não há como apreciar uma prática, que acaba por resultar em desmonte da minha autoestima.

Em estudar captamos também como contrariedade, certas restrições impostas aos estudantes, como *não poder falar com os amigos*. E se há restrições, também se fazem presentes, o uso de sanções para aqueles que tentam burlar o que é estabelecido, resultando em situações de aplicação de penalidades, sejam elas verbais – os *esporros*, ou por via documental, na forma de *advertências*. Punições estas, que por vezes, são aplicadas de forma constrangedora, vexatória, humilhante, nem sensibilizam o estudante para maiores reflexões sobre a conduta exibida, nem o desperta para adquirir o gosto pela prática do estudo.

Em *aturar-colegas-chatos*, agrupamos expressões, cujo os sentidos demonstravam clara insatisfação dos estudantes, com as condutas praticadas na convivência por alguns de seus colegas:

Não gosto de estar com falsas companhias. Gente assim e má e não sabe ser amiga. Não gosto da convivência com algumas pessoas. Tem muitas pessoas que são falsas, que só cuidam da vida alheia, fica largando a gente e não trata bem. Prejudica muito. As pessoas ficam falando mal e depois ficam juntas. É tudo vaca. Falsianes (ESTF5A28, 41, 45, 48; ESTM5A47; ESTF9A59,64,69)

As adjetivações feitas deixam transparecer um clima de animosidade, em que as *conversas*, em contraposição ao elemento central da representação do que gosta de fazer, é aqui repugnado como instrumento de enfraquecimento da convivência, da falta de apoio, do controle e cerceamento de condutas. Nesta evocação, o sentido que mais forte se apresenta é o da falsidade: *gente assim e má e não sabe ser amiga, falsianes*⁴⁹.

Fechando o quadrante que contém os elementos pertencentes ao núcleo central nesta representação, encontramos o termo brigar, fortemente atrelado a *aturar-colegas-chatos e bagunça*. Brigar se apresenta para os estudantes, como conduta condenável, valorada negativamente em si mesma, mas também se produzem para ela outras justificativas que atestam a sua rejeição. Considerá-la, por exemplo, como um ato que fere a uma norma social, que contraria o esforço dos atores no estabelecimento da melhor convivência possível:

Não gosto de brigar. Porque sim. Não gosto de bater e xingar porque é ilegal. E não gosto da convivência com algumas pessoas. Brigar é feio e me deixa mal. ESTF5A5, ESTM5A19, ESTF9A58, 81

No entanto, se tal desejo pela melhor convivência foge ao que se idealiza, é inevitável que o trato com algumas pessoas se estabeleça em meio a conflitos e desentendimentos. Identificamos também, que em *brigar* se estabelece, nesta evocação, a conotação de um sentido estético, que o valora como uma conduta feia, desagradável e que causa uma sensação de mal estar naquele que a pratica.

Em *agir-mal* reunimos condutas outras, que apontavam para o sentido de coisas que os estudantes não gostavam de praticar, mas que não revelaram maior força de evocação, como o que ocorreu com xingar, bagunça e brigar; termos que também guardavam o mesmo sentido de mal agir:

Não gosto de quebrar as coisas, roubar, fazer pichação, porque é feio. Desrespeitar não é certo. Não gosto de fazer bagunça para não ficar de castigo. Não gosto de tomar esporro, porque eles dão advertência e eu não gosto de errar. Não gosto de bater e xingar porque é ilegal, feio e ridículo. Não gosto de brigar, porque é feio e me deixa mal. E eu volto pra casa todo cheio de machucados. (ESTF5A5,20,23,29; ESTM5A12,13,19; ESTM5A24,37,42,53; ESTM9A98, 103, ESTF9A58,81,92, 93).

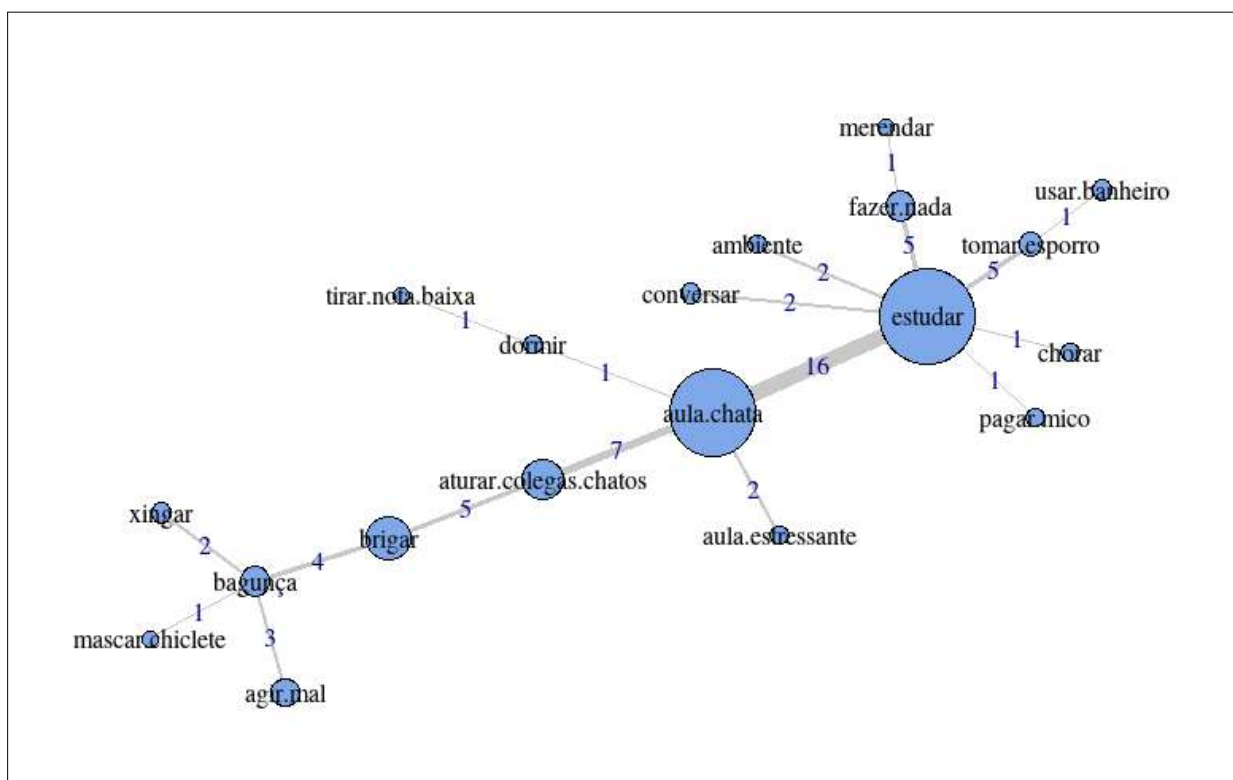
O que nos chama atenção aqui é o movimento de gênese de representações, que parece existir com relação a estes termos. Imaginamos, desse modo, que

49 Gente que age com falsidade, segundo expressão dos estudantes.

algumas evocações, inicialmente se aglutinam para formar uma ideia. Até que em determinado ponto, uma ou outra evocação ganha maior relevância, diante da necessidade de explicar um novo fenômeno. E sendo este fato algo incomum ou mesmo estranho em relação a ideia original, somos movidos a torná-lo em algo que nos seja familiar, o que corresponde ao processo de formação de ancoragens de uma representação como nos fala Moscovici (2013). Desse modo, condutas consideradas como *agir-mal* passam, em dado momento, a ganhar massa e assim se desprendem do seu núcleo original, obtendo vida própria.

Vejamos então, como se relacionam os termos definidos como ocupantes do núcleo central e periféricos, referente a representação daquilo que os estudantes pesquisados *não gostam de fazer na escola*, recorrendo para isso ao Gráfico de Similitude, que pode ser visto na figura a seguir:

Figura 3 – Análise de similitude referente ao termo indutor “o que não gostam de fazer na escola”



Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador por meio do programa IRAMUTEQ.

Através do Gráfico de Similitude podemos confirmar o papel de centralidade dos termos *aula-chata*, *estudar*, *aturar-colegas-chatos* e *brigar*. E também constatar o grau de proximidade existente entre esses termos. Nessa estrutura, *aula-chata* e *estudar* são os termos que se destacam em frequência. E comparativamente, se apresentam em contraposição aos termos *aula-legal* e *estudar* que analisamos, anteriormente, para a expressão indutora *o que gosta de fazer* (Figura 2, p. 234). Estudar se apresenta, então, tanto como algo que possa arregimentar gostos, quanto alimentar rejeições. Situação esta que também se estabelece para o elemento aula, que sendo caracterizadas como *legal* ou *chatas*, se tornam gostáveis ou desgostáveis de praticar.

Neste gráfico de similitude, podemos ainda perceber que os termos *aula-chata* e *estudar*, capitaneiam os sentidos desta representação, estabelecendo, a partir deles, dois eixos principais. E pela lógica anteriormente utilizada, para a similitude referente ao que os estudantes gostavam de fazer na escola, se evidenciam também os mesmos campos de influência, exercidos por estudantes e professores,

No eixo *aula-chata*, prepondera o campo de influência dos professores, por serem eles os definidores do conjunto de dinâmicas, utilizadas na condução das atividades didáticas, e pela atuação na regência das situações de convívio e interação que se manifesta entre os atores escolares. Consideramos desse modo, que por influência das escolhas didáticas, feitas por seus professores, certas condições sejam determinantes para a concretização da pouca aderência dos estudantes às propostas de estudo que lhes são apresentadas. E esta pouca aderência, pode em nosso entendimento, gerar atitudes de rebeldia por parte de alguns estudantes, que respondendo negativamente a essa insatisfação, se colocam, sistematicamente, a minar quaisquer chances de êxito do intento que foi planejado pelo professor. A atuação dos *colegas chatos* e a forte influência exercida para o mau êxito da aula, por meio de más condutas, pode ser explicada deste modo. Por influência da *aula-chata*, outras reações de relutância em participar, também se apresentam e se expressam mediante condutas de fuga, como *dormir*, e *usar o celular*. Em contrapartida, a *aula-chata* também se torna para o estudante em elemento causal de estressamentos, motivados pelas dificuldades de compreensão dos conteúdos expostos, pelas pressões impostas na entrega de tarefas, além de preocupações relacionadas as avaliações e ao desempenho escolar, como *tirar nota*

baixa.

Ao que tange *estudar*, campo de influência do estudante, se apresentam condutas em que estes atores podem manifestar algum grau de escolha, oferecendo resistência ao que seja apresentado a ele como chato. Assim como, também optar por se desconectar do campo de influência da aula-chata e de tudo que cause nele embaraços, tais como: *chorar, pagar mico e tomar esporro*. Para isto, pode escolher *conversar, fazer nada, merendar ou usar o banheiro*.

Comparativamente, se retomarmos a análise de similitude da representação das condutas que os estudantes gostam de praticar na escola o termo *colegas-legais* agia na periferia, para fortalecer a conduta *estudar*. Já em relação a similitude representativa daquilo que não gostam de praticar, vemos que a evocação *colegas-chatos*, em contraposição aos *colegas-legais*, atua em conjunto com *aula-chata* para fortalecer o núcleo central dos sentidos desta representação. Desse modo, *colegas-legais* exerceriam especial impacto sobre o estudante, já *colegas-chatos* influenciariam sobremaneira a aula.

Pelo Gráfico de Similitude podemos também perceber que a forte rejeição ao estudo está também condicionada às escolhas didáticas feitas por seus professores. Em nosso entendimento, reiteramos que a imposição de certos modelos padronizados de ensino, fechados em seus propósitos, contribui negativamente em arregimentar os estudantes, para que, de boa vontade, venham a se engajar ao que lhes seja proposto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas palavras finais, começamos por ressaltar, como contribuição mais importante deste trabalho, evidenciar elementos que denotem a necessidade e pertinência do encaminhamento da questão humanização, ao centro dos debates educacionais. Em contato com os autores como Freire, Morin, Moscovici e Deslandes e outros, que se tornaram para nós referenciais nesta jornada, foi possível, no entendimento que construímos, compreender a humanização como um processo complexo.

Isto significou compreender que esta temática não se reduz a uma ação reprodutiva do sentido veiculado por uma determinada perspectiva doutrinária humanista, que se fez orientadora e justificadora de certos valores humanos, que se tornaram hegemônicos em nossa sociedade. E não que não haja, nesta perspectiva hegemônica, valores que coletivamente possamos vir a considerar como desejáveis, na busca da melhor convivência possível, como por exemplo, o amor ao próximo e prática do respeito mútuo. A não redução dessa discussão a esta perspectiva, segue para um outro caminho mais amplo, no qual passamos a considerar, dentro do convívio social, a coexistência de diferentes formas de ser e viver humanas, que são comunicadas e compartilhadas, em meio à expressão de uma representação social de diversos humanismos, que circulam por meio de crenças, valores, ideias e contradições. A este entendimento, agregamos o diálogo com Deslandes, considerando aspectos peculiares da centralidade dada a humanização nos debates para o campo da saúde, pinçando correlações estabelecidas para esta temática, com situações existentes no universo escolar, principalmente ao que diz respeito a observância das práticas e os sentidos por elas produzidas, no âmbito dos cuidados.

Com Morin e Moscovici, entendemos que, na humanização, os diversos sentidos de humanismos são tecidos juntos; são compartilhados; tornam o não familiar em familiar, ordenam e justificam condutas, dentro de uma malha complexa, trançando a realidade a partir de práticas humanizantes e desumanizantes. E para superar os desafios que esta complexa realidade nos impõem, dialogamos com Freire, concordando que somente por meio do advento de práticas humanizadoras, poderemos, especialmente nos ambientes escolares, fazer acontecer para crianças

e adolescentes, a humanização como verdadeira vocação humana. Desse modo, há que se ter em mente o velho jargão popular: “os fins não justificam os meios”.

Os fortes laços com a rede municipal de educação do Rio de Janeiro, tecidos em 21 anos de serviços, nortearam fortemente a realização dessa investigação. E isto se tornou notório, como visto, na parte inicial deste trabalho. Pois buscamos por evidenciar a humanização como uma questão complexa, através da tecituras humanizantes e desumanizantes que também foram vivenciadas por mim nestes anos dedicados a rede. Seus estigmas marcam as ponderações que fizemos, e o que foi dito pode ser interpretado como expressão de uma catarse, mas no bojo deste trabalho, o que pretendemos é transcender a isto, trazendo elementos que ajudem a justificar a presença da humanização, como um elemento central aos debates.

Nas narrativas informais de colegas professores e nas evocações dos estudantes, encontramos, por vezes, elementos que denotam dor, sofrimento, constrangimento, inquietação; além de fortes exemplos, em que temos cenários que caracterizam atentados contra o caráter de respeito mútuo e dignidade humana, no que se refere tanto a aspectos pessoais, quanto profissionais. E destas decorrem situações humilhantes, vexatórias, angustiantes, e que impactam, sobremaneira, as relações que se estabelecem entre estudantes e seus professores, e também entre esses professores e seus empregadores, em torno do processo de escolarização. Por isto defendemos a humanização como um valoroso objeto de interesse investigativo.

Apesar de todos os riscos, escolhi aportar este trabalho na escola onde me encontro alocado. Isto feito, com o intuito de utilizar aquilo que fosse aprendido, na reflexão e reorganização de minhas próprias práticas, dentro da unidade escolar, quando na condução das atividades realizadas junto aos estudantes. E posteriormente, ofertar aos colegas próximos, pelo tempo que ali permanecer as contribuições aqui redigidas.

A questão da deterioração das relações de convivência, presente nos ambientes escolares, foi o fato aflitivo que desencadeou o movimento dessa investigação. E para melhor compreendê-la, encontramos através da temática da humanização, o viés que nos possibilitou discutir essa questão como problema de pesquisa. Inicialmente, tínhamos algumas convicções sobre quais seriam os modos mais adequados de incrementar o bom convívio entre os atores escolares.

Imaginávamos, por exemplo, que a intensificação de discussões, junto aos estudantes, sobre os ditos valores humanos, fossem certa feita, preponderantes para a mudanças de condutas desses atores em prol de uma melhor convivência. No entanto, em contato com os autores referenciais, em especial Moscovici, do qual utilizamos a TRS como base teórica e metodológica para construção dos instrumentos investigativos, passamos a rever posicionamentos, a partir das respostas que obtivemos de professores e estudantes a partir da aplicação dos instrumentais escolhidos.

Fomos guiados por essas respostas, a não supervalorizar os valores, mas também observar com mais cuidado e atenção, os aspectos peculiares presentes nas práticas interacionais que ocorrem no cotidiano escolar. Desse modo, vemos nestas práticas, a presença de elementos que dão corpo a representações sociais, que são orientadas em torno destes valores. E isto se traduz em movimentos de apresentação e reapresentação de conceitos, de normas e crenças, que por vezes fazem transparecer contradições, na qual, condutas humanizantes e desumanizantes circulam e são tecidas juntas dentro ambiente escolar. Desse modo, não basta que se atente, com veemência, para a defesa dos aspectos que ressaltem a vida como um bem maior; que se ofereça relevância aos princípios de dignidade, solidariedade, respeito mútuo; que sejamos mobilizados ao combate às formas de desigualdade, de discriminação e preconceitos. Muito embora sejam estes valores, por nós, considerados primários na tecitura de uma melhor convivência, podem ter a sua força minada, se desvincularmos estes princípios das práticas que fazemos circular no convívio social. Como os mais antigos já diziam, é necessário “ensinar pelo exemplo”, algo que também Freire traduz como o necessário ato de corporeificação das palavras. Ignorar isto é fomentar o risco de reforçar, justamente, a gama de representações desumanizantes que desejamos enfraquecer.

Assim sendo, precisamos estar mais atentos para as dissonâncias existentes entre os discursos e as práticas. Como quando insistimos em afirmar em discurso, por exemplo, a grande necessidade de que os estudantes passem a agir, uns com os outros e com os demais atores, imbuídos do espírito de solidariedade. Mas, ao mesmo tempo, pouco se oferta nas atividades escolares das quais pretendemos que os estudantes participem. Momentos em que a solidariedade seja a tônica dessas práticas. Dialogando com Freire, os estudantes se humanizariam em comunhão, no exercício da solidariedade, como princípio norteador de práticas de leitura, de

escrita, dos cálculos. Mas normalmente, o que vemos é uma maior valorização, por parte dos professores, do uso de estratégias que favorecem práticas de ensino e aprendizagem individualizantes, sem muita *ajuda*, sem muita *conversa*.

A humanização como temática é quase como um fantasma a circular pelo ambiente escolar, no entanto, aspectos humanizantes e desumanizantes podem ser percebidos em torno dos diversos temas que mobilizam a atenção dos colegas professores. Se há uma representação social de humanização, esta preliminarmente se aproxima, com o que podemos apurar com o instrumento aplicado aos professores participantes, de uma concepção voltada para a discussão de valores, mais próxima de uma concepção de cunho doutrinário humanista. Como não nos interessava trabalhar o aspecto doutrinário humanista, mas sim investigar os sentidos humanizantes e desumanizantes das práticas escolares, nos voltamos, então, para as evocações relacionadas àquilo que os estudantes gostavam e não gostavam de fazer na escola. Nesta escolha, procuramos captar sobre o que foi dito, indícios que pudessem apontar sentidos humanizadores e desumanizadores embutidos nas práticas escolares desenvolvidas por seus professores e segundo os parâmetros que estabelecemos, com Freire e Howard, foi possível constatar a presença de tais aspectos e as dissonâncias presentes entre eles.

No que se refere ao seu aspecto mais abrangente, a pesquisa objetivou captar os sentidos que estudantes e professores, atribuem às práticas humanizantes que realizam e as que se submetem ou são submetidos nas relações de convivência, dentro do cotidiano escolar. Tendo como tema central a humanização, entendida em sua complexidade, escolhemos esclarecer nesta investigação, até que ponto estes atores identificam ou não aspectos humanizantes e desumanizantes, que possam estar ali presentes nestas práticas. Ressaltamos ainda, como convicção, o papel humanizador exercido pela escola, o que foi em importância corroborado pelas vozes de professores e atores. Seguimos neste caminho, pelas orientações de Freire, entendendo ser a humanização uma vocação ontológica, sendo também a desumanização uma possibilidade histórica. E a isto somamos, por meio do que aprendemos com Morin, a compreensão da tecitura complexa desta temática, que não pode ser plenamente entendida, se afastamos desta discussão aquilo que se apresenta como contraditório. E ainda, incluímos contribuições do campo da saúde, que referenciam a humanização como elemento central de discussões na área.

O que apuramos por meio dos instrumentos investigativos que foram aplicados no curso deste trabalho, conferiu pertinência a temática central que escolhemos. E estas tomaram corpo nas palavras de estudantes e professores, sobre a qual realizamos nossas reflexões. Por meio da utilização da Técnica de Associação Livre de Palavras, tendo como mote expressões indutoras; em associação às Análises de Similitude obtidas sobre essas informações; e ainda, à aplicação de Análise de conteúdo das justificativas, relacionadas as palavras evocadas na TALP, escolhidas pelos estudantes e professores como as mais importantes, sobre as quais aplicamos também a Técnica de Discurso Coletivo, constituíram o corpus de nossas inferências. Sem a intenção de estabelecer juízos de valor sobre as informações colhidas, buscamos compreender como são organizados os eixos que estruturam o pensamento destes atores, em meio as relações complexas que são tecidas pelas e nas práticas escolares. Reconhecendo que por entre os sentidos léxicos e semânticos das evocações, aquilo que os estudantes possam tomar como algo que goste ou não de fazer na escola; ou que os professores construam de entendimento sobre o que seja humanização e escolarização, são aspectos que estão intimamente correlacionados, ou melhor, são fios tecidos juntos numa malha complexa.

Para os professores, a humanização e a escolarização são objetos tomados como processos distintos, porém correlacionados. Havendo em torno deles uma visão positivada e idealizada e isto apuramos por meio das falas destes atores. No que se refere à escolarização, estas falas exprimem o reconhecimento de que *o conhecimento seja importante elemento de transformação e socialização dos humanos*, de que por meio da escolarização seja possível que crianças e adolescentes tenham para si *a constituição de uma vida melhor, obtendo sucesso*, ao se oportunizar a elas um *processo contínuo de aprendizagens*. Ressaltam ainda o papel central exercido pelo professor como *um dos principais responsáveis na condução do processo ensino-aprendizagem*.

A humanização também é tratada pelos professores como um objeto positivado e idealizado, isto feito dentro de uma perspectiva hegemônica de doutrinação humanista. Neste contexto, buscam ressaltar positivamente a humanização, colocando especial ênfase sobre as palavras *respeito* e *amor*, como principais elementos estruturantes dentro desta forma de pensar. Nesta perspectiva, conferem a humanização o significado de *respeito a si mesmo, respeito ao outro e*

ao próximo, de seus valores. E ainda, respeito ao outro aceitando suas limitações. No entanto, sabemos que determinados valores sociais, oriundos dos grupos hegemônicos, são por vezes tomados como referenciais para todos, nem sempre respeitando os valores compartilhados pelos grupos de expressão minoritária. E nisto reconhecemos elementos de tensão permanente, porta aberta a instauração de conflitos, dos quais não escapam a escola e seus atores.

Professores imaginam que em seu papel humanizador, o profissional de educação deva usar *a sua sensibilidade, para perceber a real necessidade do aluno.* E que estas *necessidades* não se restringiriam *a aprendizagem do conteúdo.* Nesta visão, a humanização se voltaria então, para o campo das subjetividades, enquanto a escolarização, responderia pelo aspecto objetivo da formação do estudante. E nisto se confirma o caráter disjunto que estes atores atribuem a humanização e a escolarização.

Tecidas juntas nas práticas escolares, a humanização e a desumanização deixam rastros de contradição, tanto sobre o que seja objetivo, quanto ao que seja subjetivo no processo formativo dos estudantes, com graves prejuízos ao processo que pretendem desenvolver. E no bojo disto, temos as idealizações que conferem a estas práticas a falsa percepção de que sejam elas detentoras de todas as virtudes e nenhuma incorreção, desviando as críticas das incongruências que possam ser por elas veiculadas.

A humanização na escola, tomado como processo formador, centrado na perspectiva do *Ser Mais*, do qual nos falava Freire, pensa no despertar das consciências dos estudantes como seres inconclusos, mas também ressalta a importância de ser instrumentado para estar no mundo e com o mundo.

Em relação aos estudantes, o que apuramos com a TALP, tratadas a partir do *software EVOG*, obtivemos, junto às expressões indutoras “o que gosta de fazer na escola” e “o que não gosta de fazer na escola”, um conjunto de ideias que os estudantes utilizam para organizar o pensamento, entre coisas que sejam para eles, gostáveis ou não de serem praticadas no cotidiano escolar. E a partir do exposto fomos capazes de reconhecer aspectos humanizantes e desumanizantes. A compreensão dos elementos que compõem a tecitura complexa das práticas escolares, nos permite reconhecer dentre os seus aspectos positivos e negativos, os impactos que estes possam exercer sobre a convivência, mas também reconhecer as idealizações que se produzem com relação a estas práticas.

Em relação ao que *gostam de fazer na escola*, os termos *estudar, aula-legal, conversar, brincar e jogar* foram aqueles que obtiveram destaque e se colocaram como elementos formadores do núcleo central desta representação. Quanto à expressão indutora *o que não gostam de fazer na escola*, os termos *aula-chata, estudar, brigar e aturar-colegas chatos* foram aqueles que obtiveram ênfase e se colocaram em franca contraposição.

As análises apontaram especial destaque em torno da *aula*, seja ela *legal* ou *chata*, e ao ato de *estudar*, ora como elementos positivadores do processo de formação dos estudantes, ora como elementos de rejeição. Positivamente, o que se evidencia nestas falas, tanto em relação à *aula* e ao *estudo*, é a forte influência dada pelos estudantes a estes elementos, como essenciais a concretude da transformação do curso de suas vidas. E isto por vezes converge, mesmo de forma idealizada, ao que se coloca como afirmação da vocação ontológica do *Ser Mais*. Para estes atores, estudar se apresenta como *possibilidade de aprender coisas, definidora do futuro, garantia de uma vida boa*. Mas também se faz reduzido a um sentido utilitário, quando o estudo é tomado como meio para *passar de ano*. No entanto, o contraditório que por estes termos se explicita, indica que a afirmação desta vocação, não se fará por meio de qualquer aula ou por qualquer forma de estudar. Neste contexto, os estudantes parecem ressaltar alguns aspectos capazes de conferir êxito as aulas: *que sejam interessantes e essenciais, que proporcionem momentos de brincadeiras e divertimento com os amigos*. Também evidenciam aspectos presentes nas práticas escolares que são geradoras de rejeição, colocando o estudante em uma condição de sujeito sem escolha: *sem estudar não passo de ano, estudar é chato, mas é preciso, mesmo não tendo muitas coisas que me interessem*. Há ainda queixas centradas sobre atividades que causam incômodos físicos e mentais, em que preponderam tarefas de cunho teórico sobre as práticas, por vezes confusas, e de difícil entendimento: *Não gosto porque é difícil, muito confuso, não consigo entender. Fico com dor de cabeça. Estudar cansa a mão. Tem que copiar muito texto. Os professores passam muito trabalho e minha mão cansa. Você fica muito tempo escrevendo. Eu odeio fazer e armar contas, porque eu sou ruim e não consigo fazer*. Por fim, a conduta arrogante, ignorante, de não escuta dos estudantes exercida por alguns professores é também apontada como fator que contribui para sobre a aula e o ato de estudar, uma forte rejeição: *Não gosto de assistir porque a professora é uma velha ignorante, abusada,*

arrogante e não escuta os alunos. É estranha e meio escrota com as pessoas. A professora é bipolar. A professora é chata e irritante, não tem senso. Não suporto ela, mas tenho que aturar. O professor é chato. É muito chatão, pega no nosso pé e isso é um saco.

Percepções idealizadas e equivocadas podem nos levar a conferir, para a aula e a conduta de estudar, uma condição ilibada, pressupondo que as práticas por elas veiculadas, valham por elas mesmas. Em contrário a isto, os estudantes, em nosso entendimento, produzem sentidos humanizantes e desumanizantes que nos permitem reconhecer estas idealizações tecidas em meio as práticas do cotidiano escolar. E isto, em nosso entendimento, repercute negativamente sobre as relações de convivência que se estabelecem na escola, principalmente em nossas salas de aula.

Com o que aprendemos com as discussões em torno do tema humanização desenvolvidas no campo da saúde, tendo como principal mote o cuidar, constatamos que o valor das condutas não se reduzem às intenções que carregam, mas aos modos com que são praticadas, definindo, ao final, o quão humanizante ou desumanizante foram os efeitos sobre os atores que delas desfrutaram. Este entendimento construímos a partir das ideias de Deslandes (2004), que definem como eixos de discussão para a humanização questões relacionadas a oposição aos maus tratos, a compreensão das demandas e expectativas; a preocupação com a qualidade do atendimento, articulado com os avanços tecnológicos; a melhoria das condições de trabalho dos cuidadores; e a melhoria dos processos comunicacionais entre gestores, profissionais e usuários do sistema de saúde. Em suma, junto a maior deferência que possamos firmar ao valor do cuidar, é necessário que sejamos bastante cuidadosos, com aqueles a quem aplicamos cuidados, e com a forma escolhida para o exercício deste cuidar. O que implica também sermos cuidadosos com aqueles que cuidam, no que se refere às condições ofertadas para o seu exercício profissional e valorização do papel que executam. E de forma similar, podemos nos espelhar nestas proposições, estendendo ao mote educar, as mesmas preocupações: sermos bastante cuidadosos, com aqueles a quem aplicamos os processos educacionais, e com o modo escolhido para o desenvolvimento das práticas escolares. O que implica também que sejamos cuidadosos com aqueles que educam, com as condições ofertadas para o exercício profissional, e igual preocupação com a valorização do papel. Com o que apuramos, caracterizamos em

nosso entendimento, a seguinte tipologia de práticas humanizantes e desumanizantes no cotidiano escolar.

Consideramos como desumanizantes: a primazia das atividades escolares estandardizadas fechadas em si mesmas, que não possibilitam seguir para além de suas prescrições; a percepção dos estudantes como recipientes de cuidados padronizados; a submissão dos estudantes a processos educacionais, sem poder exercer poder de escolha e interferência; situações de isolamento a que são submetidos àqueles que não se adaptam e não se adéquam aos processos padronizados.

Humanizantes, neste contexto seriam: estabelecer com o estudante um canal de comunicação efetivo, para que seja informado ao longo de todo o processo escolar, sobre benefícios e riscos que são inerentes as etapas formativas das quais participa e participará; todos os estudantes devem aprender, o mesmo que seus colegas aprendem, mas sem que seja negado, para nenhum deles os ciclos de aprendizagens ainda não alcançadas, mas já vencidas por outros, inclusive com a adoção de percursos outros; estudantes devem ter o direito de avaliar seus professores; a adoção de práticas educacionais divertidas, que geram grande satisfação, não devem afastar os estudantes e seus professores do providencial contato com as temáticas que afetam a realidade social, na qual todos estão inseridos, tais como desigualdade, preconceito, discriminação, saúde e ambiente; os estudantes precisam ter espaço para também fazer proposições sobre temas que desejariam aprender, dando vazão a situação de curiosidade e preocupação que possam ter.

Saviani (1992), nos idos dos anos 80, tendo em perspectiva o problema da marginalidade, relacionada a situação de analfabetismo e semianalfabetismo, que atingia a grande massa de estudantes das escolas primárias na América Latina, se dispôs a discutir as bases referenciais que dariam suporte as teorias educacionais, utilizadas para confrontar esta importante problemática. Para isso, propôs classificar essas teorias em críticas e não críticas, como forma de buscar um melhor entendimento das relações existentes entre educação e sociedade. Nesse contexto, o autor identifica teorias que ele caracteriza como não críticas, porque pensam a educação como um instrumento de equalização social, sendo desse modo, voltadas para a superação da marginalidade. Em um outro grupo, estariam as teorias classificadas como críticas, caracterizadas pelo entendimento de que a educação,

seja, ela mesma, um instrumento de discriminação social, sendo portanto marginalizadora. Ao melhor compreender a intencionalidade presente em tais teorias, reconhece que nem uma, nem outra são detentoras de todas as virtudes e nenhum defeito, e nem tão pouco, possuidoras de todos os defeitos e nenhuma virtude. Com esse entendimento, o autor nos propiciou o contato com uma abordagem, que nos remetia a pensar estas teorias, sejam elas críticas ou não críticas, em termos complexos. Pois, tecidas juntas nestas teorias, encontramos, tanto a perspectiva humanizante da educação, voltada para a promoção de um projeto de equalização social; quanto a intercorrência de sentidos desumanizantes, também presentes nas práticas educativas, nos quais vemos ressaltar processos claramente discriminatórios.

Nos dias de hoje, se nos dispusermos a fazer críticas aos processos educacionais, este modo de pensar pode ser ainda um interessante balizador. Principalmente nestes tempos, em que as práticas escolares em voga, seguem pautadas em uma base de primazia estandardizada, e que, cada vez mais são defendidas como detentoras de virtudes absolutas, em relação a outras que lhes sejam competidoras. E mesmo assim, seguem bastante valoradas, fortemente protegidas dos efeitos de seus defeitos e insucessos, mesmo frente a outras possibilidades, que venham a demonstrar capacidade em resolver problemas antigos e novos, mas que se colocam em contraposição aos referenciais que lhes dão suporte.

O modo como os estudantes situam a aula e o estudar, entre o que seja gostável, ou por eles rejeitado, corroboram as explicações dadas para os péssimos resultados apontados pelas avaliações dos sistemas escolares. E em nosso entendimento, decorrem, em parte, de deficiências e desgastes das usuais formas utilizadas para ensinar a ler, a escrever e a calcular. Se por um lado, se torna claro que certas escolhas didáticas criam dificuldades para o atendimento das necessidades de formação dos estudantes, é leviano pressupor que as críticas feitas, tenham como alvo a diminuição da importância do aprendizado dessas práticas, mas sim alterar as formas com que estas são desenvolvidas. Posso exemplificar isto a partir de algumas de minhas práticas, trabalhando com crianças e adolescentes em atividades nas redes municipal e estadual, dinamizando oficinas de informática, rádio escolar, jornal escolar, vídeo e animação.

Em tais atividades, se tornou possível promover o aprendizado de práticas de

leitura, escrita e cálculos, conjugadas a temáticas relacionadas ao nosso tempo, com algumas delas partindo de assuntos que trazem aos estudantes preocupação ou curiosidade. Tendo, ainda, a oportunidade de gerar o que denomino de produtos de expressão, neles se consolidam explicações e conclusões a que chegamos, junto ao trabalho realizado com cada uma dessas diferentes mídias. Exemplificamos tais produtos como: criação de textos ilustrados com imagens, em formato digital e impresso; jornais em formato digital e impresso; programas de rádio; filmes de animação. Cada um desses produtos de impressão podem ainda ganhar o mundo, uma vez que sejam publicados na internet em *sites, blogs e podcast*.

Se a escola existe como espaço humanizador é porque lá, acreditamos, que os estudantes possam ter asseguradas possibilidades, para que a vocação de *Ser Mais*, se torne concretude para cada um deles. E para isto imaginamos que uma expostos, de forma sistemática, a um conjunto de práticas humanas que são bastante específicas (como ler, escrever, contar, etc), desenvolveriam desse modo, habilidades e competências, valores e conhecimentos que são próprios da dinâmica escolar. Mas com Freire aprendemos, que para a materialização de tal concretude, não basta somente prover tais possibilidades, é preciso que atentemos para a forma e o modo como isto se configura para os estudantes. Sendo assim, a forma como a prática escolar se dá também importa nesse processo. Por isso retomo as palavras de Freire, para reafirmar que não se pode pretender que crianças e adolescentes *sejam mais*, imersas em práticas escolares que os impeçam de ser. Não se pode almejar, que os colegas professores possam mediar, com desenvoltura, este processo junto aos estudantes, se eles próprios são frequentemente impedidos de *serem mais*, de diferentes formas por seus empregadores.

Professores e estudantes, impedidos que são pela conjuntura que se estabelece a eles, impedidos de viver a plenitude dessa vocação ontológica de humanizarem-se, fazem por circular, diversas práticas que terminam por minar da escola, as possibilidades dela vir a se tornar um efetivo espaço para a expressão do *Ser Mais*. Isto não só para estudantes, mas também para os profissionais que lá atuam. Lembrando Freire, não há como ser, se impeço que outros sejam.

Não há como falar de humanização disjuntando-a do seu contraposto, a desumanização, posto que ambas são tecidas juntas neste complexo, como nos faz crer Morin. E também são, ambas, viabilidades ontológicas, mas só a humanização é verdadeiramente vocação de homens e mulheres, como ressalta Freire. Desse

modo, imaginar a escola como espaço eminentemente humanizador, desconsiderando a desumanização como viabilidade orientadora das práticas que circulam pelos ambientes escolares, é negar a existência da contradição, o que nos afasta da possibilidade de melhor entender a desordem e organizar uma nova ordem, mais humanizante. A discussão sobre valores que buscam afirmar a dignidade humana, o respeito mútuo, a cooperação e a disposição para tecitura de acordos que promovam a melhor convivência possível, não pode então, se dar apartada das reflexões críticas que podemos ter sobre as práticas e seus atores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. de O. A. *Pesquisa em Representações Sociais: proposições teórico-metodológicas*, p. 119 -160. In: SANTOS, M. de F. de S.; ALMEIDA, L. M. (Orgs.). *Diálogos com a Teoria das Representações Sociais*. Recife: UFPE, 2005. p. 117-160.

BARROS FILHO, C.; MEUCCI, A. *A vida que vale a pena ser vivida*. 12a ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BERTAN, L.; ARAÚJO, V.. *EDUCAÇÃO PARA A HUMANIZAÇÃO*. Colloquium Humanarum, América do Norte, 8 2 09 2011.

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS - USP: *Declaração de direitos do homem e do cidadão - 1789*. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Acesso em: 1 Mar. 2016.

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS - USP: *Declaração Universal dos Direitos Humanos - 1948*. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>>. Acesso em: 1 Mar. 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRAUN, P.. *Práticas pedagógicas e o aluno com deficiência mental: uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem na perspectiva histórico cultural*. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2012. Disponível em < <http://www.lateca-uerj.net/publicacoes/teses/> > Acesso em: 26 Ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Palácio do Planalto. *LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990*. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm> Acesso em 28 Fev. 2016.

_____. Palácio do Planalto. *LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996*. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 28 Fev. 2016.

_____. Palácio do Planalto. *CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988* Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em 28 Fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. *ProInfo - Apresentação*. Portal MEC. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462&id=244&option=com_content&view=article >. Acesso em: 10 Out. 2012.

BUENO, B. O. *O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de*

professores. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

_____. et al . Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). Educação & Pesquisa, São Paulo , v. 32, n. 2, p. 385-410, ago. 2006.

CAETANO, V. N.. *Rádio na escola: produzindo mídia, aprendendo conceitos, construindo cidadania. – Subsídios para a implantação de projetos de rádios escolares*. Rio de Janeiro: Nutes, 2011.

CAMARGO, B. V; JUSTO, A. M.. *IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais*. Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16. mai. 2016.

CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia?* 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

_____. *O ser humano é um ser social*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

CORTELLA, M. S. *Educação, convivência e ética: audácia e esperança!*. São Paulo: Cortez, 2015.

CORTELLA, M. S.; BARROS FILHO, C. *Ética e vergonha na cara*. Campinas: Papyrus 7 Mares, 2015.

CROCA, J. R. (2002). *A RAZÃO NA FÍSICA QUÂNTICA*, 1–23. Disponível em:<cfc.ul.pt/biblioteca/online/pdf/josecroca/arazonafisicaquantica.pdf> Acesso em: 8 Nov. 2014.

DELORS, J. et al. Educação: um tesouro a descobrir. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=14470&co_midia=2 > Acesso em: 26 Ago. 2013.

DESLANDES, S. F. *Análise do discurso oficial sobre a humanização da assistência hospitalar*. Ciência & Saúde Coletiva 9(1): 7-14, 2004.

_____. *Humanização: revisitando o conceito a partir das contribuições da sociologia médica*. In: DESLANDES, S. F., organizadora. *Humanização dos cuidados em saúde: conceitos, dilemas e práticas*. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2011. p. 33-47.

DUVEEN, G. *O poder das ideias*, p. 7 – 23. In MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. (10ª ed.) Petrópolis: Vozes, 2013.

FERNANDES, A. P. *Memórias e Representações Sociais de jovens e adultos: lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas no retorno à escola*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

FERRY, L. *Aprender a viver – Filosofia para os novos tempos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

FIORE, E. M. *Aprender a dizer a sua palavra*. In: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p.13-30.

FREIRE, P. *Papel da Educação na Humanização*. Rev. da FAEEBA, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014 a.

_____. *Pedagogia da Esperança*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014 b.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014 c.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014 d.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

Grupo de Permacultura da UFPa: *Carta Cacique Seattle*. Disponível em <http://www.ufpa.br/permacultura/carta_cacique.htm>. Acesso em: 1 Mar. 2016.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JONASSEN, D.; *O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtiva*. Revista Em Aberto; Ano 16; N. 70; abril a junho de 1996.

KASSAR, M. C. M. Neurologia e implicações pedagógicas. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. *Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2013. p.95-107.

KRAMER, S.. *Por entre as pedras. Arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 2007.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1994.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S.. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAIA, F. *Formação na área da saúde e Web 2.0: possibilidades de uso pedagógico*

dos weblogs e do Orkut em cursos de Medicina. Rio de Janeiro: UFRJ / NUTES, 2009.

MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. *Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

MINAYO, M. C. S. *Sobre o Humanismo e a Humanização*. In: DESLANDES, S. F., organizadora. *Humanização dos cuidados em saúde: conceitos, dilemas e práticas*. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2011. p. 23-30.

MORIN, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Tradução do francês: Eliane Lisboa - Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011.

_____. *EDUCAÇÃO E COMPLEXIDADE: Os sete saberes e outros ensaios*. ALMEIDA, M. C. e CARVALHO, E. A. (orgs.) - 6. ed. - São Paulo: Cortez, 2013.

_____. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina - 21ª. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. (10ª ed.) Petrópolis: Vozes, 2013.

NASCIMENTO, I. P. *Um diálogo com o campo das Representações Sociais*, p. 45-68. In. ORNELLAS, M. L. S. et. al. *Representações Sociais e educação: letras imagéticas III*. Salvador: EDUFBA, 2015.

OLIVEIRA, I. S.. *Revisitando a estranha natureza da realidade quântica*. CIÊNCIA HOJE, 47, 42–46, 2014. Disponível em http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/2011/282/pdf_aberto/realidadequantica282.pdf . Acesso em: 26 de ago. 2014.

PEREIRA, F. J. C. (2005). *Análise de dados qualitativos aplicados às Representações Sociais*. In MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO J. C. & NÓBREGA, S. M. (Orgs.). *Perspectivas teórico-metodológicas em Representações Sociais*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Núcleo Curricular Básico Multieducação*. Rio de Janeiro, 1996.

_____. Secretaria de Estado do Ambiente. *Nas Ondas do Ambiente: Rádio Escola material didático*. 2. ed. Rio de Janeiro, 2014.

ROUSSEAU, J. J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SÁ, C. P. *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. *A Estrutura das Representações Sociais e a Memória Coletiva*, p. 33-49. In COUTINHO, M. P. L. [et al.] *Representações Sociais: abordagem interdisciplinar*. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2003.

SANT'ANNA, H. C.. *openEvoc: UM PROGRAMA DE APOIO À PESQUISA EM Representações Sociais*, p. 94-103. In VII Encontro Regional da ABRAPSO – ES. *Psicologia social: desafios contemporâneos: anais de trabalhos completos*. Vitória, ES: GM Editora, 2012.

SILVA, L. T. *Sentidos da relação escolacomunidade: permanências e potencialidades*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.


SCHWARZ, R.. *Altos e baixos da atualidade de Brecht*. In: *Sequências brasileiras*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 113-148.

Revista Época. *Um professor pode ser substituído por uma máquina*. Disponível em <<http://revistaepoca.globo.com/Ciencia-e-tecnologia/noticia/2012/02/sugata-mitra-um-professor-pode-ser-substituido-por-uma-maquina.html> >. Acesso em: 10 Out. 2012.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 26 de out. 2014.

_____. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 26 de out. 2014.

ANEXO – Autorização para pesquisa de mestrado obtida junto a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ)



40



**PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino
Coordenadoria de Educação
Rua Afonso Cavalcanti, n.º 455 – sala 412 – Bl. I –
CASS
Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ
20211-110
Telefone: (21) 2976-2301 Fax: (21) 2976-2313
Correio eletrônico: cedsm@rioeduca.net

AUTORIZAÇÃO PARA PROJETO

Sr (a) Coordenador (a) da E/SUBE/5ªCRE

Autorizamos a realização do Projeto Pesquisa Acadêmica, de VITOR NUNES CAETANO, aluno de Pós-Graduação, Mestrado em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAP/UERJ, sob o título "(RE) HUMANIZAR A ESCOLA NAS ONDAS DO RÁDIO", processo nº 07/003.787/2015.

O objetivo da pesquisa é captar os sentidos que os seguintes atores – estudantes, pais e responsáveis, atribuem às práticas que realizam, que se submetem ou são submetidos nas relações de convivência do cotidiano escolar, esclarecendo até que ponto esses atores identificam ou não a presença de aspectos humanizantes e desumanizante nestas práticas.

Discutir como os sentidos produzidos por estas práticas impactam as relações de convivência e se coadunam na formação humana destes atores, identificam ou não a presença de aspectos humanizantes e desumanizantes nestas práticas.

Formular um conjunto de tipologias de práticas que identificadas como humanizantes e desumanizantes possam ser apresentadas em um produto de mídia rádio.

Este trabalho terá aplicação de um questionário e gravação, direcionado a estudantes, professores, funcionários, pais e responsáveis.

Projeto conta com o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa e do NIAP.

O publico alvo são estudantes do 5º ao 9º ano.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina das escolas e a divulgar os resultados à Coordenadoria de Educação, conforme a Portaria E/DGED Nº 41/2009.

Esta autorização deverá ser entregue na sede da E/SUBE/5ªCRE.

Rio de Janeiro, 08 de setembro de 2015.

Vanina Maria de Souza

VANINA MARIA DE SOUZA
ENFERMEIRA
Nº. 11.602.065-5

*Autorizado em
07/10/2015
Rosângela Oliveira*

Rosângela de Castro Figueira
ENFERMEIRA
SECRETARIA II, 12.158084-6

4 - Se você pudesse apresentar 3 pessoas como modelo de boa conduta humana a ser seguida, quais seriam elas?

1. _____ () 2. _____ () 3. _____ ()

Agora use os parênteses para numerar de 1 (mais importante) até 3 (menos importante) as três escolhas que fez.

5 - Qual dessas pessoas é para você a mais importante? Por quê?

6 - O que teria a dizer sobre a conduta dos seus colegas na escola? Fale um pouco sobre isso.

7 - Apresente 3 pessoas famosas que você considera como modelo de boa conduta humana :

1. _____ () 2. _____ () 3. _____ ()

Agora use os parênteses para numerar de 1 (mais importante) até 3 (menos importante) as três escolhas que fez.

8 - Qual delas é para você a melhor? Por quê?

9 - Escreva 3 coisas que não gosta de fazer na escola?

1. _____ () 2. _____ () 3. _____ ()

Agora use os parênteses para numerar de 1 (mais importante) até 3 (menos importante) as três escolhas que fez.

Qual delas você mais desgosta? Por quê ?

10 - Como você completaria essa sentença:

“Se você me tratar bem, eu te trato bem. Mas se você me tratar mal, eu te trato ____.”

() bem () mal

11 - Como você justifica a sua escolha?

12 - Que tipo de ser humano você espera ser no futuro?

13 - Para você a escola pode te ajudar nisso? Como?

14 - Escreva 3 coisas que te deixa triste na escola?

1. _____ () 2. _____ () 3. _____ ()

Agora use os parênteses para numerar de 1 (mais importante) até 3 (menos importante) as três escolhas que fez.

15 - Qual delas te deixa mais triste? Por quê ?

16 - Apresente 3 pessoas famosas que você considera como modelo de má conduta humana ?

1. _____ () 2. _____ () 3. _____ ()

Agora use os parênteses para numerar de 1 (mais importante) até 3 (menos importante) as três escolhas que fez.

17 - Qual delas é para você a pior? Como você justifica a sua escolha?

18 - Para você a convivência com outras pessoas:

() torna as pessoas melhores.

() torna as pessoas piores.

() torna algumas pessoas melhores e outras piores.

() não torna as pessoas nem melhores nem piores.

19 – Quando é que você não gosta de vir para escola? Por quê?

20 - Escreva 3 coisas que gosta de fazer na escola?

1. _____ () 2. _____ () 3. _____ ()

Agora use os parênteses para numerar de 1 (mais importante) até 3 (menos importante) as três escolhas que fez.

21 - Qual delas você mais gosta de praticar? Por quê ?

22 - O que teria a dizer sobre a conduta / modo de agir dos professores na escola?

Escreva um pouco sobre isso.

23 - Em relação a escola, o que te faz sentir desrespeitado como ser humano?

Escreva um pouco sobre isso.

APÊNDICE B – Questionário para coleta de depoimentos dos professores



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA
 MESTRADO PROFISSIONAL

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ P1 () P2 ()

Disciplina(s) que leciona nessa escola: _____

Há quanto tempo você atua na rede municipal? _____

Há quanto tempo você atua nesta escola? _____

Como você chega a escola?

- () Caminho até a escola e demoro: () menos de 15 minutos
 () mais de 15 e menos de 30 minutos
 () mais de 30 minutos
- () Venho de transporte público: () ônibus () trem
- () Venho de carro () próprio () carona

1- Escreva 3 palavras que vem a sua mente quando ouve falar sobre humanização.

1. _____ () 2. _____ () 3. _____ ()

Nos parênteses enumere de 1 a 3 as palavras em ordem de importância.

Em relação a palavra mais importante, como você justifica a sua escolha?

2 – Para você uma pessoa:

- () nasce totalmente boa ou totalmente má.
 () nasce boa para algumas coisas e má para outras.
 () não nasce nem boa nem má.

3 - Se você pudesse apresentar 3 pessoas como modelo de boa conduta humana a ser seguida, quais seriam elas?

1. _____ () 2. _____ () 3. _____ ()

Nos parênteses enumere de 1 a 3 as suas escolhas em ordem de importância.

Em relação a pessoa mais importante, como você justifica a sua escolha?

4 – Diga pelo menos um problema que dificulta o processo de escolarização de crianças e jovens.

5 - Como você completaria essa sentença:

“Se você me tratar bem, eu te trato bem. Mas se você me tratar mal, eu te trato ____.”

() bem () mal

Como você justifica a sua escolha?

6 – Apresente 3 pessoas famosas que você considera modelo de boa conduta humana a ser seguido?

1. _____ () 2. _____ () 3. _____ ()

Nos parênteses enumere de 1 a 3 as suas escolhas em ordem de importância.

Em relação ao melhor exemplo de pessoa, como você justifica a sua escolha?

7 - Escreva 3 palavras que vem a sua mente quando ouve falar sobre escolarização.

1. _____ () 2. _____ () 3. _____ ()

Em relação a palavra mais importante, como você justifica a sua escolha?

8 -Para você a convivência com outras pessoas:

torna as pessoas melhores.

torna as pessoas piores.

torna algumas pessoas melhores e outras piores.

não torna as pessoas nem melhores nem piores.

9 - Diga pelo menos um problema que dificulta o processo de humanização de crianças e jovens.


10 - Cite 3 pessoas famosas que você considera modelo de má conduta humana a ser rejeitado?

1. _____ () 2. _____ () 3. _____ ()

Nos parênteses enumere de 1 a 3 as suas escolhas em ordem de importância.

Em relação ao pior exemplo de pessoa, como você justifica a sua escolha?

APÊNDICE C – Roteiro do programa de rádio, produto da dissertação

	<p>Universidade do Estado do Rio de Janeiro Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica</p>
<p>ROTEIRO DO MINI PROGRAMA RADIOFÔNICO – PRODUTO DA DISSERTAÇÃO DESENVOLVIDO POR VITOR NUNES CAETANO / 2016</p>	
<p>TÉCNICA</p>	<p>TEXTO</p>
<p>APRESEN- TAÇÃO <TEC> <LOC></p>	<p>- HUMANIZAÇÃO E DESUMANIZAÇÃO NA ESCOLA. O QUE DIZEM OS GOSTOS E DESGOSTOS NA TECITURA COMPLEXA DOS SENTIDOS PRODUZIDOS SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES</p> <p>- ESTE FOI O TÍTULO DA DISSERTAÇÃO APRESENTADA PELO PROFESSOR VITOR CAETANO, AO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA, MESTRADO PROFISSIONAL, SEDIADO NO INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA, DA UERJ.</p> <p>- TENDO COMO CENTRAL A QUESTÃO DA HUMANIZAÇÃO, ESTE TRABALHO PROCUROU CAPTAR AS IDEIAS QUE OS ESTUDANTES UTILIZAM PARA ORGANIZAR SEUS PENSAMENTOS, ENTRE COISAS QUE GOSTAM E QUE NÃO GOSTAM DE FAZER NA ESCOLA.</p> <p>- E A PARTIR DESSAS IDEIAS SABER SE OS ESTUDANTES RECONHECEM ASPECTOS HUMANIZANTES E DESUMANIZANTES PRESENTES NESTAS PRÁTICAS</p> <p>VOCÊ VAI OUVIR AGORA, UM PRODUTO EM MÍDIA RÁDIO, DESENVOLVIDO A PARTIR DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROFESSOR VITOR CAETANO.</p> <p>UMA PRODUÇÃO DA NOVA RÁDIO RECREIO.</p>

<p>INÍCIO DO PROGRAMA BLOCO 1 <TEC> <LOC></p>	<p>– GUERRA, PRECONCEITO, CRIMINALIDADE./// INTOLERÂNCIA, DISCRIMINAÇÃO, DESIGUALDADE./// MARGINALIZAÇÃO, RACISMO, MISÉRIA./// EXPLORAÇÃO,/ ALIENAÇÃO.///</p> <p>– NO INÍCIO DOS ANOS 1970,/ O PROFESSOR PAULO FREIRE, /CONCLAMAVA A TODOS E TODAS /PARA O ENFRENTAMENTO, /DAQUELE QUE SERIA, PARA ELE, /O MAIS IMPORTANTE DESAFIO/ IMPOSTO AOS SERES HUMANOS:/ A NOSSA HUMANIZAÇÃO.///</p> <p>– PARA FREIRE,/ PENSAR EM HUMANIZAÇÃO E DESUMANIZAÇÃO,/ NUM CONTEXTO REAL,/ CONCRETO/ E OBJETIVO,/ SERIAM VIABILIDADES HISTÓRICAS PARA OS HUMANOS,/ COMO SERES INCONCLUSOS QUE SÃO./// CONSCIENTES DE SUA INCONCLUSÃO.///</p> <p>– TECIDAS JUNTAS,/ COMO POSSIBILIDADES NA HISTÓRIA,/ SOMENTE A HUMANIZAÇÃO SERIA,/ PARA FREIRE,/ A VERDADEIRA VOCAÇÃO ONTOLÓGICA HUMANA.///</p> <p>– TECIDAS JUNTAS,/ A DESUMANIZAÇÃO SE FARIA PRESENTE,/ NA VIDA COTIDIANA DE HOMENS E MULHERES,/ PELA VIA DA CONTRADIÇÃO.//// SENDO MATERIALIZADA NO AGRAVAMENTO/ DAS CONDIÇÕES DESIGUAIS QUE LHES SÃO IMPOSTAS/ PELAS E NAS RELAÇÕES SOCIAIS.///</p> <p>– E ASSIM CHEGAMOS A 2016./// CONTEMPLAMOS AGORA UM MUNDO BEM DIFERENTE DAQUELES IDOS DE 1970./// EMBALADOS QUE FOMOS, NAS ÚLTIMAS DÉCADAS POR MUDANÇAS TECNOLÓGICAS, QUE TRANSFORMARAM RADICALMENTE O MODO DE SER E DE VIVER HUMANOS.///</p> <p>– MUDANÇAS QUE TORNARAM/ MUITAS VIDAS MAIS FÁCEIS,/ MAIS CONFORTÁVEIS,/ MAIS LIMPAS,/ MAIS SAUDÁVEIS E MAIS LONGAS.///</p>
---	--

<p><TEC> VINHETA BLOCO 2 <LOC></p>	<p>– MUDANÇAS QUE ENCURTARAM DISTÂNCIAS,/ REVOLUCIONANDO A FORMA COMO NOS COMUNICAMOS./// TORNANDO O LOCAL, GLOBAL./// E O GLOBAL, LOCAL.///</p> <p>– E PELO CAMINHO/ DEIXARAM RASTROS DESUMANIZANTES EM SUAS PEGADAS./// O QUE CONTEMPLAMOS CONFERE NOVOS TONS DE DRAMATICIDADE A HORA ATUAL.///</p> <p>– NOS ENCONTRAMOS AGORA/ DIANTE DE UM MOMENTO SUI GENERIS NA HISTÓRIA HUMANA./// VIVEMOS O AGRAVAMENTO DE PROBLEMAS QUE SÃO VELHOS CONHECIDOS NOSSOS,/ E AO MESMO TEMPO/ SOMOS DESAFIADOS A LIDAR COM O SURGIMENTO DE NOVAS ADVERSIDADES.///</p> <p>– ISTO EM MEIO A UM MUNDO CHEIO DE TRANSFORMAÇÕES.///</p> <p>– ESSAS GRANDES TRANSFORMAÇÕES/ IMPULSIONADAS PELO CONSUMISMO,/ QUE PRETENDERAM SER UMA RESPOSTA AO COMBATE A DESIGUALDADE,/ NÃO OBTIVERAM SUCESSO NESTE INTENTO./// IMPONDO AINDA AO NOSSO PLANETA,/ UM CENÁRIO CRÍTICO DE DEGRADAÇÃO AMBIENTAL E PERDA ACELERADA DA BIODIVERSIDADE./// SITUAÇÃO SEM PRECEDENTES NA HISTÓRIA HUMANA.///</p> <p>– A INTENSIFICAÇÃO DESMEDIDA /NA EXPLORAÇÃO DE RECURSOS NATURAIS.///</p> <p>A PRESSÃO DE AUMENTO DOS NÍVEIS DE CONSUMO ENERGÉTICO,/ E DE UTILIZAÇÃO DA ÁGUA POTÁVEL,/ GERARAM IMPORTANTES CONSEQUÊNCIAS AMBIENTAIS/ COMO OS EVENTOS DE MUDANÇAS NO CLIMA/ QUE VIVENCIAMOS PELO MUNDO AFORA.///</p>
--	--

<p><TEC> VINHETA BLOCO 3 <LOC></p>	<p>– E NO CONTEXTO SOCIAL,/ CONVIVEMOS COM O AGRAVO DOS CONFLITOS ÉTNICOS E RELIGIOSOS E AMPLIAÇÃO DESIGUALDADES PARA AQUELES MAIS POBRES./// SITUAÇÃO MUITO BEM RETRATADA/ PELOS ÍNDICES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO COLHIDOS PELO PNUD / PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO.///</p> <p>– MAS HÁ QUEM LUTE POR RESISTIR A ISTO.///</p> <p>– COM FREIRE,/ NOS INSPIRAMOS A DIZER:/ QUE O PROBLEMA DE NOSSA HUMANIZAÇÃO,/ APESAR DE SEMPRE DEVER HAVER SIDO,/ CONTINUA HOJE/ COMO UM PROBLEMA CENTRAL/ E PREOCUPAÇÃO INILUDÍVEL.///</p> <p>– E NA COMPANHIA DE EDGARD MORIN, SERGE MOSCOVICI E SUELY DESLANDES FORTALECEMOS TUDO O QUE FOI DITO ATÉ ENTÃO / POR FREIRE.///</p> <p>– COM MORIN,/ PASSAMOS A COMPREENDER/ A HUMANIZAÇÃO COMO UM FENÔMENO COMPLEXO./// NO QUAL CONTRADIÇÕES,/ ANTERIORMENTE ENCARADAS COMO ANOMALIAS,/ PASSAM A SER INCORPORADAS AO ENTENDIMENTO/ QUE SE DESEJA FAZER DO FENÔMENO A SER ANALISADO.///</p> <p>– ESTAS CONTRADIÇÕES/ SÃO FIOS QUE SÃO TECIDOS JUNTOS,/ FAZEM PARTE DO TODO./// DESSA FORMA,/ HUMANIZAÇÃO E DESUMANIZAÇÃO/ NÃO PODEM SER COMPREENDIDOS EM ISOLAMENTO./// POR ISSO,/ SÃO AMBOS/ POSSIBILIDADES DENTRO DA HISTÓRIA HUMANA.///</p> <p>– COM SUELY DESLANDES/ NOS INTEIRAMOS DA DISCUSSÃO SOBRE HUMANIZAÇÃO/ NO CAMPO DA SAÚDE,/ CUJO PRINCIPAL MOTE/ SE DESLOCA PARA A HUMANIZAÇÃO DOS CUIDADOS.///</p>
--	--

<p><TEC> VINHETA BLOCO 4 <LOC></p>	<p>– NESTA PERSPECTIVA,/ CRIA-SE COMO ENTENDIMENTO,/ QUE A VERTENTE DO CUIDADO,/ NÃO DEVE IGNORAR AS CONDIÇÕES MATERIAIS/ E SUBJETIVAS, / A QUE SÃO SUBMETIDOS OS PACIENTES.///</p> <p>– E QUE ESTES/ DEVEM SER ESCLARECIDOS/ SOBRE OS ASPECTOS RELATIVOS AO SEU TRATAMENTO./// E QUE NÃO DEVEM SER ENCARADOS COMO RECIPIENTES DE CUIDADOS PADRONIZADOS./// CONSIDERADOS COMO PESSOAS SEM ESCOLHAS./// NÃO SENDO PORTANTO DESUMANIZADOS NOS CUIDADOS QUE LHE SÃO ADMINISTRADOS.///</p> <p>– NESTE ENTENDIMENTO,/ HÁ QUE SE TER PREOCUPAÇÃO/ TANTO COM AQUELES A QUEM PROVEMOS CUIDADO,/ SALVAGUARDANDO O MODO COM QUE SE EXECUTA O TRATO,/ QUANTO TAMBÉM ESTENDER/ TAL CUIDADO,/ AOS SEUS CUIDADORES,/ PROVENDO MELHORES CONDIÇÕES DE TRABALHO/ E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL.///</p> <p>– SEGUIMOS AGORA, COM MOSCOVICI./// E COM ELE APRENDEMOS/ QUE A EXISTÊNCIA DESTAS CONTRADIÇÕES/ SE DEVE A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.///</p> <p>– ESTAS REPRESENTAÇÕES JUSTIFICAM / E SÃO ORIENTADORAS DE CONDUITAS,/ FAZENDO CIRCULAR IDEIAS,/ QUE SÃO COMPARTILHADAS PELOS SUJEITOS/ NO MEIO SOCIAL./// EM OUTRAS PALAVRAS,/ TORNAM FAMILIAR/ AQUILO QUE NOS É ESTRANHO,/ NÃO FAMILIAR.///</p> <p>– COM ISTO, / PASSAMOS A ENTENDER QUE A HUMANIZAÇÃO/ SE DESENVOLVE POR MEIO DOS CONCEITOS,/ DAS CRENÇAS,/ DOS VALORES E DAS PRÁTICAS/ QUE SÃO COMUNICADAS/ E CIRCULAM/ POR ENTRE OS MEMBROS DE UMA COLETIVIDADE HUMANA.///</p>
--	--

	<p>– E TUDO QUE APRENDEMOS/ PODE SER DIRETAMENTE CORRELACIONADO/ AO QUE OBSERVAMOS NO COTIDIANO ESCOLAR./// E COM TODAS AS PREOCUPAÇÕES/ QUE ESTA QUESTÃO POSSA SUSCITAR,/ É QUE TRAZEMOS COMO CONVICÇÃO,/ A NECESSIDADE DE TAMBÉM MOBILIZAR A ESCOLA E SEUS ATORES PARA ELA./// FAZENDO COM QUE OS ESTUDANTES/ VENHAM A PENSAR O SER HUMANO COMO PROBLEMA./// UM OBJETO DE DISCUSSÃO.///</p> <p>– NESTA DISCUSSÃO,/ TRARÍAMOS COMO IMPORTANTE CONTRIBUIÇÃO,/ UMA MAIOR ATENÇÃO AOS SENTIDOS PRODUZIDOS PELAS PRÁTICAS ESCOLARES,/ NAQUILO QUE ELAS POSSAM FAVORECER/ AO PROCESSO DE AFIRMAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COMO SERES PARA SI / VOCACIONADOS A SER MAIS.///</p> <p>– E SOBRE ESTAS PRÁTICAS/ NOS DISPUSEMOS A CAPTAR / ENTRE GOSTOS E DESGOSTOS/ OS SENTIDOS QUE OS ESTUDANTES PRODUZEM SOBRE AS ATIVIDADES ESCOLARES.///</p> <p>– E O RESULTADO DESTE TRABALHO APRESENTAMOS NESTES SPOTS///</p>
<p><TEC> SPOT 1</p>	<p>SPOT 1</p> <p>– EU NÃO GOSTO DE ESTUDAR PORQUE É MUITO CHATO, E TEM ALGUMAS MATÉRIAS QUE DETESTO.///</p> <p>– EU NÃO GOSTO DE ESTUDAR,/ PORQUE NÃO TEM MUITAS COISAS QUE ME INTERESSEM.///</p> <p>– ESTUDAR É CHATO, MAS É PRECISO./// E EU ASSIM NÃO PASSO DE ANO.///</p> <p>– ALGUMAS OPÇÕES DIDÁTICAS PRODUZEM EFEITOS QUE MARCAM OS ESTUDANTES POR TODA A VIDA.///</p> <p>– ESCOLA QUE HUMANIZA É AQUELA QUE NÃO CRIA IMPEDIMENTOS PARA QUE MENINOS E MENINAS, POSSAM ASPIRAR A SER MAIS,/ HUMANOS.///</p>

<TEC>	SPOT 2
SPOT2	<p>– ESTUDAR /CANSAR A MÃO./// OS PROFESSORES PASSAM MUITO TRABALHO /E VOCÊ FICA MUITO TEMPO ESCRIVENDO.///</p> <p>– ESCREVER É CANSATIVO./// FICO COM DOR DE CABEÇA.///</p> <p>– TRATAR OS ESTUDANTES COMO RECIPIENTES DE CUIDADOS PADRONIZADOS, PODE PRODUZIR COMO GRAVE CONSEQUÊNCIA A SUA DOMESTICAÇÃO.///</p> <p>– ESCOLA QUE HUMANIZA É AQUELA QUE NÃO CRIA IMPEDIMENTOS PARA QUE MENINOS E MENINAS, POSSAM ASPIRAR A SER MAIS,/ HUMANOS.///</p>
<TEC>	SPOT 3
SPOT3	<p>– NÃO GOSTO DE FAZER TESTES SURPRESA /PORQUE VOCÊ NUNCA SABE QUANDO VAI SER.///</p> <p>- NÃO GOSTO DE FAZER QUESTIONÁRIO,/ PORQUE NÃO VALE NADA/ E É PERDA DE TEMPO.///</p> <p>– ALGUMAS OPÇÕES DIDÁTICAS PRODUZEM EFEITOS QUE MARCAM OS ESTUDANTES POR TODA A VIDA.///</p>
<TEC>	– ESCOLA QUE HUMANIZA É AQUELA QUE NÃO CRIA
SPOT4	<p>IMPEDIMENTOS PARA QUE MENINOS E MENINAS, POSSAM ASPIRAR A SER MAIS,/ HUMANOS.///</p> <p>SPOT 4</p> <p>– NÃO GOSTO DE FAZER PROVA DE MATEMÁTICA,/ POIS ODEIO ESSA MATÉRIA.///</p> <p>– ODEIO FAZER E ARMAR CONTAS,/ PORQUE EU SOU RUIM /E NÃO CONSIGO FAZER.///</p> <p>– TRATAR OS ESTUDANTES COMO PESSOAS SEM ESCOLHA,/ IGNORANDO A SUA SUBJETIVIDADE,/ PODE PRODUZIR COMO GRAVE CONSEQUÊNCIA UMA TRÁGICA REJEIÇÃO A PRÁTICA DE ESTUDAR///</p>

	<p>– ESCOLA QUE HUMANIZA É AQUELA QUE NÃO CRIA IMPEDIMENTOS PARA QUE MENINOS E MENINAS, POSSAM ASPIRAR A SER MAIS,/ HUMANOS.///</p>
<p><TEC> SPOT5</p>	<p>SPOT 5</p> <p>– EU GOSTO DE ESTUDAR PORQUE QUERO APRENDER AS COISAS, DANDO CRESCIMENTO PARA MIM.///EU GOSTO DE ESTUDAR QUANDO TEM GINCANA./// QUANDO É PARA FAZER UMA HISTÓRIA EU GOSTO, É BEM LEGAL.///</p> <p>OS ESTUDANTES AINDA GUARDAM UMA VISÃO POSITIVA SOBRE A ESCOLA./// ISTO QUANDO RECONHECEM NAQUILO QUE APRENDEM A SUA ESSENCIALIDADE.///</p> <p>ESCOLA QUE HUMANIZA É AQUELA QUE NÃO CRIA IMPEDIMENTOS PARA QUE MENINOS E MENINAS, POSSAM ASPIRAR A SER MAIS,/ HUMANOS.///</p>
<p><TEC> SPOT6</p>	<p>SPOT 6</p> <p>– ESTUDAR É O QUE VAI DEFINIR E AJUDAR NO MEU FUTURO.//// PORQUE O MEU FUTURO FICA GARANTIDO/ E EU QUERO /QUE MEUS PAIS /SE ORGULHEM DE MIM.///</p> <p>OS ESTUDANTES AINDA GUARDAM UMA VISÃO POSITIVA SOBRE A ESCOLA.///</p> <p>ISTO QUANDO RECONHECEM NAQUILO QUE APRENDEM A SUA ESSENCIALIDADE.///</p> <p>ESCOLA QUE HUMANIZA É AQUELA QUE NÃO CRIA IMPEDIMENTOS PARA QUE MENINOS E MENINAS, POSSAM ASPIRAR A SER MAIS,/ HUMANOS.///</p>
<p><TEC> VINHETA BLOCO FINAL <LOC></p>	<p>– PARA CONTRIBUIR NA FORMAÇÃO DE SERES/ CAPAZES DE TRANSFORMAR O MUNDO/ E NÃO SOMENTE ADAPTADOS A ELE,/ É NECESSÁRIO QUE/ AO LADO DA PREOCUPAÇÃO COM ÊXITO DAS PRÁTICAS ESCOLARES,/ NÃO HAJA DESCUIDOS/ COM O MODO EM QUE ESSAS ATIVIDADES SÃO PRATICADAS./</p>

<p>– HUMANIZAÇÃO E DESUMANIZAÇÃO,/ DENTRO DA HISTÓRIA, NUM CONTEXTO REAL,/ CONCRETO,/ E OBJETIVO,/ SÃO POSSIBILIDADES PARA HOMENS E MULHERES/ COMO SERES INCONCLUSOS E CONSCIENTES DE SUA INCONCLUSÃO.///</p> <p>- MAS, SE AMBAS SÃO POSSIBILIDADES, SÓ A PRIMEIRA NOS PARECE SER VOCAÇÃO DOS SERES HUMANOS.///</p> <p>A VOCAÇÃO ONTOLÓGICA E HISTÓRICA DE SER MAIS RESSALTA A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DA ESCOLA NESTE CONTEXTO</p> <p>– ESTE É O LEGADO DE FREIRE QUE ABRAÇAMOS NESTE TRABALHO</p> <p>PARTICIPARAM DESSE PROGRAMA....///</p> <p>- RÁDIO RECREIO.../// FIM DE TRANSMISSÃO</p>
--

Legenda: LOC – Locutor; TEC – TÉCNICA (Recursos de edição); / – Pausa entoada para cima; /// – Pausa entoada para baixo.