

HUMANIZAÇÃO PARA ALÉM DO CIENTIFICISMO: OUTRA ESCOLA É POSSÍVEL

Juliana Mezomo Cantarelli^{*}

Lucinara Correa^{**}

Michele Moraes Lopes^{***}

Resumo: A educação se tornou pública e gratuita, porém, essas conquistas geraram situações difíceis de serem trabalhadas, pois, muitos professores não sabem como lidar com a diversidade agora presente na escola, visto que, não foram preparados para tal. Outros acreditam unicamente na meritocracia que faz com que se “vença” em razão do seu próprio esforço, vontade e dedicação. Porém, cada vez mais alunos de diferentes níveis socioeconômicos e culturais se fazem presente no cotidiano escolar, aprender a trabalhar com essas questões se torna uma obrigação para todos os professores. Assim, é necessário que o professor queira aprender, se abra para novas reflexões. Todavia, é necessário que tenha oportunidades para que essas reflexões aconteçam, pois, os professores também são fruto de sua própria cultura. Portanto, é necessária a construção de espaços onde os professores tenham oportunidade de se (des)construir e (re)aprender, visando à construção de outra escola. Escola essa com mais igualdade, oportunidade e justiça social, que resulte em um mundo de paz, harmonia, tolerância e consequentemente felicidade, onde a ciência esteja a serviço do ser humano e não o ser humano da ciência.

Palavras-chave: Professores. Escola. Humanização. Cientificismo.

Introdução

A sociedade não é estática, se transforma ao longo dos tempos. A educação não fica fora dessas mudanças e, sofrendo os reflexos da sociedade, também sofre transformações.

^{*} Licenciada e Bacharel em Ciências Sociais (ULBRA), especialista em Metodologia de Ensino na Educação Superior (Facinter); Criança e adolescente em situação de risco (Unifra); Educação para a diversidade (UFRGS). Mestre em Educação (UFSM). Professora de Sociologia do Instituto Federal Farroupilha (IFFARROUPILHA) Câmpus Santo Augusto, RS. E-mail: juliana.cantarelli@iffarroupilha.edu.br.

^{**} Educadora Especial, especialista em Supervisão Escolar e coordenadora da CAI - Coordenação de Ações Inclusivas do Câmpus Júlio de Castilhos, RS. E-mail: lucinara.correa@iffarroupilha.edu.br

^{***} Professora Mestranda em Patrimônio Cultural (UFSM). Instituto Federal Farroupilha, (IFFARROUPILHA) Câmpus Júlio de Castilhos, RS. E-mail: michele.lopes@iffarroupilha.edu.br.

Mudam-se conceitos, valores, modo de avaliar, visto que, cada vez mais a diversidade se faz presente no cotidiano escolar. Porém, se considerarmos as notícias divulgadas nos telejornais, as estatísticas apresentadas pela sociedade civil e pelo próprio governo, percebe-se que ainda há um grande caminho a se percorrer para que as leis sejam realmente colocadas em prática no cotidiano escolar.

Cotidiano escolar referido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96 que expõe como um dos objetivos da educação a formação do ser humano na sua totalidade. Para tal, cabe aos professores trabalharem questões relacionadas às diferenças e saber lidar com as mesmas, proporcionando aos alunos a possibilidade de se construírem como cidadãos íntegros e justos, inseridos na sociedade. Todavia, percebe-se que as questões que se referem à formação humana ficam em segundo plano, tendo muito mais “valor” o que for atribuído à ciência. Desse modo, muitos professores não trabalham questões vão além dos conteúdos formais, mesmo sabendo que para muitos alunos a escola é a única possibilidade de se construírem como verdadeiros seres humanos.

Assim, percebe-se que muito pouco se faz em relação a essas questões que acabam, muitas vezes, nem sendo discutidas ou analisadas nas reuniões pedagógicas; afinal, o professor é o “dono” da disciplina e, portanto faz das suas aulas e da sala de aula aquilo que considerar mais conveniente. Sabe-se também que, quando essas questões são consideradas em formação continuada para os professores, muitas vezes, acabam sendo motivo de “chacota e brincadeira” entre os mesmos, afinal, “educação vem de casa” é a justificativa de muitos.

Portanto, ações que venham contribuir para o debate, análise e reflexão sobre a possibilidade de construção de outra escola, mas humana, se tornam fundamental. Afinal, não se muda práticas pedagógicas, modo de pensar e agir, sem ao menos se refletir sobre tal.

1 Desenvolvimento

A partir do momento em que a educação se torna pública, gratuita e obrigatória, muita coisa se transforma no cotidiano escolar, afinal, o direito torna-se também um dever e a presença dos alunos, uma obrigação. Assim, crianças e adolescentes entre 6 a 16 anos, de todos os níveis socioeconômicos e culturais são obrigados a permanecer num espaço chamado escola, mesmo contra sua própria vontade ou vontade da sua família.

Desse modo, o Estado fica responsável, no espaço escolar, para desenvolver a educação formal, com o objetivo de socializar, transmitir valores que devem ser assumidos e

aceitos, preparar para diferentes papéis sociais e profissionais esperados pela sociedade, adaptando e melhorando os relacionamentos, bem como, transmitindo a herança cultural (Dias, 2010). Herança cultural que segundo Bourdieu (1999) é imposta, mesmo que disfarçadamente pela elite que transforma a sua cultura em cultura dominante.

A classe dominante exige que as escolas se preocupem com a rígida disciplina nas salas de aula, na aprendizagem de conteúdos baseados em concepções tradicionais para que não tenham oportunidade de questionar os “velhos” e ainda vigentes modelos de sociedade. Afinal, outra possibilidade que não coloque a educação a serviço exclusivo do mercado de trabalho é percebida como utópica e sem sentido (TORRES, 2003).

Com isso, se esquece de que o aluno chega à escola trazendo consigo diversos saberes que foram sendo adquiridos e ordenados no decorrer da sua socialização. Saberes carregados de valores, crenças, costumes, tradições, etc., formando um conjunto diversificado de culturas, um mosaico de cores, etnias, miscigenações.

Assim, percebe-se que os fatores que envolvem a diversidade são determinantes para que a escola tenha se transformado num espaço de lutas, conflitos, divergências, dilemas, contradições, afinal, diferentes contextos sociais, culturais e econômicos podem e, muitas vezes precisam se fazer presente, convivendo no mesmo espaço. Por outro lado, essas diferenças, conforme trabalhadas, podem ser possibilidades de reflexão, aprendizagem e crescimento não só para os alunos, mas também para os professores. Logo, cabe a escola e seus professores proporcionar uma forma de comunicação que leve em consideração a diversidade e as diferenças que compõe a sala de aula. (GARCIA E PUIG, 2010).

Todavia, afirma Bourdieu (2007, p. 53) que,

[] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino médio que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. () A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida (BORDIEU, 2007, p.53).

Pelos índices das pesquisas em educação, percebe-se que as diferenças não são realmente valorizadas, sendo privilegiados os alunos oriundos das classes mais abastadas economicamente. Consequentemente, os gostos, valores, costumes, hábitos, enfim, a cultura mais elitizada, mais erudita é a dominante, desprezando e, por vezes, ridicularizando aquilo

que é considerado popular, tido como inferior. Esses privilégios e valorizações aparecem nos resultados das pesquisas quando se tem no Ensino Médio uma defasagem idade-série de 30,5%, sendo que 108.995 jovens entre 15 a 17 anos ainda frequentam o Ensino Fundamental. Também, quando 13% dos alunos abandonam o Ensino Médio, principalmente no primeiro ano, e a reprovação no decorrer do mesmo chega a 21,7% (Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, 2011-2014, p 5). Corroborando com esses dados, o censo escolar de 2011, aponta que 640.026 (seiscentos e quarenta mil e vinte seis) alunos frequentam o Ensino Fundamental; porém, apenas 346.991 (trezentos e quarenta e seis mil, novecentos e noventa e um) estão cursando o Ensino Médio; ou seja, quase metade dos alunos que cursam o Ensino Fundamental não chega ao Ensino Médio. (www.educacao.rs.gov.br)

A avaliação realizada pelo SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul, em 2009, aponta que na disciplina de matemática, somente 21,9% dos alunos da 5ª série / 6º ano do Ensino Fundamental estão no nível adequado de conhecimento para sua série. Já na disciplina de língua portuguesa essa distorção é ainda maior, chegando a 34,1% dos alunos. É relatado também que aproximadamente 50% dos alunos têm apenas os conhecimentos básicos nessas disciplinas e que, em torno de 20 % dos alunos estão abaixo do mínimo esperado. Em 2011, os dados obtidos pela Prova Brasil indicam que apenas 35% dos alunos avaliados (5ª série e 9º ano do Ensino Fundamental; e 3º ano do Ensino Médio) estão com um aprendizado adequado para sua série. Os dados apontam também que o RS, mesmo estando bem colocado no ranking em relação a outros estados brasileiros, teve um decréscimo no seu desempenho.

Entretanto, mesmo sendo conhecedores dessas situações, muitas escolas e seus professores ainda ressaltam como relevantes um modelo educacional homogeneizado, onde cabe ao professor a voz, a vez e a verdade; e, ao aluno a passividade e o silêncio. Esse modelo tradicional de educação que reduz o aluno a simples repetição e memorização dos conteúdos, não contribuindo para sua formação integral, para sua criticidade e autonomia; isto é, para a construção real de conhecimentos, oportunidades de desenvolvimento, valorização das diferenças, convívio social com respeito e dignidade, possibilitando maior chance do aluno evadir ou não conseguir atingir os objetivos mínimos esperados para a aprovação.

No entanto, a escola não se adapta a este novo sujeito. Continua não aceitando as diferenças, buscando a padronização de ideias e comportamentos. Querendo tornar todos iguais, utiliza-se de mecanismos disciplinares controlando tempo, espaço, movimento, gestos,

comportamentos, ações (GUIMARÃES, 1996).

Desse modo, percebe-se uma lacuna entre a intenção da educação e sua prática cotidiana.

Segundo Caregnato, Meinerz (2013, p. 41)

“quando os baixos desempenhos evidenciam-se, e em geral são atribuídos às incapacidades individuais, desconsideram-se as condições socioeconômicas e socioculturais interconectadas a comportamentos de falta de concentração, indisciplina, ou dificuldades de aprendizagem entre crianças e jovens na escola.”

Com isso, o desempenho passa a ser de responsabilidade exclusiva do aluno. Sua aprovação, reprovação depende unicamente da sua própria vontade, dedicação, interesse, mérito, etc., desresponsabilizando o professor de todo e qualquer resultado negativo que o aluno apresentar.

Todavia, “não se convive razoavelmente em sociedade nem se avança de forma digna no lugar social que se ocupa se não houver fortalecimento das relações sociais democráticas, que valorizem as pessoas e grupos sociais na sua diversidade” (Genro; Garegnatto, 2013, p. 24).

Para tal, necessita-se da “desnaturalização das relações sociais e educacionais na escola, numa perspectiva que contribua para o questionamento dessas relações e para o autoquestionamento dos professores diante do problema” (Genro; Garegnatto, 2013, p. 23). Problema que envolve não só a diversidade, as diferenças, mas a postura dos professores e práticas pedagógicas frente a essas questões. Afinal, as diferenças estão presentes no cotidiano e a escola e seus professores devem proporcionar espaços de diálogo sobre as mesmas, contribuindo para a formação integral do ser humano, do seu desenvolvimento e do seu convívio social (Genro; Garegnatto, 2013).

Portanto, percebe-se que a função da educação formal e, consequentemente da escola, vai muito além da mera transmissão e acúmulo de conteúdos. Segundo Piaget (1994, p. 61)

O objetivo da educação intelectual não é saber repetir ou conservar verdades acabadas, pois uma verdade que é reproduzida não passa de uma semiverdade: é aprender por si próprio a conquista o verdadeiro, correndo o risco de despende tempo nisso e de passar por todos os rodeios que uma atividade real pressupõe.

Assim, é de fundamental importância as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores em sala de aula. Afinal, indaga Piaget - quem se construirá um bom cidadão, livre

racional e moralmente: “aquele que tenha ouvido falar, mesmo que com entusiasmo, da pátria e das realidades espirituais, ou aquele que tenha vivido numa república escolar o respeito à solidariedade e a necessidade da lei?” Para Piaget não resta dúvida que o ‘melhor cidadão’ será aquele que teve a vivência. Pois, para atingir a essência do aluno, a experiência deve vir antes do ensinamento (PIAGET, 1988, p. 36).

Para tal, Piaget (1994) (re)afirma a importância da atitude do professor. Se ele quer transformar a sala de aula numa “monarquia absoluta”, tem poder para tal. Mas, se ele quer formar cidadãos livres e autônomos precisa, na prática, usar a democracia em sua sala de aula.

Uma democracia que possibilite ao aluno mais do que a aquisição de conhecimentos. Mas, “[...] um direito a forjar determinados instrumentos espirituais, mais preciosos que quaisquer outros, e cuja construção requer uma ambiência social específica, constituída não apenas de submissão” (PIAGET, 1994, p. 33).

Infelizmente, muitas vezes, a escola tradicional não conhece outro relacionamento social além daquele que liga um professor, espécie de soberano absoluto detentor da verdade intelectual e moral, a cada aluno considerado individualmente: a colaboração entre alunos e mesmo a comunicação direta entre eles acham-se assim excluídas do trabalho da classe e dos deveres de casa (por causa das ‘notas’ a serem atribuídas e da atmosfera de exame...) (PIAGET, 1998, p. 62).

Desse modo, ações importantes que visam a construção do respeito, da solidariedade, da cidadania que envolve o “outro” não são, muitas vezes, consideradas. Temas que abordam essas questões acabam sendo justificados, por muitos professores, como sendo de responsabilidade única e exclusiva da família. “A família educa, a escola ensina conteúdos.” Essa acaba sendo a justificativa de muitos professores.

Esses e outros contrassensos psicológicos, infelizmente, ainda estão presentes em muitas salas de aula. A multiplicidade das ordens; o prazer de aplicar sanções; o prazer de usar a autoridade e esta espécie de sadismo cuja máxima é que é necessário quebrar a vontade do aluno ou fazer com que sintam que há vontade superior à dele são métodos que muitas vezes norteiam as práticas pedagógicas (PIAGET, 1977). Corroborando Scriptori (2008) expondo que, muitas escolas e seus professores ainda supervalorizam o desenvolvimento cognitivo, conseqüentemente, o desenvolvimento socioafetivo, a formação de vínculos, o respeito às diferenças, a socialização e a diversidade do aluno são temas que acabam sendo colocados em segundo plano, ou, muitas vezes, nem considerados.

Desse modo, por mais que leis tenham sido criadas e aos poucos efetivadas, as

transformações na realidade são lentas. A não valorização das diferenças é prova disso, visto que, ainda reforça os valores da cultura dominantes, sendo incapaz de levar em consideração na prática, através das ações de seus professores, àquilo que a teoria – leis -, a tempo já estabeleceu, tanto na LDB, como na Constituição Federal.

Portanto, a figura do professor é fundamental quando se tem como princípio educacional a formação integral, a valorização do ser humano e o respeito às diferenças. Pois, após a conclusão dos estudos formais, não é somente o conhecimento que permanece; mas todo “um conjunto de hábitos, de escrúpulos morais e comportamentos rotineiros que acabam exercendo um grande poder de regulamentação cognitiva sobre o educando” (RESTREPO, 1998. P.15).

Assim, para que as ações pedagógicas venham contribuir na construção integral do aluno como ser humano é necessário que o professor entenda o desenvolvimento psicológico dos seus alunos. Dessa maneira, o professor poderá perceber como os mesmos se relacionam consigo mesmo, com o próximo e com o seu entorno; e como esses podem influenciar também na sua aprendizagem (ARAÚJO, 2007).

Percebe-se então que a figura e as ações do professor são importantes e refletirão direta ou indiretamente tanto no modo de ser, como no de aprender do aluno. Segundo Garcia e Puig (2010), mesmo sendo difícil mensurar os efeitos das ações dos professores para com seus alunos, acredita-se que um professor autêntico, coerente, que valoriza o outro e sua forma de pensar, fornece modelos que poderão ser seguido pelos adolescentes, influenciando-os de maneira significativa na aceitação de si e do outro.

Afirma Araújo (2007) que, quando o educando se sente admirado, compreendido, querido pelo educador, ele tende a demonstrar os mesmos sentimentos. Com isso, a reciprocidade estabelecida contribui para a construção de valores e de uma imagem positiva de si e do outro. Entretanto, se o aluno se sente desprezado, desvalorizado pelo professor, este, mesmo conduzindo de forma correta e eficiente o processo de conhecimento, não contribuirá para o crescimento pessoal do aluno. Assim, percebe-se que o afeto e o respeito entre professor-aluno é fundamental (GARCÍA; PUIG, 2010, p. 21).

Entretanto, muitas vezes o professor entende que ser um “bom” profissional, ter responsabilidade e comprometimento está relacionado apenas como a transmissão dos conteúdos. Passa então a exigir do aluno o comportamento que considera adequado para a realização das atividades em sala de aula. Assim, exige de forma irrefutável o silêncio, a disciplina, o interesse, etc., não considerando o aluno na sua totalidade. Quando esse

comportamento não acontece, culpabiliza o aluno pela indisciplina, desinteresse, desordem; criticando suas atitudes, jeitos e ações. (AQUINO, 2000) Dispensa a análise de suas próprias práticas, naturalizando os papéis e funções de cada um, não problematizando os acontecimentos em sala de aula (GIGLIO, 1999).

Corroboram Genro, Caregnatto(2013) quando afirmam serem agentes de discriminação também os professores que, através de suas práticas pedagógicas, direta ou indiretamente, segregam, negam ou excluem o aluno, considerando-o inferior em função do mesmo não se adaptar ou não se encaixar no “modelo” de aluno estabelecido como ideal.

Desse modo, percebe-se que a reflexão torna-se fundamental, especialmente por parte do professor, visto que,

“[...] não somos neutros, somos seres sociais portadores de visões de mundo e de perspectivas de interpretações parciais, mesmo sendo altamente competentes em nossos conhecimentos e práticas educacionais. Temos preconceitos e práticas discriminatórias que só podem ser compreendidas e repensadas dentro de nossas trajetórias de historicidades individual e social. Tratar de nossas histórias, na perspectiva da diversidade cultural, é também enfrentar nossas limitações” (CAREGNATO, PINHO, 2013, p. 190).

Portanto, não saberemos nossas limitações se não pararmos para refletir sobre nossas práticas, sobre nossas ações, sobre o nosso próprio modo de pensar, agir, se posicionar frente ao mundo, as pessoas, as situações. Afinal, somos também parte do que aprendemos da sociedade em que nos inserimos, da cultura que vivemos, da herança que recebemos. Portanto, fazemos a história, mas também somos um reflexo dela.

Assim, algumas questões se tornam fundamentais para que possamos refletir e avançar rumo a uma educação humanizada e significativa. Educação significativa no sentido de proporcionar um crescimento não só relacionado à aprendizagem científica, mas também de cidadania, de respeito às diferenças, de convivência social, de dignidade, de humanidade.

Primeiramente “a necessidade do reconhecimento da articulação entre democracia e direitos humanos, como um processo transversal que se sustenta o fazer educativo” (GENRO, CAREGNATO, 2013, p. 25). Através desses princípios poderá se (re)afirmar as diferenças no sentido da diversidade, pluralidade (multiplicidade de valores culturais), e não no sentido da desigualdade, entendido por muitos para justificar o preconceito e a discriminação.

Não se tem como falar em democracia e direitos humanos sem falar em reciprocidade, pois, a reciprocidade pressupõe o reconhecimento do outro como sujeito de direito, e, esse é um princípio básico existente em sociedades democráticas. A reciprocidade no cotidiano escolar.

Afirma Genro, Careganto (2013, p. 28) que “a reciprocidade pode desestabilizar nossos preconceitos, instituindo novas possibilidades” sobre a diversidade humana e suas relações. Para tal, pode ser necessário também que se faça o exercício da crítica, ou seja, “a busca de referencias que requerem elaborações reflexivas, autoreflexivas e também experiências políticas para a configuração de relações sociais adequadas ao convívio humano” (GENRO, CAREGNATO, 2013, p. 31)

“O exercício da crítica remete à nossa condição de sujeitos em ação na sociedade, e ela pode ser visualizada do ponto individual e coletivo. A crítica se constitui em ato lógico em que a capacidade de interrogação, análise e síntese interpretativa nos possibilita pensar o mundo, com aportes científicos, filosóficos, com uma multiplicidade de saberes, num movimento constante de rupturas e reconstruções marcadas por uma experiência sempre incompleta, frágil, mutante” (GENRO, CAREGNATO, 2013, p. 31)”

Desse modo, o exercício da crítica e, especialmente da autocrítica se torna fundamental. Fundamental se entendido no sentido da ação em sociedade, visto que, necessitamos pensar o mundo através de lentes que ampliem nossa visão para além dos horizontes onde estamos habituados a enxergar. A partir disso poderemos (re)construir saberes, experiências, vivências e perceber a finitude e incompletude do ser humano, percebendo então a necessidade da vida com o “outro”.

Logo, se desejamos uma educação que vise uma sociedade melhor, cada um, inclusive os professores, devem procurar melhorar-se a cada dia. Pois, a profissão de educador por estar em contato permanente com seres humanos, torna-os também responsáveis pelo auxílio da construção de verdadeiros seres humanos (MORAIS, 1995). Todavia, não pode ser considerado verdadeiramente um ser humano aquele que não respeita as diferenças e não sabe conviver com elas.

Conclusão

A sociedade mudou, e com ela a educação também sofreu várias mudanças. Muitas conquistas, muitos progressos, grandes vitórias, vários motivos para se comemorar, afinal, hoje a maioria das crianças e adolescentes estão matriculados em escolas públicas, gratuitas, nos mais diversos “cantos” dos Brasil.

Em contrapartida, essas conquistas trouxeram para dentro da escola todas as classes sociais, todos os níveis econômicos, as mais variadas culturas, enfim, os mais diferentes e diversos seres humanos. Entretanto, muitos docentes não foram preparados para lidar com

essa diversidade e diferenças, com isso, muitas vezes, acabam sendo preconceituosos e acreditando que a meritocracia é que faz com que as pessoas vençam ou não, unicamente em razão do seu próprio esforço, vontade e dedicação. Com isso, não se preocupam com questões que não estejam diretamente relacionadas com seus próprios conteúdos e disciplinas, deixando para a área das humanas, coordenação pedagógica ou mesmo para a família todo e qualquer assunto que venha tratar das questões mais sociais e comportamentais dos próprios alunos.

Porém, como cada vez mais alunos de diferentes níveis socioeconômicos e culturais se fazem presente no cotidiano escolar, aprender a trabalhar com essas questões se torna mais que fundamental, se torna uma obrigação para todos os professores; pois não é possível ensinar com significado, fazendo com que esse ensino construa oportunidades para um futuro digno se não se sabe para quem o ensino está sendo desenvolvido, o que pensam, porque pensam e como agem os alunos que estão nas salas de aula.

Sendo assim, penso que o primeiro passo para a transformação é a reflexão, especialmente a autorreflexão. Refletir sobre as próprias práticas, ações, metodologias, analisar a forma com que enxergamos e lidamos com as diferenças talvez seja o primeiro passo para que políticas públicas e práticas pedagógicas sejam realmente efetivadas na prática. Assim, aquilo que já é de direito seria transformado em realidade, saindo definitivamente do papel, passando a integrar realmente o cotidiano das escolas e das posturas adotadas dentro da mesma. Afinal, não se podem realizar ações se seus executores não acreditam realmente naquilo que está sendo proposto.

Assim, acreditar na mudança, querer a mudança, percebê-la como importante, necessária e justa, torna-se primordial, pois acreditar, nos dá esperança. Esperança no sentido de grego da palavra – algo positivo. Esperança, exposta por Assmann (2000, p 15)

O importante é enxergar muitas esperanças gostosas do nosso dia-a-dia, e acreditar que elas são factíveis, relevantes, geradoras de alegria, embora nunca plenamente satisfatórias. A gente não consegue escapar da pergunta se essas esperanças tópicas valem realmente a pena ou não. Depois de todo esforço de estudo, análise e serena ponderação, ninguém consegue eliminar um certo plano de imponderáveis incertezas, em meio às quais a gente tem que apostar de coração inteiro, acreditando que vale a pena amar a felicidade própria, que não chegará a ser gostosa se não estiver ligada à felicidade dos outros.

Para que isso aconteça é necessário que o professor queira aprender, se abra para o novo, para novas aprendizagens, novas reflexões. Porém, também é necessário que o professor tenha espaços, momentos e oportunidades para que essas reflexões e aprendizagens

realmente aconteçam, visto que, os professores também são fruto de suas raízes, crenças, hábitos, tradições, ou seja, da sua própria cultura. Para tal, cabe a equipe diretiva e aos programas e políticas de governo em especial, a construção e a cobrança desses espaços. Espaços esses onde os professores poderão ter a oportunidade de se (des)construir e (re)aprender, visando a construção de outra escola. Escola essa com mais igualdade, oportunidade e justiça social, que resulte em um mundo de paz, harmonia, tolerância e consequentemente felicidade, onde a ciência esteja a serviço do ser humano e não o ser humano da ciência.

Referências

AQUINO, Júlio Groppa. **Do cotidiano escolar**: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

ARAUJO, José Carlos Souza. Sala de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos. In: **A sala de aula**: que espaço é esse? 7ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 10 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. -C. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz (português de Portugal). 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CAREGNATO, C. E.; MEINERZ, C. B. Educar para a diversidade: viver diferenças e tensionar desigualdades na escola. In: CAREGNATO, C. E.; BOMBASSATO, L. C. (org.) **Diversidade culturais**: viver as diferenças e enfrentar as desigualdades na educação. Erechim: Novello & Carbonelli, 2013.

CAREGNATO, C. E.; PINHO, P. M. Observar e promover a diversidade a partir da Escola. In: CAREGNATO, C. E.; BOMBASSATO, L. C. (org.) **Diversidade culturais**: viver as diferenças e enfrentar as desigualdades na educação. Erechim: Novello & Carbonelli, 2013.

GENRO, M. E. H.; CAREGNATO, C. E. Educação na e para a diversidade: nexos necessários. In: CAREGNATO, C. E.; BOMBASSATO, L. C. (org.) **Diversidade culturais**: viver as diferenças e enfrentar as desigualdades na educação. Erechim: Novello & Carbonelli, 2013.

GIGLIO, Celia M. Benedicto. A violência escolar e o lugar da autoridade: encontrando soluções partilhadas. In: **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas.

São Paulo: Summus, 1999.

GUIMARÃES, Áurea M. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus, 1996.

HYPOLITO, Álvaro Moreira, GANDIN, Luís Armando. **Educação em tempos de incertezas**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PARRAT-DAYAN, S.; TRYPHON, A. Introdução. In: PIAGET, J. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivete Braga. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

_____. **Sobre a pedagogia**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Trad. Lúcia M. Endlich Orth. Petrópoles, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SCRIPTORI, Carmen Campoy. Aspectos Pedagógicos e Práticas Escolares para o Desenvolvimento da Cooperação e da Autonomia. In: CUNHA, Jorge Luiz; DANI, Lúcia Salete Celich. **Escola: conflitos e violências**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

SEC. Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em www.educacao.rs.gov.br/dados. Acesso em 15 de março de 2014.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para Ensino Médio**. São Paulo: Saraiva, 2012.

TORRES, S. J. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

XUS, Martíns García; PUIG, José Maria. **As sete competências básicas para educar em valores**. Ed. Summus. 2010.