ISSN 1809-1628
REVISTA MULTIDISCIPLINAR
HUMANIDADES E TECNOLOGIAS (FINOM)
FACULDADE DO NOROESTE DE MINAS

O legado de Paulo Freire para a realização do trabalho docente em tempo de crise

The legacy of Paulo Freire for the implementation of teaching work in time of crisis

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino[1]
Jussara Marques de Macedo[2]
Virgínia Coeli Bueno de Queiroz[3]

Resumo: O artigo é resultado de uma investigação que busca na obra de Paulo Freire elementos para orientar o fazer docente. O objetivo deste texto é apresentar análise da opinião de professores e diretores sobre a violência sofrida no ambiente escolar, tomando como referência o legado de Paulo Freire. Considera-se, nesta análise, os dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), formuladora da pesquisa TALIS 2018, quanto os dados do INEP que a implementou no Brasil, instituições envolvidas no planejamento e formulação de políticas educacionais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter

[1] Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Doutorado Sanduíche pela Universidade do Porto. Pós-Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Especialização em Educação pelo CEPEMG. Especialização em Psicopedagogia pelo CEPEMG. Especialização em Direitos Humanos pelo CES. Especialização em Temas Filosóficos pela UFMG. jussarapaschoalino@yahoo.com.br

[2] Possui Pós-Doutorado em Administração e Política Educacional pela Universidade de Lisboa (2018). Doutorado em Educação (2011), Mestrado em Educação (2003), Especialização em Educação Especial: deficiência mental e superdotação (1997) e Graduação em Pedagogia (1995) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora adjunta do Departamento de Administração Educacional (EDA) e compõe o quadro docente do Programa de Pós-Graduação Strictu Senso Políticas Públicas em Direitos Humanos (PPDH) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É membro da Rede Universitas/BR, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX/UFRJ) e do Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS/UFRRJ). jussara0712@gmail.com

[3] Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação: Concepção, Implementação e Avaliação. Possui Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, graduação em Pedagogia pelo Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG). Assessora da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais. virginiacoeli5@gmail.com

Recebido em 05/10/2021
Aprovado em 15/11/2021

Sistema de Avaliação: ***Double Blind Review***

OPEN ACCESS

qualitativo, cuja revisão de literatura foi desenvolvida via análise de fontes primárias e secundárias. A referência empírica foi o Relatório Nacional: pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem: TALIS 2018 – primeira parte (INEP, 2019) e o resultado dos questionários da Pesquisa TALIS 2018 (INEP, 2018). Conclui-se que, apesar da crise que gera a violência no ambiente escolar, o professor pode fazer do seu trabalho um instrumento de mudança na educação e, quem sabe, na sociedade.
Palavras-chave: violência na escola; TALIS 2018; OCDE/INEP; Paulo Freire.

Abstract: The article is the result of an investigation that seeks elements in Paulo Freire's work to guide the teaching practice. The objective of this text is to present an analysis of the opinion of teachers and principals about violence suffered in the school environment, taking Paulo Freire's legacy as a reference. This analysis considers data from the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), formulator of the TALIS 2018 survey, as well as data from INEP that implemented it in Brazil, institutions involved in the planning and formulation of educational policies. It is bibliographical research, of qualitative character, whose literature review was developed through the analysis of primary and secondary sources. The empirical reference was the National Report: international survey on teaching and learning: TALIS 2018 – first part (INEP, 2019) and the result of the questionnaires of the TALIS Survey 2018 (INEP, 2018). It is concluded that, despite the crisis that violence generates in the school environment, teachers can turn their work into an instrument of change in education and, who knows, in society.

Keywords: violence at school; TALIS 2018; OECD/INEP

INTRODUÇÃO

A memória de Paulo Reglus Neves Freire, nascido em 1921 no Recife e falecido em São Paulo em 1997, saudoso educador e filósofo brasileiro se perpetua em muitos trabalhos publicados e, sobretudo, nas atuações dos profissionais da educação. Trata-se de um dos pensadores mais destacados na história da educação no mundo por ter sido imprescindível no pensamento que ficou conhecido como “pedagogia crítica”. O legado de Paulo Freire, reconhecido não apenas na educação brasileira, consiste num arcabouço sólido de obras e registros de ações que continuam instigando estudos, pesquisas e práticas educacionais.

Por meio da Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012 (BRASIL, 2012), Paulo Freire foi declarado Patrono da Educação Brasileira, reafirmando resultado de pesquisa em escolas de três estados brasileiros que demonstrou o nome de Paulo Freire, o mais comum e presente nas escolas. Relembrar o educador brasileiro é, antes de tudo, assumir a complexidade do seu trabalho realizado dentro de um contexto histórico, social, econômico, político, cultural e geográfico, que rompeu barreiras e se transformou em lema e luta pela formação humana e transformação da sociedade excludente.

Diplomado em Direito pela Faculdade de Direito do Recife no ano de 1946, Paulo Freire preferiu dar continuidade à sua experiência no magistério, iniciada ainda à época de estudante. Em 1960, foi nomeado "professor efetivo de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife[4]" (BEISIEGEL, 1999, p. 440). A nomeação possibilitou que o Professor impulsionasse as suas ações diretas na educação, na cultura e na política da cidade, expandindo o seu pensamento, posteriormente, para além das fronteiras brasileiras.

Paulo Freire assumiu a educação como um instrumento de transformação do mundo. Em 1964, a sua nomeação para a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), ocorreu no momento histórico da educação brasileira no qual o analfabetismo era acentuado e carecia de mudanças. Paulo Freire assumiu a Coordenação do Programa com o propósito de ampliar a visão de mundo do sujeito, por meio da leitura, que partia das palavras e avançava para além delas, num exercício pleno de articulação com o mundo, pautado na realidade concreta de cada um. O "Método Paulo Freire" de alfabetização de adultos, como ficou conhecido, aboliu cartilhas e livros padronizados, substituídos pela prática do "trabalho com a linguagem corrente na localidade e pela discussão das experiências de vida dos participantes dos 'círculos de cultura'" (BEISIEGEL, 1999, p. 441). Tudo isso ocorreu no Brasil, cujo contexto social, político e ideológico se encontrava conturbado e com grandes transformações nas disputas pelo poder.

Desde o início, a obra de Paulo Freire fundamenta-se na ideia do homem enquanto um ser ontológico com seus limites, mas também aberto para o mundo e marcado pelas circunstâncias impostas pelo próprio mundo. Com esse fundamento, o homem é capaz de suplantar seus condicionantes e interferir criativamente nas condições da sua própria existência. A educação, para Paulo Freire, era um instrumento capaz de forjar nos sujeitos excluídos a capacidade da luta em prol da mudança da sua realidade (FREIRE, 1959).

Anos depois, Paulo Freire amplia seu foco de visão no que se refere às estruturas de dominação presentes na sociedade. Para o educador, a educação não pode ser entendida, privilegiadamente, como instrumento de transformação dos modos de coexistência, uma vez que apresenta seus limites por se constituir parte da organização da sociedade de classes que assegura os privilégios de uns em detrimento dos outros (FREIRE, 1987).

[4] A Universidade do Recife foi criada em 1946 e se constituiu um dos primeiros centros universitários do Norte e Nordeste do Brasil. A partir de 1965 transformou-se na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), vinculada ao Ministério da Educação (MEC) (IFPE, 2020 – *texto em html*).

CC BY

Tomando como referência o pensamento de Paulo Freire, considera-se, neste estudo, as relações entre o contexto atual, permeado pela banalização da violência na sociedade, o fenômeno da violência na escola e a desvalorização e intensificação da precariedade do trabalho docente, muitas vezes marcada pela perspectiva da desistência ou até mesmo pelo adoecimento.

Para desenvolver este estudo foi necessário (re)visitar as obras de Paulo Freire, imprescindíveis para a compreensão do objeto dessas relações. A concepção freireana sobre o ato de ensinar e aprender pode, certamente, lançar luz à compreensão do contexto social onde se evidencia a violência no ambiente escolar, envolvendo a relação entre professores e alunos.

O exame dos resultados da pesquisa TALIS 2018, coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), segundo orientação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), trouxe evidências da opinião dos diretores e professores sobre violência no ambiente escolar. Cumpre esclarecer que a pesquisa TALIS 2018 é uma pesquisa bibliográfica que se deu por meio de fontes primárias e secundárias com enfoque qualitativo e que adotou a análise documental.

Ao buscar compreender o fenômeno analisado, qual seja, a visão de diretores e professores acerca da violência no ambiente escolar, procurou-se atentar não apenas pela aparência do fenômeno, mas principalmente, na sua essência, com o intento de analisar a coisa em si (KOSIK, 1969). Com essa perspectiva, tomou-se como referência empírica o *Relatório Nacional: pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem: TALIS 2018* – primeira parte[5] (INEP, 2019) e o resultado dos questionários da Pesquisa TALIS (2018) aplicado aos diretores e professores brasileiros em 2017, disponibilizados pelo INEP (INEP, 2018a; 2018b; 2018c e 2018d). As reflexões empreendidas a partir desses estudos possibilitam compreender que as pesquisas internacionais no campo da educação promovidas pela OCDE têm a função de planejar e formular políticas na área para os estados membros. No caso brasileiro, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), articula-se à OCDE assumindo o papel de perpetuador da pedagogia política do capital, para garantir o consenso.

Os resultados da pesquisa trazem à baila a atualidade da obra de Paulo Freire para a análise da ação docente em uma sociedade em crise, como a que vivenciamos, e que tem impulsionado a violência na sociedade com implicações significativas no ambiente escolar. Os estudos mostram que, mesmo diante da profunda crise que tem gerado a violência no ambiente escolar, o professor pode, pela perspectiva freiriana, contribuir para a construção de uma sociedade menos excludente.

[5] Esse relatório resultou da pesquisa internacional *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework* (OECD, 2018), coordenada pela OCDE.

CC BY

A valorização do profissional da educação escolar está expressa nos documentos legais e normativos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu Art. 3º, inciso VI dispõe sobre a valorização do profissional da educação escolar como um dos princípios para o ensino ser ministrado. Tal determinação vem sendo reiterada em outros documentos legais, como na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que determinou o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), em suas metas 15, 16, 17 e 18 (BRASIL, 2014).

Apesar da valorização do profissional da educação escolar estar amparada legalmente, o que se verifica hoje é que essas determinações não são seguidas conforme as definições dos textos legais. Constantemente, presencia-se bombardeios com notícias que retratam a desvalorização da docência que, por vezes, chegam ao extremo de se configurar como agressões físicas ou psicológicas.

Pesquisa divulgada em 2018 pela Varkey Foundation[6] (VITORINO, 2018) apresentou considerações de um estudo que envolveu 35 (trinta e cinco) países, com o objetivo de analisar o índice do "status dos professores na sociedade, seu prestígio e a forma como são enxergados têm influência decisiva no desempenho dos alunos na escola" (VITORINO, 2018, s/p). O resultado desse estudo evidencia índices declarados pela mídia como alarmantes, ao mostrar que o Brasil ocupou o último lugar da posição do status do professor em relação aos outros países pesquisados. Além disso, a pesquisa remete o professor à condição de culpado ou vítima e retratam a banalização da desvalorização docente como uma triste realidade brasileira.

A pesquisa coaduna com a literatura da área, que tem apresentado crescimento significativo de trabalhos acadêmicos que se debruçaram sobre o fenômeno da violência escolar (CODO, 1999; PASCHOALINO, 2009) e sobre o mal-estar docente (KASPER; RINALDI, 2017 e DWORAK; CAMARGO, 2014). Esses estudos destacam que a desvalorização docente atinge patamares extenuantes quando se configura por meio de agressões e desrespeito aos professores. Tal situação tem repercutido negativamente na profissão e, consequentemente, afastado pretendentes para a escolha da docência.

[6] É a Empresa Global de Consultoria e Gestão Educacional (GEMS Education), considerada a maior operadora de escolas privadas do jardim da infância e a 12ª série do mundo. Sua rede contém mais de 130 (cento e trinta) escolas espalhadas em mais de 12 (doze) países. Seu fundador, Sunny Varkey, um empresário e filantropo educacional indiano, presidente da Organização Empresarial Central Varkey Group, foi Embaixador da Boa Vontade da UNESCO. O trabalho da Fundação já resultou no financiamento do treinamento de 46.000 professores e "melhorou" a liderança escolar em mais de 3.000 escolas que transformou a "qualidade" da aprendizagem de mais de 1,6 milhão de alunos (VARKEY FOUNDATION, 2020).

Para compreender a problemática acerca da violência sofrida pelos professores no ambiente escolar, analisou-se o relatório o *Relatório Nacional: pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem: TALIS 2018* – primeira parte[7] (INEP, 2019) que, no Brasil, foi organizada pelo INEP com a colaboração das secretarias de estado da educação que representaram todas as unidades da federação. A gênese desse Relatório encontra-se na pesquisa *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018* (OECD, 2018) que foi coordenada em âmbito internacional pela OCDE e investigou a "percepção de professores e diretores, o ambiente de ensino e aprendizagem em escolas de anos finais [do Ensino Fundamental] e Ensino Médio de 48 países durante os anos de 2017 e 2018" (INEP, 2019) e abordou temas relacionados como:

> [...] profissionais características e práticas pedagógicas a nível institucional e individual: professores formação educacional e preparação inicial; seu desenvolvimento profissional, práticas instrucionais e profissionais; autoeficácia e satisfação no trabalho; e questões de liderança escolar, sistemas de feedback e clima escolar. Também aborda políticas emergentes e interesses de pesquisa relacionados à inovação e ensino em diversos ambientes e configurações (OECD, 2018, p. 4 – tradução livre).[8]

Cabe salientar que a Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (TALIS) é uma pesquisa contínua em grande escala que busca informações acerca dos professores, dos líderes escolares e de seus ambientes escolares, com a primeira pesquisa realizada em 2008. A pesquisa é aplicada (opcionalmente) às escolas ligadas ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) – Programme for International Student Assessment, o que deu origem ao TALIS PISA. O relatório TALIS 2018, resultado dos dados coletados em 2017, tomou por base os relatórios 2009 e 2014 que resultou dos dados coletados nos anos de 2008 e 2013, respectivamente. A TALIS 2018 se fundamenta na lógica do "ensino eficaz e condições institucionais que melhoram a aprendizagem do aluno, ao mesmo tempo em que descreve como elas variam tanto dentro e entre países e ao longo do tempo" (OECD, 2018, p. 4 – *tradução*

[7] Essa pesquisa é a tradução da pesquisa internacional *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework* (OECD, 2018), coordenada pela OCDE.

[8] [...] professional characteristics and pedagogical practices at the institutional and individual levels: teachers' educational background and initial preparation; their professional development, instructional and professional practices; self-efficacy and job satisfaction; and issues of school leadership, feedback systems, and school climate. It also addresses emerging policy and research interests related to innovation and teaching in diverse environments and settings (OECD, 2018, p. 4).

CC BY

livre).[9]

Com a mesma metodologia fornecida pelo Consórcio Internacional do Projeto TALIS[10], consta no Relatório analisado (INEP, 2019) a justificativa de como ocorreu a tradução do questionário elaborado, originalmente na Língua Inglesa; a forma como foi definida a amostra a partir do pré-teste; o cronograma e, a possibilidade da aplicação da pesquisa via Internet. O acesso *on-line* ao questionário ficou disponibilizado por aproximadamente um mês e meio a partir do dia 9 de outubro de 2017. Fizeram parte da pesquisa 192 escolas dos anos finais do Ensino Fundamental com seus 2.447 professores o que resultou num percentual total de 94,9% de participações. No que se refere ao Ensino Médio, participaram 195 escolas e 2.828 professores com percentual de 94,5% (INEP, 2019)[11]. No total, o estudo foi composto por 56 questões direcionadas aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e 45 questões direcionadas aos diretores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Constava no questionário a garantia do sigilo e o caráter voluntário para o preenchimento do mesmo. Objetiva-se que os dados internacionais possam ajudar no enfrentamento aos desafios educacionais nos diferentes países ao mesmo tempo em que possam apresentar abordagens diferentes para a promoção de políticas públicas nessa área.

Uma questão direcionada aos diretores que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental (INEP, 2018c) foi a de nº 30 do questionário, que buscava coletar dados, dentre outras coisas, acerca da frequência com que ocorria, na escola, a "intimidação ou ofensa verbal a professores ou funcionários". O resultado foi o seguinte: 35,0% afirmaram que o fato "nunca" aconteceu em sua escola e, em contraposição, 64,9% que afirmaram que o acontecimento já ocorreu em sua escola com variáveis entre: "menos de uma vez por mês" (45,6%); "mensalmente" (7,8%), "semanalmente" (5,4%) e "diariamente" (6,1%) (INEP, 2018c, p. 29).

Sobre o mesmo questionamento direcionado aos diretores do Ensino Médio (INEP, 2018d), o resultado foi que 34,2% afirmaram que o fato "nunca" ocorreu em sua escola em contraposição aos 65,8% que afirmaram que o episódio já ocorreu em sua escola com variáveis entre: "menos de uma vez por mês" (50,7%); "mensalmente" (9,6%), "semanalmente" (3,9%)

[9] [...] on effective instructional and institutional conditions that enhance student learning, while describing how these vary both within and across countries, and over time (OECD, 2018, p. 4).

[10] O Consórcio Internacional é composto pela Associação Internacional para Avaliação de Rendimento Educacional (IEA), Holanda e Alemanha, pelo Conselho Australiano para Pesquisa Educacional (ACER), Austrália e pelo Instituto de Estatísticas do Canadá (StatCan), Canadá (INEP, 2018a; 2018b; 2018c e 2018d).

[11] Salienta-se que não foi possível encontrar na metodologia do *Relatório Nacional: pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem: TALIS 2018* – primeira parte (INEP, 2019) a referência ao número de diretores que participaram da pesquisa.

CC BY

e “diariamente” (1,6%) (INEP, 2018d, p. 30). Ou seja, com uma pequena variável de resposta dos diretores que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental (INEP, 2018c) e aqueles que atuavam no Ensino Médio (INEP, 2018d), em suas escolas registraram ocorrências de “intimidação ou ofensa verbal a professores ou funcionários” ocorridas em períodos de “menos de uma vez por mês” até “diariamente”.

A análise desses dados demonstra um cenário desalentador, em que mais da metade dos professores foi desrespeitada e/ou agredida, seja de forma verbal ou física. A falta de respeito no ambiente escolar causa à banalização da violência e ao descrédito do professor, ultrapassando o limite do convívio escolar, como nos mostra Paschoalino quando afirma que “o professor, diante de tanta violência, sente-se acuado, silencia-se e deixa de exercer seu papel de formador, caindo no círculo vicioso de culpa e de mal-estar (PASCHOALINO, 2009, p. 44). A incidência da violência no âmbito da escola tem deixado marcas que levam às insegurança e desestímulo para continuar na profissão docente,

> Em todo o mundo, a violência na escola é um tema cotidiano, um importante objeto de reflexão das autoridades e um foco de notícia na imprensa. No Brasil, este era um assunto invisível. A publicação da UNESCO detonou um processo que torna pública a preocupação com este fenômeno. No entanto, chama a atenção o fato de que o assunto ganha destaque nos debates públicos e na mídia sempre que ocorrem mortes ou outros incidentes mais graves nos arredores ou dentro das escolas (ABRAMOVAY, 2002, p. 64).

Os mecanismos que promovem a invisibilidade nos atos de agressão no Brasil e nas escolas brasileiras tomam uma conotação ainda mais assustadora. Em nossa realidade, os dados geralmente são alterados e falseados, pois os professores têm vergonha de falar sobre as agressões e, muitas vezes, eles são desaconselhados pela própria escola a se manifestarem. Assim, a falta de respeito aos professores, também os subjuga a um tipo de silenciamento diante da violência. O silenciamento docente provoca mal-estar e culpa pela frustação e impotência, estabelecendo um círculo vicioso que influencia diretamente nas relações estabelecidas no ambiente escolar. Não é apenas o professor vitimizado que é atingido pelo ato da violência cometida. Os impactos negativos crescem em proporção avassaladoras, iniciando na pessoa que sofreu a agressão, afetando a sua saúde física e mental e, na sequência, atingindo, também, a sua rede de relações. O efeito do círculo vicioso se estabelece na dinâmica que “aumentará a retração da rede, e assim, por diante, em espiral de deterioração recíproca” (SLUZKI, 1997, p. 67). Nessa mesma direção, Debarbieux (1998) explica tal fenômeno nas relações sociais, demonstrando como as tensões são instauradas e influenciam no cotidiano das pessoas. Segundo o autor, mesmo não tendo sofrido a violência de forma direta, as pessoas são

CC BY

impactadas e passam a viver em estado de insegurança.

Os dados coletados pelo INEP juntos aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental (INEP, 2018a) no que se refere ao "clima escolar e satisfação com o trabalho", mostram que 65,1% "concordam" que "os funcionários aplicam regras de comportamento dos alunos de maneira consistente para toda a escola" e apenas 3,3% "discordam totalmente" com variáveis de 17,2% dos que "discordam" e 14,4% dos que "concordam totalmente" (INEP, 2018a, p. 33). Quando a questão se direciona aos professores do Ensino Médio (INEP, 2018b) obteve: 60,6% "concordam" e 4,9% "discordam totalmente" com variáveis de 21,6% que "discordam" e que 13% "concorda totalmente" (INEP, 2018, p. 33). Talvez, essa seja uma das ações que contribui para que 66% dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental (INEP, 2018a, p. 34) e 68,2% dos professores do Ensino Médio (INEP, 2018b, p. 34) "concordem" que "professores e alunos geralmente se dão bem uns com os outros". Entretanto, quando se questiona sobre "em que medida as seguintes situações são fontes de estresse nas suas atividades" as respostas parecem contraditórias em relação ao questionamento anterior porque um número significativo de 34,1% dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental (INEP, 2018a, p. 35) e 31,2% dos professores do Ensino Médio (INEP, 2018b, p. 35) afirmam ser "bastante" difícil "manter a disciplina dentro da escola" ou que já tenham sido "bastante" "intimidado ou abusado verbalmente pelos alunos" numa percentagem de 18,8% para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental (INEP, 2018a, p. 35) e 16,3% entre os professores do Ensino Médio (INEP, 2018b, p. 35).

Os índices anteriormente apontados podem gerar um clima de insegurança ou atitudes de recuo dos professores que possibilitou ao ser observadas como resultados de comportamento onde "muitas vezes preferem tolerar as situações de violências sabendo que por vezes podem ser interpretados de maneira errada por diretores e equipe pedagógica da escola, gerando assim situações de tensão, estresse [e] insatisfação com a profissão" (LEVANDOSKI; OGG; CARDOSO, 2011, p. 375). Diante disso, "manter o controle psicológico não é algo simples" (KASPER; RINALDI, 2017, p. 105) uma vez que diferentes fatores, dentre eles a violência sofrida pode afetar diretamente o exercício da sua profissão.

Verifica-se, no Brasil, por um lado, uma educação "adoecida" e desprestigiada, na qual os professores foram colocados no lugar de insegurança e descrédito. Em oposição, por outro lado, constata-se o desejo e o interesse de algumas pessoas em relação a profissão docente. O que tem levado, então, ao desejo de tal escolha?

CC BY

Historicamente, a profissão do professor foi se modificando, ladeada de significados que perpassam imagens controversas, que incluem a realização de uma missão, como também, a do ato de educar. A perspectiva de professor educador defendida por Paulo Freire (FREIRE, 1987; 1992 e 1996) significa saber que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 47). Por isso, Freire chamou a atenção para o fato de que a substituição da figura da professora por tia significava retirar algo fundamental da professora, ou seja a "sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente" (FREIRE, 1995, p. 11). Além disso, tal perspectiva de Freire remete a dois motivos pelos quais o termo tia deveria ser evitado: o primeiro, para "evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da *professora* e, o segundo, por desocultar a *sombr*a ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação" (FREIRE, 1995, p.11-12 – grifos do autor), o que reforçaria a ideia de que "*professoras* como boas *tias*, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve" (FREIRE, 1995, p. 12 – grifos do autor).

A partir da perspectiva Freiriana compreende-se a que a constituição de uma profissão se estabelece num contexto, social, histórico e cultural, levando à conclusão de que as mudanças podem ser consideradas com um entimema[12]. Nessa lógica, as construções de entimemas em relação à profissão docente possibilitam entender os resultados que definiram diferentes protótipos. Diante da complexidade que envolve a escolha e a permanência numa profissão e com o intuito de analisar as escolhas acerca da profissão docente na atualidade, optou-se por contemplar quatro entimemas que se consolidaram em diferentes períodos históricos, a saber: Idade Antiga; Idade Média; Idade Moderna e Idade Mídia (PASCHOALINO, 2010).

Na Idade Antiga, o papel do professor atrelava-se ao ideal desse profissional, pela imagem do trabalho realizado pelo filósofo Sócrates. O exercício da docência se configura pautado pela maiêutica, capaz de possibilitar aos outros discípulos o abrir para os conhecimentos novos, como também realizar o encantamento para a vida por meio dos saberes.

O entimema que marcou a Idade Média pode ser tomado como caracterizado pelo ponto de vista de que trabalho do professor deve ser realizado pela doação, pela renúncia, numa lógica associada ao sacerdócio. Assim, o profissional era responsável por seus alunos ao cumprir a

[12] Denomina-se entimema, em lógica, um silogismo do qual uma das premissas não é mais expressa, mas subentendida. Por exemplo: Sócrates é um homem, logo é mortal. Subentendidos; todos os homens são mortais (PASCHOALINO, 2009).

CC BY

missão de ensiná-los e discipliná-los não somente para o convívio dessa vida, mas sobretudo, com vistas à salvação eterna.

Na Idade Moderna, o entimema se estabelece com a mudança do social frente ao advento das indústrias. Diante dessa realidade, fazia-se necessário a aquisição de novos saberes, proporcionados pela escolarização. Nesse âmbito, o professor adquiriu *status* de dono do conhecimento, podendo ajudar aos jovens a alcançarem a sonhada ascensão social que se adquiriria por meio dos estudos.

Atualmente, o entimema da Idade Mídia, marcado pelo avanço das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), permite acesso imediato de uma parcela da população às mais diversas informações. Tal entimema tem contribuído para que, no senso comum, a imagem do professor seja vista como aquele profissional desprovido de uma sólida formação e, que deveria fundamentar a sua prática em uma base não apenas pedagógica, mas sobretudo política e social.

Em tempos atuais o que está em voga é um tipo de formação pautada no conhecimento tácito, que deve ser adquirida na experiência de vida ou no ambiente de trabalho, defendida, inclusive, por alguns organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (MACEDO, 2017). Como forma de solidificação dessa premissa, tanto o Banco Mundial (BM) como a UNESCO e a OCDE assumem papel significativo no planejamento e formulação de políticas educacionais direcionadas aos países membros, objetivando, com isso, criar um consenso em torno da pedagogia do capital (ESTEVES e SOUZA, 2020b).

Para isso, as mediações entre Brasil e OCDE são de responsabilidade do INEP, que ao longo dos anos abandonou sua função de formação de intelectuais atrelados à lógica do capital para, após a reforma do estado brasileiro de 1995 (MACEDO, 2016) assumir seu papel de "responsável pela avaliação, acreditação e ranqueamento da educação escolar, tanto pública como privada, estabelecida pela LDB" (ESTEVES e SOUZA, 2020a, p.13).

Disso, resulta que a aplicação da pesquisa TALIS (OECD, 2018), posta em prática no Brasil via INEP (2018a; 2018b; 2018c e 2018d), nada mais é do que o exercício atrelado aos organismos internacionais para coletar dados que favoreçam a implementação de políticas educacionais gerencialistas, cuja função é a formulação dessas políticas com menor custo possível. Nessa conjectura, o papel do professor vincula-se à submissão, desvalorização e responsabilização por tudo o processo de ensino aprendizagem. A configuração do entimema que representa a Idade Mídia se retrata, assim, pelo professor sofredor.

CC BY

Essas análises permitem compreender que se os entimemas são voláteis e possuem um cunho social, histórico e cultural, eles podem vigorar em vários contextos, podendo ser até mesmo sobrepostos. Sendo assim, muitas vezes, o ideal de ser professor pode adotar entimemas já vivenciados em outras épocas.

É nesses termos que se avalia como inconcebível a escolha pela profissão professor, o que leva a supor que o docente enfrenta dilemas do tipo: como se vê, como se escolhe e permanece na profissão.

A pesquisa TALIS 2018 traz à vista essa realidade diante de uma pergunta específica dirigida aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental (INEP, 2018a, p. 6) que objetivou coletar informações sobre: "Em que medida as seguintes razões foram importantes para você tornar um professor?" As razões disponibilizadas foram: a) a docência me oferecia uma opção de carreira estável; b) a docência me dava uma fonte de renda confiável; c) a docência proporcionava um emprego seguro; d) o calendário/horário de trabalho (por exemplo, horas, férias, opções de tempo parcial) se adequava aos compromissos da minha vida pessoal; e) a docência me permitia influenciar o desenvolvimento das crianças e adolescentes; f) a docência me permitia ajudar aqueles que são socialmente desfavorecidos; g) a docência me permitia dar uma contribuição para a sociedade. Para cada razão uma única possibilidade deveria ser marcada contemplando as seguintes escalas: "Não foi importante"; "de pouca importância"; "de importância moderada"; e, "de grande importância". Ao considerar as respostas obtidas com percentual superior a 50% no item "de grande importância", três opções se enquadram nessa estimativa, a saber: "a docência me permite influenciar o desenvolvimento de crianças e adolescentes" (72,3%); "a docência me permite ajudar aqueles que são socialmente desfavorecidos (68,4%); e, "a docência me permite dar uma contribuição para sociedade (80,9%). Quando a mesma questão foi direcionada aos professores do Ensino Médio (INEP, 2018b, p. 6) e, obedecendo aos mesmos critérios de análise por nós estabelecidos, obteve-se que: "a docência me permite influenciar o desenvolvimento de crianças e adolescentes" (66,3%); "a docência me permite ajudar aqueles que são socialmente desfavorecidos" (66%); e "a docência me permite dar uma contribuição para a sociedade" (81,4%).

As análises desse estudo elucidam que as opções pela escola da profissão docente tanto para professores dos anos finais do Ensino Fundamental (INEP, 2018a), quanto para os docentes do Ensino Médio (INEP, 2018b), estão pautadas nas atitudes altivas dos professores de acreditarem no seu trabalho como perspectiva de formação do próprio ser humano. A

CC BY

expectativa de fazer a diferença, de contribuir para a construção de um mundo melhor por meio do seu trabalho, marcou a escolha pela docência. Porém, se essa vontade não estiver atrelada ao desejo de compreender o papel dos organismos internacionais e do próprio INEP na formulação das políticas educacionais, para as quais as pesquisas de sondagem e avaliações em larga escala têm se tornado imprescindíveis para se conseguir um olhar mais amplo da realidade da educação brasileira que não tem se constituído numa prioridade por diferentes governos. Cabe salientar que tanto a OCDE quanto o INEP defendem a "formação para a cidadania" possível no sistema capitalista e bastante distanciada do que seria a formação humana defendida por Paulo Freire. Foi nesse sentido que Freire (1987) desenvolveu a ideia de "educação bancária" que se contrapõe a concepção de formação humana que, nas suas próprias palavras significa dizer:

> [...] se os homens são seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a "educação bancária" pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber: Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 1987, p. 62).

Nesse sentido, se a docência para esses professores "permite influenciar o desenvolvimento de crianças e adolescentes" ou se "permite ajudar aqueles que são socialmente desfavorecidos" (INEP, 2018a e 2018b), significa considerar que os dados da pesquisa TALIS 2018 avaliados indicam que esses professores devem ser tratados com respeito para que seu valor deva ser reconhecido e valorizado em nossa sociedade.

Nesse sentido, Freire (1987; 1996a) nos deixou reflexões importantes para as análises dessas conjecturas. No caso das avalições chegou a afirmar: "Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticas" (FREIRE, 1996a, p. 130-131). Freire (1987; 1992; 1996a e b) enfatizou com detalhes que o trabalho docente deve se orientar pela coerência e, sobretudo, pela aproximação da teoria com a prática. Nesse sentido, estar atendo e trabalhar "a tensão entre a palavra e o silêncio" (FREIRE, 1985, p. 2). De forma bastante atual o autor propagou a lógica de que "ensinar exige alegria e esperança" (FREIRE, 1996b, p. 29). Uma esperança conjugada por ideais, que se exprime por ações que vislumbrasse um mundo melhor.

> Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resisti aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A

CC BY

> esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança (FREIRE, 1996b, p. 29).

A dimensão estabelecida pelo autor supracitado se efetiva na dinâmica dialógica e processual, em que professor e estudantes se interagem tendo o foco a mudança de comportamento. Alegria se constitui no encontro, na lógica de colocar um objetivo comum e persistir nesse propósito. Educar é ação, envolvimento, determinação e, especialmente, desafio de superação. A superação que permite sair de um ponto da existência e galgar outros patamares. Assim, "outro saber indispensável à prática educativo-crítica é o de como lidaremos com a relação autoridade liberdade, sempre tensa e que gera disciplina como indisciplina" (FREIRE, 1995, p. 2).

A indisciplina tem se tornado frequente nas escolas tanto públicas quanto privadas e, muitas vezes, são explicadas como resultado das expressões dos estudantes, ou até mesmo culpa do professor pela forma como a didática tem sido utilizada na realização do seu trabalho. Entretanto, torna-se necessário compreender que Freire chamou a atenção que um dos saberes indispensáveis para a prática educativa crítica é a de "como lidaremos com a relação autoridade-liberdade" (FREIRE, 1996b, p. 88), que pode gerar disciplina ou indisciplina. Assim: "Resultando da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos" (FREIRE, 1996b, p. 34).

A convivência entre professor e aluno demanda do equilíbrio entre a autoridade e a liberdade que estão constantemente sendo colocadas em xeque. Por um lado, a autoridade pode se confundir com o autoritarismo e, por outro, a liberdade pode ser confundida com licenciosidade, do que pode resultar a indisciplina. Observa-se que em nossa sociedade a permissibilidade parece se alargar se configurando, portanto, como resultado do excesso de uma suposta disciplina. Diante desse impasse, parece ser bastante ilustrativa a história que sintetiza bem tal argumento:

> Recentemente, jovem professor universitário, de opção democrática, comentava comigo o que lhe parecia ter sido um desvio seu no uso de sua autoridade. Disse, constrangido, ter se oposto a que aluno de outra classe continuasse na porta entreaberta de sua sala, a manter uma conversa gesticulada com uma das alunas. Ele tivera inclusive que parar sua fala em face do descompasso que a situação provocava. Para ele, sua decisão, com que devolvera ao espaço pedagógico o necessário clima para continuar sua atividade específica e com a qual restaurara o direito dos estudantes e o seu de prosseguir a prática docente, fora autoritária. Na verdade, não. Licencioso teria sido se tivesse permitido que a indisciplina de uma liberdade mal centrada

CC BY

> desequilibrasse o contexto pedagógico, prejudicando assim o seu funcionamento (FREIRE, 1996b, p. 40).

A explanação realizada esclareceu de forma descritiva a importância do respeito mútuo e principalmente do ambiente próprio ao ato educativo. Sabe-se que na atualidade várias são as formas de estar no ambiente escolar sem encontrar-se inserido no processo educacional, que exige postura pessoal e comprometimento de ambos os sujeitos – professor e aluno. Destarte, qual seria a posição do educador? Como agir frente a indisciplina? Freire nos esclarece sobre essas questões ao afirmar o seguinte:

> É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade (FREIRE, 1996b, p. 25).

As evidências do papel do professor explicitadas anteriormente precisam ser rediscutidas e, principalmente, fazerem parte da formação do professor, que também se forma no processo educativo. Dessa maneira, leva à reflexão de que os extremos nas relações, de ambas as partes, são desfavoráveis. Equilíbrio e respeito são molas capazes de garantir relações de respeito no ambiente escolar, da mesma forma que a autoridade e a liberdade. Mas, é bom lembrar que: "Autoritarismo e licenciosidade são forma indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano" (FREIRE, 1996a, p. 89).

A busca por esse equilíbrio se expressa num exercício constante em que se estabelece na relação com o outro e com o saber. Assim, o trabalho do professor não é uma tarefa fácil, ao contrário, se reveste de ações que constantemente precisam ser reavaliadas e sustentadas na formação continuamente. Nesse sentido, o cotidiano desafia ao professor a experimentar:

> [...] o confronto realmente tenso em que a autoridade de um lado e a liberdade do outro, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a estar sendo elas mesmas, na produção de situações dialógicas. Para isto, o indispensável é que ambas, autoridade e liberdade, vão se tornando cada vez mais convertidas ao ideal do respeito comum somente como podem autenticar-se (FREIRE, 1996b, p. 35).

Esse confronto entre a licenciosidade e o autoritarismo precisa ser repensado coletivamente nas instituições de ensino e, principalmente pelos formuladores das políticas educacionais. Cabe salientar que "uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade" (FREIRE, 1996a, p. 121). Essa liberdade inclui, dentre outras coisas, a experiência de tomada de decisão que vai se constituindo em autonomia (FREIRE, 1996a, p. 120). Autonomia, inclusive, para fazer a leitura crítica do mundo em que se leve em

CC BY

consideração a não dicotomia entre homem-mundo. Caso contrário, a de se considerar apenas: "Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo" (FREIRE, 1987, p. 62).

Para melhor compreensão acerca da indisciplina e promoção da violência no ambiente escolar, há de considerar os dados apresentados pela pesquisa TALIS 2018. Quando se questiona sobre as características dos alunos que compõem as "turmas específicas" das escolas, professores dos anos finais do Ensino Fundamental apontam que num grupo de 11% a 30% dos seus alunos, 31,6% são "alunos com problemas de comportamentos" e que "19% são "alunos provenientes de lares socioeconomicamente desfavorecidos" (INEP, 2018a, p. 25). Quando a mesma questão se direciona aos professores do Ensino Médio, considerando o mesmo quantitativo de alunos, ou seja, em um grupo de 11% a 30% dos seus alunos, teve o seguinte: 30,6% são "alunos com problemas de comportamentos" e 23,3% são "alunos provenientes de lares socioeconomicamente desfavoráveis" (INEP, 2018b, p. 25).

Problemas que indicam a existência da indisciplina e a promoção da violência no ambiente escolar, também foram apontados pelos diretores que participaram da pesquisa TALIS 2018. Quando consultados sobre a frequência das situações que ocorreram entre alunos, os diretores dos anos finais do Ensino Fundamental responderam que ao "menos uma vez por mês" ocorre "vandalismo e furto" com percentagem de 40,7%, "danos físicos causados por violência entre alunos" com 38,0% e, "uso/posse de drogas e/ou bebidas alcóolicas" com 27,3% (INEP, 2018c, p. 29). Quando a mesma questão se direciona aos diretores do Ensino Médio, obteve: "vandalismo e furto" com percentagem de 52,2%, "danos físicos causados por violência entre alunos" com 42,4% e, "uso/posse de drogas e/ou bebidas alcóolicas" com 34,8% (INEP, 2018d, p. 29).

Por fim, destaca-se o nível de (in)satisfação dos professores e diretores no que se refere ao salário que recebem. A pergunta para o levantamento desse dado foi: "em que medida você concorda ou discorda" com a afirmação "estou satisfeito com o salário que eu recebo pelo meu trabalho". Considerando apenas o item "concorda totalmente", as respectivas percentagens foram: professores dos anos finais do Ensino Fundamental 1,7% (INEP, 2018a, p. 37); professores do Ensino Médio 2,1% (INEP, 2018b, p. 37); diretores dos anos finais do Ensino Fundamental 9,2% (INEP, 2018c, p. 40); e, diretores do Ensino Médio 9,1% (INEP, 2018d, p. 42). Nos causa indignação a realidade de que menos de 10% dos professores e diretores pesquisados "concordam totalmente" com o salário que recebem. Talvez, como resultado de um país marcado pela desigualdade social onde impera a miséria, o alento de ter um trabalho

CC BY

mesmo mal remunerado justifique a disposição de tais profissionais.

Está evidente que o sucateamento da profissão docente tem provocado mal-estar a esses trabalhadores. A isso se soma "os baixos salários [que] constituem-se numa outra forma de desvalorização dessa carreira" (SILVA; CASTRO, 2008, p. 55), ou seja, também um tipo de violência que provoca insatisfação em relação a profissão (DWORAK e CAMARGO, 2014; KASPER e RINALDI, 2017).

Cabe salientar que o professor está submetido a outros tipos de violência. Evidência disso foi a promulgação da Lei nº 13.277, de 29 de abril de 2016 (BRASIL, 2016) que instituiu o dia 7 de abril como dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola, resultado da "tragédia que ocorreu em 2011, quando um jovem de 24 anos invadiu a Escola Municipal Tasso da Silveira, no bairro de Realengo, no Rio de Janeiro, e matou 11 crianças" (MEC, 2019 – *texto em html*). Outro caso que chocou a sociedade brasileira foi o ocorrido no dia 13 de março de 2019 "na Escola Estadual Professor Raul Brasil, no município de Suzano, no estado de São Paulo, [quando] a dupla de atiradores Guilherme Taucci Monteriro e Luiz Henrique de Castro, ambos ex-alunos, mataram cinco estudantes e duas funcionárias da escola" (MEC, 2019 – *texto em html*). Assim, a violência no ambiente escolar, reflexo da sociedade violenta, tem criado problemas não apenas para professores e gestores escolares como, também, para os pais e demais membros da sociedade.

Não se deve ficar na ingenuidade ao lançar sobre os ombros dos professores toda a responsabilidade na luta contra a violência no ambiente escolar. Entretanto, se ele assume a postura freireana de transformar a sociedade por meio da educação há de concluir que "ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo" (FREIRE, 1996b, p. 98). Da mesma forma, deve assumir uma postura crítica em relação ao INEP, enquanto órgão de avaliação educacional totalmente subordinado à OCDE, cujo empenho resultou em colocar em prática a pesquisa TALIS no Brasil. Nesse sentido, se ainda a marca da utopia está presente em cada humano, como o "inédito viável" (FREIRE, 1992), de assim, de concordar com Freire quando afirmou: "uma liderança revolucionária, que não seja dialógica com as massas, ou mantém a 'sombra' do dominador 'dentro' de si e não é revolucionária, ou está redondamente equivocada e, presa de uma sectarização indiscutivelmente mórbida, também não é revolucionária" (FREIRE, 1987, p. 123).

PARA CONCLUIR

CC BY

Os reflexos da sociedade violenta chegam à escola tornando o ambiente escolar, algumas vezes tão árido que interfere diretamente na relação docente e discente refletindo negativamente na aprendizagem dos estudantes. A pesquisa TALIS 2018 promovida pela OCDE e posta em prática no Brasil pelo INEP, revela que a opinião de professores e diretores acerca de situações de violência na escola tem se materializado por meio de atitudes de "intimidação ou ofensa verbal a professores ou funcionários", "danos físicos causados por violência entre alunos", "uso/posse de drogas e/ou bebidas alcóolicas", "vandalismo e furto" etc. Entretanto, tal realidade não tem tirado dos professores o desejo de afirmar que "a docência permite influenciar o desenvolvimento de crianças e adolescentes" ou "ajudar aqueles que são socialmente desfavorecidos" no sentido de poder "contribuir para a sociedade". Mesmo que o clima nada favorável no ambiente escolar tenha gerado a insatisfação na realização do trabalho e mal-estar entre professores e diretores, percebe-se o empenho/vontade de ambos para que tal realidade se modifique.

Cabe salientar que a função principal da OCDE é a de coletar informações por meio das pesquisas que promove para, a partir disso, implementar e formular políticas educacionais que serão direcionadas aos países membros. No caso do INEP, que na atualidade se constitui em uma agência de avaliação da educação brasileira, interessa se colocar de forma subserviente em relação às orientações da OCDE tendo em vista a perpetuação da pedagogia do capital para garantir o consenso. Ou seja, uma pedagogia capaz de manter o *status quo* sob o discurso da formação para a cidadania, mas sabe-se bem, de uma "cidadania" engessada nos limites da sociedade excludente.

Nos parece óbvio que é pouca ou quase inexistente a responsabilidade tanto da OCDE quanto do INEP no que se refere ao tratamento da violência no ambiente escolar. O que a análise da pesquisa aponta é a intenção de tornar diretores e professores agentes indispensáveis a implementação do gerencialismo educacional, cujo objetivo central é a redução de gastos com a educação, principalmente no que se refere ao pagamento do salário digno aos profissionais da educação. Exemplo disso é o que aponta a própria pesquisa: que menos de 10% dos professores e diretores pesquisados "concordam totalmente" com o salário que recebem. Não seria essa uma das formas de violência implementada pelo próprio Estado em relação a esses trabalhadores?

Tal realidade nos leva a (re)visitar a obra de Paulo Freire que nos ajuda a refletir acerca do papel do Estado na reprodução e perpetuação da violência não apenas na sociedade, mas também, no ambiente escolar. Por isso, trata-se de um referencial atual e necessário para

CC BY

analisar a sociedade tal qual tem se mostrado: excludente. Conclui-se que, apesar da crise que gera a violência no ambiente escolar, o professor pode assumir o papel de transformador da realidade, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade menos excludente. Mas, para isso, faz-se necessário a garantia de condições dignas de trabalho, autonomia para a realização do trabalho, liberdade e autoridade, garantia dos direitos, segurança, salário digno sem os quais será impossível colocar em prática a utopia.

As análises da educação contemporânea podem ser refletidas a partir das obras de Paulo Freire, as quais proporcionam a elaboração do pensamento crítico, tanto para os educadores quanto para os educandos, ao se constituírem enquanto sujeitos autônomos e emancipados em relação ao pensamento hegemônico das classes dominantes. Assim, na atual conjuntura, todo legado de Freire precisa ser revisitado para compreender a educação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Escola e Violência**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128717. Acesso em: 04 ago. 2020.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Paulo Reglus Neves Freire. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil:** da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999, p. 440-446.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 06 jan. 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 fev. 2011.

BRASIL. Secretaria Geral. **Lei nº 13.277, de 29 de abril de 2016**. Institui o dia 7 de abril como o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola. Brasília, DF: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13277.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação:** carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

DEBARBIEUX, Éric. Le professeur et le sauvageon: violence à l'école, incivilité et postmodernité. **Revue Française de Pédagogie**, France, n. 123, pp. 7-19, avril/mai/juin. 1998. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_123_1_1123. Acesso em: 12 out. 2019.

DWORAK, Ana Paula; CAMARGO, Bruna Caroline. Mal-estar docente: um olhar das professoras e coordenadoras pedagógicas. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 20, n. 1, p. 109-121, 2014. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.20i1.0009. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/issue/view/656. Acesso em: 11 ago. 2020.

ESTEVES, Thiago de Jesus; SOUZA, José dos Santos. O papel do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) na reforma gerencial dos sistemas públicos de ensino no Brasil. **Revista Educere Et Educare**, vol. 15, n. 35, abr./jun. 2020a. DOI: https://doi.org/10.17648/educare.v15i35.24136. Disponível em: file:///C:/Users/Jussara/AppData/Local/Temp/24136-92439-1-PB.pdf. Acesso em: 22 ago. 2020.

ESTEVES, Thiago de Jesus; SOUZA, José dos Santos. O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital. **RPGE – Revista de Política e Gestão Educacional** – on line, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 678-692, ago. 2020b. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13791. Disponível em: file:///C:/Users/Jussara/AppData/Local/Temp/13791-43051-1-PB.pdf. Acesso em: 22 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e realidade brasileira:** Tese de Concurso para a Cadeira de História da Educação – Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife: s/Editora, 1959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

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

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

FREIRE, Paulo. **Professor sim tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Virtudes do educador**. VEREDA: Centro de Estudos em Educação, 1985. Disponível em: https://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/cmet/material/Paulo-Freire-Virtudes-do-Educador.pdf. Acesso em: 04 ago. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.INEP. **Relatório nacional:** pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem: TALIS 2018 – primeira parte. [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: file:///C:/Users/Jussara/AppData/Local/Temp/Relat%C3%B3rio%20Nacional%20Pesquisa%20Internacional%20Sobre%20Ensino%20e%20Aprendizagem%20%E2%80%93%20Talis%202018%20Primeira%20Parte.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

INEP. **Resultados:** Questionários com frequências de respostas. 2018a. Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) 2018. Questionário do Professor – Anos Finais do Ensino Fundamental. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/questionarios/2019/questionario_professor_anos_finais_do_ensino_fundamental2018_com_frequencias.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

INEP. **Resultados:** Questionários com frequências de respostas. 2018b. Pesquisa Internacional

sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) 2018. Questionário do Professor – Ensino Médio. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/questionarios/2019/questionario_professor_ensino_medio_2018_com_frequencias.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

INEP. **Resultados:** Questionários com frequências de respostas. 2018c. Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) 2018. Questionário do Diretor – Anos finais do Ensino Fundamental. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/questionarios/2019/questionario_diretor_anos_finais_do_ensino_fundamental2018_com%20frequencias.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

INEP. **Resultados:** Questionários com frequências de respostas. 2018d. Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) 2018. Questionário do Diretor – Ensino Médio. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/questionarios/2019/questionario_diretor_ensino_medio2018_com_frequencias.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

KASPER, Samanta Antunes; RINALDI, Renata Portela. Alternativas para a diminuição do mal-estar docente: revisão sistemática das teses e dissertações no período de 2000 a 2016. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 20, n. 1, p. 98-108, 2017. DOI: 0.5212/OlharProfr.v.20i1.0008. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/12123/209209210692. Acesso em: 11 ago. 2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEVANDOSKI, Gustavo; OGG, Fabiano; CARDOSO, Fernando Luiz. Violência contra professores de Educação Física no ensino público do Estado do Paraná. **Motriz – Revista de Educação Física**, Rio Claro, v.17, n.3, p.p. 374-383, jul./set. 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S1980-65742011000300001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1980-65742011000300001&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso: 05 out. 2019.

MACEDO, Jussara Marques de. Direito à educação no Brasil: avanços e retrocessos na política educacional. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, vol. I, nº 01, p. 41-60, Jul.-Dez./2016. DOI: https://doi.org/10.29404/rtps-v1i1.3226. Disponível em: http://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/view/399/740. Acesso em: 22 jul. 2020.

MACEDO, Jussara Marques de. **Formação para o trabalho docente**. Curitiba: Appris, 2017.

MACEDO, Jussara Marques de; LIMA, Miriam Morelli. Fundamentos teóricos e metodológicos da precarização do trabalho docente. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, vol. II, nº 03, p. 219-242, jul.-dez./2017. Disponível em: http://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/index. Acesso em: 10 fev. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.MEC. **MEC tem medidas para enfrentar ações de violência nas escolas**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=74911. Acesso em: 10 ago. 2020.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. OECD. **Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 conceptual framework**. 2018. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/799337c2-en.pdf?expires=1597370009&id=id&accname=guest&checksum=B0E7DF76673584BA857868D

F21294AEF. Acesso em: 04 ago. 2020.

PASCHOALINO, Jussara B. de Queiroz. Formação de professores: romper com o silenciamento e construir novos entimemas. In: 33ª Reunião Anual da Anped – educação no Brasil: o balanço de uma década, 17 a 20 de outubro de 2010, Caxambu. **Anais**: trabalhos GT 08 [...]. Caxambu (MG), 2010, p. 1-13. Disponível em: http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6366--Int.pdf. Acesso em: 06 ago. 2020.

PASCHOALINO, Jussara B. de Queiroz. **O professor desencantado**: matizes do trabalho docente. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2009.

SILVA, Hermínia Helena; CASTRO, Leonardo Villella de. Formação docente e violência na escola. **Psicologia da Educação – PePSIC**, São Paulo, n. 26, 1º semestre de 2008, pp. 47-66. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n26/v26a04.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

SLUZKI, Carlos E. **A rede social na prática sistêmica:** alternativas terapêuticas. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

Universidade Federal de Pernambuco. UFPE. **História**. Disponível em: https://www.ufpe.br/institucional/historia. Acesso em: 06 ago. 2020.

VARKEY FOUNDATION. **Where we work**. Disponível em: https://www.varkeyfoundation.org/where-we-work/. Acesso em: 13 ago. 2020.

VITORINO, Fabrício. **Brasil cai para último lugar no ranking de status do professor:** menos de 1 em cada dez brasileiros acha que professor é respeitado em sala de aula. Educação G1. 2018. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/11/08/brasil-cai-para-ultimo-lugar-no-ranking-de-status-do-professor.ghtml?fbclid=IwAR36LMchUORoGyAwyoFwquSTZN88AZCEnXAGNFkB8Bai3eQsSkDEVi5siWk. Acesso em: 03 ago. 2020.