

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290005040



FE

TCC/UNICAMP D543r

MICHELE LANGONI DIAS

**OS REFLEXOS DA INVISIBILIDADE SOCIAL NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA.**

CAMPINAS
2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

2010 24740

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MICHELE LANGONI DIAS

**OS REFLEXOS DA INVISIBILIDADE SOCIAL NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA.**

Monografia apresentada como exigência
parcial para a conclusão do curso de
Pedagogia pela Faculdade de Educação
da Unicamp, sob orientação da Prof^a Dr^a
Roseli Aparecida Cação Fontana.

CAMPINAS
2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	ICC/Unicamp
	D543r
V:	EX:
Tombo:	5040
PROC:	134120
C:	X
PREÇO:	11,00
DATA:	05.10.10
COD TITULO:	771809

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

D543r

Dias, Michele Langoni.

Os reflexos da invisibilidade social na educação pública / Michele Langoni
Dias. -- Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador: Roseli Aparecida Calção Fontana.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ensino público. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-211-BFE

Profª Drª Roseli Aparecida Cação Fontana
(Orientadora)

Profª Drª Dirce Djanira Pacheco e Zan
(2ª Leitora)

2010

Dedico este trabalho aos meus pais pela vida e pela educação, à minha filha por nortear minha carreira e por acreditar mesmo diante das dificuldades, à minha família por estar ao meu lado, aos meus amigos pela presença e por perdoarem minha ausência. Dedico este trabalho sobretudo ao exercício da fé, no ser humano, na humanidade, e acima de tudo, na Criação.

AGRADECIMENTOS...

Agradeço à todos que colaboraram direta ou indiretamente na elaboração e na reflexão deste trabalho. Agradeço às fontes, sejam elas voluntárias ou não, conscientes ou não de sua contribuição. Espero ter sido respeitosa o suficiente à sua condição humana, mas crítica o suficiente diante das práticas adotadas. A partir daqui, espero ansiosamente deixar minha posição de “pedra” para acompanhá-las como “vidraça”, vida afora.

Agradeço muito a pontual e generosa orientação da Profa. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana, e as ótimas conversas travadas com minha professora Rô, que juntamente a Snyders, me ensinou que ter “Alunos felizes” é algo possível.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar através da observação de fatos cotidianos, como se manifesta o fenômeno da invisibilidade social nas relações estabelecidas pelos diversos atores componentes da educação pública, e ainda levantar hipóteses de como a legislação vigente e as práticas comuns observadas a legitimam.

Palavras-chave: Educação, Invisibilidade Social, Reificação.

SUMÁRIO

PARTE I - Ajustando o olhar

- 1 Sobre o que não consigo ver...
- 2 Sobre o que vejo mas não gostaria de ver...
 - 2.1 do lado de cá...
 - 2.2 do lado de lá...
- 3 Mas há mesmo lados diferentes ?
- 4 Do suposto “outro lado” - Experimentando-me na sala da aula.
- 5 Do que se trata.

PARTE II - Desvendando a ótica do invisível..

1. primeiro a refração...
2. Clareando águas turvas...
3. Abandonando a angulação: em busca da perpendicularidade.

PARTE III – Escolhendo as lentes...

Parte IV – Vendo através das lentes...

- 1 Por entre as contradições do Ensino Médio oferecido na condição de suplência a jovens e adultos: angústias de uma professora iniciante.
- 2 Condição de estagiária e séries iniciais do ensino fundamental – escola pública.
- 3 Professora auxiliar – Educação infantil escola particular.
- 4 Agora, monitora em uma escola pública...
- 5 As relações sociais produzidas entre os profissionais da EMEL.
- 6 As relações da escola com as famílias e as crianças.
- 7 Os espaços e sua visibilidade...
 - 7.1 Dos espaços físicos.
 - 7.2 Formação continuada do educador dentro da rede: o que a falta de um local físico reflete ou oculta.
- 8 A invisibilidade do trabalhador.
 - 8.1 Terceirizações dentro do espaço público.
 - 8.2 Caso de transferência/ empréstimo da monitora efetiva para outra escola.

PARTE V - Coragem: limpando as lentes... sempre.

PARTE VI – Bibliografia.

*“Amar um estranho como a si mesmo implica, como contrapartida,
amar a si mesmo como um estranho.”*

Simone Weil.

PARTE I – Ajustando o olhar...

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

1. Sobre o que não consigo ver...

Chegando ao fim da minha formação inicial, pensando no meu problema de pesquisa, percebo que muito longe de obter respostas para os meus questionamentos, consegui mesmo ter muito mais perguntas.

Venho de uma família que não tem muitas posses, mas que sempre procurou assegurar aos seus três filhos, conforto, acesso à cultura, e principalmente, educação de qualidade. De acordo com a visão do que seria o melhor para meus pais, eu e meus irmãos trilhamos e concluímos nossos estudos em instituições particulares.

Meus pais, ao contrário, tiveram pouco acesso à escolaridade, não havia uma cultura escolar em nenhuma das duas famílias. Ambos, muito inteligentes e auto didatas, apesar de terem se frustrado por não concluir seus estudos, tornaram-se adultos bem sucedidos. Sempre pensei o que teria acontecido a ambos, se tivessem tido a oportunidade de prosseguir e concluir, ao menos, a formação básica.

Em função dessas histórias de vida, desde o início de minha graduação, sempre questioneei sobre como se dá a formação da grande massa de jovens brasileiros. E quando penso na formação da maioria dos jovens, não posso deixar de pensar em ensino público, nos processos legais que regem sua organização e normatizam seu funcionamento, nos interesses a que atende ou pretende atender, aberta e subrepticamente e, fundamentalmente, aos modos como o sistema de ensino se materializa em práticas cotidianas. Minhas questões centraram-se, ao longo do processo de formação inicial nessa dimensão prática e nas suas conseqüências para os sujeitos por elas alcançados.

Pensando na esfera pública da educação, muitas foram e continuam sendo as questões que faço a mim mesma, que se instalam e se estabelecem em minha mente quase como um axioma. Em contraponto com a história de meus pais, que não puderam dar prosseguimento a sua vida acadêmica, pergunto se estar matriculado em um estabelecimento público de ensino hoje, garante à criança, jovem ou adulto, sua educação, e mais, sua formação? Sabemos que não. Hoje, um novo perfil de “escola”, “aluno”, “professor” se fazem visíveis...

Por que a escola pública, concebida e implementada no âmbito de uma aguda preocupação societária com o processo de formação de massas, não assegura, hoje, a apropriação dos conhecimentos e habilidades escolares mínimos a seus alunos? Vencidos os desafios de assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na escola, graças à ação de movimentos populares e de ações daqueles que, excluídos da escola e sabendo o que ela significa na sociedade capitalista, desencadearam ações em um processo amplo, demorado e paciente para

ter acesso a ela¹, que entaves, que mecanismos sociais vêm se interpondo à democratização, à universalização do ensino no interior da escola? Por que a maioria, hoje, conclui o ensino obrigatório sem ter se apropriado dos conhecimentos escolares? Por que se certifica mais do que se educa? Por que hoje tornou-se mais importante à instituição escolar e suas instancias superiores, a estatística que comprova a presença e não evasão do aluno, do que seu aprendizado e desenvolvimento? Por que essa estranha realidade se desenha? Em um mundo tão tecnológico e cheio de informação, por que o instrumento de educação das massas se mostra tão fragilizado e enfraquecido? Por que ser professor hoje é algo tão diverso e díspar do lugar social ocupado por esta mesma função há algumas décadas atrás, quando era reconhecido e valorizado como profissional comprometido com a formação das novas gerações?

Essas são questões que me perseguem e iniciaram sua perseguição dentro do campo teórico. A partir de minha inserção no sistema de ensino como educadora em instituições de educação Infantil, elas persistiram e resistem no campo da prática. Estando na escola e interessada em produzir um conhecimento de sua “realidade”, deparei-me com uma legislação cheia de brechas para a manutenção de comportamentos tendenciosos, do mau profissionalismo, do desrespeito aos superiores e aos subalternos, em igual medida, e também para com os alunos e comunidade, dos alunos para com outros alunos e para com professores e funcionários da escola que diariamente freqüentam. Longe de me auxiliar trazendo respostas às questões anteriores, a prática reforçou e intensificou ainda mais minhas inquietações. Não consigo ver uma lógica nas condições em que a educação pública vem se desenvolvendo. Não consigo ver benefícios evidentes promovidos a nenhum dos envolvidos nessa equação, vejo sim que todos só têm a perder... Estão se apartando... (Sendo apartados?) Aonde deixamos nossos corpos e passamos a ser somente um exército de sombras perambulando pelo mundo dos índices e das estatísticas?

Não sei ao certo... Mas enquanto limpo a lente dos meus óculos e tento talvez clarear o tempo no mar de interrogações que fazem vagalhões em minha mente, vejo ao meu lado um livro de citações de grandes personalidades da história e ao folheá-lo, leio em letras bem grandes e garrafais uma de Abraham Lincon:

“ Uma casa dividida contra si mesma não pode permanecer. ”

¹ Veja-se nesse sentido o estudo de Spósito: O povo vai à escola. A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. Loyola, 1984.

Esse trecho faz parte do seu célebre discurso *Uma casa dividida*, proferido em 16 de junho de 1958 em Springfield e tem como centro uma citação do Novo Testamento, Livro de Mateus, 12:25:

“Todo reino dividido em si mesmo é devastado; e toda cidade ou casa, dividida contra si mesma não subsistirá.”

Continuo a limpar as lentes dos meus óculos, já limpos a essa altura...

Ainda não sei quais as respostas para tantas questões, mas começo a desconfiar.

2. Sobre o que vejo mas não gostaria de ver...

2.1. do lado de cá...

Meu trabalho de pesquisa começou a tomar forma, no contato com a dimensão da prática, ou como tenho pensado e sentido, na dimensão do real. Mas não em qualquer instância do real...

De início, minha intenção era fazer uma reflexão teórica sobre os temas que me suscitavam indagações. Essa decisão se manteve enquanto eu fazia trabalhos de observação em escolas particulares e não sei se por questão de ser nesse ambiente um observador e potencial delator, tudo transcorria sem grandes contratempos. Até então, não tinha idéia do quanto a relação de “clientela”, existente dentro da esfera particular, afetava minhas observações como fator determinante de deveres e controles na rotina de uma classe.

Essa relação só foi sendo trazida à luz e demonstrando sua força, depois de observar como essa rotina acontece dentro de uma instituição pública. E foi acontecendo assim...

Foi já em meu primeiro estágio de observação, parte da disciplina de práticas de ensino, que pude ver o que não via. Um dos pré-requisitos dessa disciplina era o de que o estágio fosse cumprido dentro de uma escola pública. Acomodada em uma carteira escolar, em meio à uma bagunça generalizada da numerosa turma do terceiro ano, ouvi uma voz de mulher gritar:

- Você não vai mesmo parar com isso, não é Marcos Vinícius? Depois fica choramingando que não consegue fazer conta, escrever nada, que é um “coitadinho”... E eu sou a bruxa, só dou tarefa difícil... Mas é burro mesmo, um caso sem jeito...

E como se não fosse suficiente, vira-se para mim e diz:

- Se nem a mãe quis saber, a tia cria mas faz de tudo para ficar longe, porque eu vou me importar?

E me olha com aquele olhar que espera aprovação e mais, convivência. Mas infelizmente para ela, pela falta de eco, e também para mim, por perder a oportunidade de conquistar o respaldo dela em sala, não consegui corresponder.

Marcos Vinícius é um menino de oito anos que tem uma estória de vida que infelizmente torna-se cada vez mais comum. É filho de pais separados, morava com a mãe, mas esta se casou novamente e o novo marido impôs a ela como condição, não trazer seu filho para morar com eles. É criado por uma tia e recebe o que chamo de “ração diária”: comida, roupas limpas, mas nenhuma, nenhuma atenção. O menino foi matriculado em período contrário ao da permanência da tia em casa e fica em companhia de um avô muito velhinho e com muitas limitações. Havia vagas em ambos os períodos, segundo a direção da escola e foi a família que optou por este período. Nenhum representante da família comparece às reuniões, nunca vieram à escola em festas ou eventos. Seu caderno de recados tem somente os avisos da escola e nem sequer um visto registrado nestes ou nos recados que a professora envia comunicando as tarefas sem fazer. Ele tem muita dificuldade em cumprir as tarefas de sala e raramente faz alguma das destinadas “para casa”. Fica claro que os familiares não acompanham os estudos do menino e nem sua vivência escolar.

Na escola, foi encaminhado à psicóloga, mas diante das humilhações a que o menino é submetido também neste ambiente, minha pergunta é: com que finalidade? Cumprimento de papéis, transferência de responsabilidade ou apoio real à condição do aluno? Medidas a se cumprir ou agente de mudança do real?

Todos estes pensamentos me vêm a cabeça em um segundo. Olho para o Marcos Vinícius. Ele está chorando. Um choro contido e sentido. Sinto também vontade de chorar, mas não sei por quem. Se por ele que se sente tão solitário e incapaz; se pela professora que se deixou embrutecer pelas difíceis condições da profissão ao ponto de não mais se sensibilizar com o outro; se pelo caminho que vem tomando a educação pública, que em experiência só tem me mostrado ser uma prática de cumprir tarefas; ou se por mim. Reflito que desisti de concorrer a uma vaga em medicina, por ter muito medo de ter que em algum momento de minha profissão aceitar a necessidade de “vaticinar prognósticos” e escolher entre quem eu deixaria morrer e por quem valeria a pena gastar os poucos recursos do Estado. Mas, será que consegui mesmo fugir desta prática optando pela educação? Parece-me que não.

2.2. do lado de lá...

“Porque eu vou me importar?”

Essa pergunta me inquietou, incomodou muito e fiquei pensando por que. Essa forma de tratamento para com o próximo em qualquer situação que fosse seria muito extrema, pela sua falta de respeito à integridade do outro e de solidariedade. Mas havia um enorme agravante, quem se referia assim ao menino não era qualquer pessoa e sim sua professora. E isso me incomodou demais. Esse meu incômodo que aconteceria de qualquer forma, foi potencializado pela consciência da função social de uma professora, de uma educadora. Ao proferir, ou ainda, ao formular tal frase ela negava o valor da sua posição, da sua função e pior, o papel e a força que essa carrega dentro de si. Se retirarmos da educação a sua conotação social, ela se reduz a um esquema de ação arbitrário e abstrato. “Porque EU vou me importar?”. A função social do educador não é de domínio, mas de referência, tanto no domínio e socialização dos conhecimentos escolares, quanto em termos das relações sociais que se estabelecem entre ele e seus alunos, as quais são relações de autoridade e de disciplina pedagógica, entendida a segunda como aquela atitude necessária para se estudar, conhecer e aprofundar conhecimentos e a primeira como o direcionamento, o monitoramento da disciplina pedagógica para o aprendizado. Aí reside o ethos da atividade educativa, que ensinamos em nossos atos e gestos, que acompanham nossos discursos. Atos e gestos que ensinam tanto quanto a aula teórica que ministramos. O ethos da profissão docente é o que nos leva a refletir se há como nos eximir de nossos próprios atos em nossa prática,

considerando ingenuamente que estes não têm grande impacto na construção do real. Diante disso, pode-se considerar que professora em questão, no episódio por mim presenciado, não pensa assim, ou se pensa, não age de forma condizente.

Julgá-la seria o procedimento mais imediato e fácil. Ouvi-la é mais difícil e traz à tona as contradições vividas pelos seres humanos. Ouvindo-a , cheguei à conclusão de nem sempre foi assim, indiferente. Antes, aprendeu a ser...

Essa mesma professora atuou como vice-diretora em uma escola da periferia da cidade. Durante sua atuação, através da conferência minuciosa da documentação que assinava, descobriu irregularidades na administração do diretor. Desconfiou ao assinar conjuntamente as notas fiscais referentes à compra de materiais de limpeza para a escola. Tais notas sempre eram apresentadas por um funcionário da parte administrativa que ressaltava que nem era preciso conferir, pois a conferência já havia sido feita pelo diretor. Como havia sido indicada para ocupar o cargo provisoriamente e por não estar tão a par de como os trâmites administrativos aconteciam e por ter aprendido desde cedo com os pais a não assinar nada sem a devida leitura, leu. Apesar das muitas esquivas do funcionário que lhe apresentava as tais notas, ela leu e percebeu algo que estava fora de ordem. Na descrição do produto dessas notas, constavam galões de amaciante. Fato sem grande relevância a não ser pela observação de que nessa escola não se lavava uma peça de roupa sequer. E então tudo começou a ficar estranho. A professora/ vice-diretora denunciou o caso às instâncias superiores, que abriram investigação sobre a administração da direção. As denúncias feitas por ela foram consideradas pertinentes e comprovadas. O diretor foi exonerado. A professora, pressionada e estressada, voltou para a sala de sala, sem ocupar mais nenhum cargo administrativo. Essa mesma mulher me disse:

“Por que EU vou me importar?”

Porque ela costumava fazer isso antes...

3. Mas há mesmo lados diferentes ?

Ao me deparar com episódios como esses que relatei, minha primeira sensação é de perplexidade. Depois, no decorrer do estágio, ao ver como caminharam as coisas, isso mudou. Tornou-se incômodo.

Durante o estágio, a professora responsável tirou várias pequenas licenças intercaladas por motivo de saúde (ou falta dela), deixando a sala cada dia a cargo de uma substituta diferente. Observei que não houve nenhuma preocupação por parte dela em deixar para as diferentes substitutas que vieram assumir a turma, um planejamento a seguir e que servisse como parâmetro para aquela que chegava, ou indicações de por onde prosseguir, informações sobre os últimos conteúdos trabalhados. Observei também que não houve nenhuma preocupação ou observação por parte da direção com relação à continuidade e o aproveitamento destas aulas.

Não sei se percebendo esta dinâmica, ou ainda a falta dela, as crianças ficavam totalmente dispersas, alheias ao que estava sendo oferecido ou pedido pelas professoras substitutas. Geralmente, nas substituições, a aula ocorria da seguinte maneira: a professora dava um ditado e logo depois, algumas contas.

Observar a dinâmica das coisas me causa incômodo... O ditado era anunciado. Nenhuma movimentação por parte das crianças, não abriam cadernos, preparavam os lápis, nada. Assim que a professora substituta abria o livro, lia o título e iniciava a leitura do ditado, somente aí as crianças se movimentavam. Aí sim, iam verificar se trouxeram o caderno, se possuíam lápis e se era necessário apontá-lo, então pediam aos colegas do lado o material emprestado. Atrapalhavam todo o andamento da tarefa, perturbando a execução tanto deles, como dos demais. Poucos conseguiam terminar a tarefa com sucesso. Nesta classe, a maioria se mostrava incapaz de concluir a tarefa de maneira autônoma e insegura com relação aos procedimentos mais corriqueiros. Pareciam não ter idéia de como proceder perante as mínimas tarefas e daí, perguntava-me: seriam mesmo cotidianas?

Depois vinham as contas. A professora passava as operações na lousa, as crianças se atrapalhavam ao copiar, novamente um burburinho na sala. Observei também que poucos

eram os que resolviam as questões. Geralmente, o sinal para o final da aula batia antes da finalização da correção das contas e no dia seguinte, as mesmas não eram retomadas. A partir daí, o acompanhamento e a compreensão das operações por parte das crianças se perdia e eu me perguntava: porque propor as contas? Qual a finalidade? Educação ou entretenimento durante um tempo?

4. Do suposto “outro lado” - Experimentando-me na sala da aula.

Ao final dos dez dias de estágio, conforme o combinado com a professora desde o início, apliquei um projeto que havia elaborado e que era relacionado ao ensino na área de ciências e matemática. Fiquei muito satisfeita com os resultados obtidos, considerei-o muito bem sucedido, contando com participação da professora, dos alunos e demais funcionários da escola. Foi realmente muito interessante ter feito uma aula expositiva para eles, pela primeira vez de forma ativa, na qual ressaltai a importância dos procedimentos que iríamos aprender e que deveriam ser ações cotidianas não somente em nossa escola, mas em nossa casa e comunidade. Era um projeto que buscava, através do conhecimento, conscientizar as crianças dos cuidados e da responsabilidade de cada um no combate à dengue. Subjetivamente, procurava demonstrar o quanto é importante a participação ativa de cada um em nossa sociedade. O quanto, independente de idade, classe social ou qualquer outro rótulo externo, somos importantes na preservação do bem estar geral.

A metodologia foi simples: cada um ganhou um botom de cartolina com o desenho de um mosquito da dengue estilizado com um risco transversal, como sendo “proibido” e com os dizeres “caçadores da dengue”, uma cartilha xerocada com as principais dicas de prevenção, locais de criadouro, com que instituições fazer contato em caso de infestação e uma prancheta improvisada com uma tabela onde faríamos a notação dos prováveis locais de criadouro. Expliquei como funcionava uma tabela rapidamente e então saímos da sala e percorremos a escola a caça de possíveis criadouros de larvas do mosquito da dengue. Estava tudo estava em conformidade ao recomendado, já havíamos checado latões de lixo, todos tampados. Banheiros, sem água parada. Ralos, com bom escoamento. Tudo certo. Foi quando umas das crianças chamou nossa atenção para o telhado da cantina. Descobrimos garrafas pet sem tampa arremessadas no telhado da mesma e que armazenavam água de chuva e representavam o perigo potencial daquele local.

Durante a atividade, as crianças ficaram muito agitadas, eufóricas mesmo, como se nunca tivessem estado no pátio da escola antes. Acho que na verdade, não estavam acostumados a fazê-lo durante o período de aula, fomos até interpelados pelo caseiro da escola, que perguntou o que fazíamos ali. Houve um contratempo um pouco mais sério, um dos alunos encontrou um cacho de marimbondos e arremessou-o em um colega. Mas aparte esse fato, tivemos durante toda a atividade, um grupo de quinze crianças aproximadamente, que anotou número de criadouros, apontou soluções, observou o que foi explicado, interagindo muito comigo e tornando a atividade bastante prazerosa, tanto para mim quanto para eles. Neste momento, vi estas crianças e as percebi muito diferentes. Neste momento, “vi” estas crianças. E elas me viram. Estavam comigo e eu com elas. Discutimos ainda em classe, como fazer este mesmo controle em casa, como orientar vizinhos. E as crianças adoraram. Adoraram ser efetivamente parte de algo. Saíram da escuridão. Vieram para luz. Eu os trouxe e eles ficaram. E por isso mesmo, também me expuseram a esta luz. Fomos todos vistos! E isso é muito bom, mas pode ser perigoso, porque de certa forma, a professora se expõe. Sendo assim, aquele que é consciente disso, tem cuidado ao falar, ao agir. É preciso mais do que pensar, é preciso refletir acerca das ações quando se está sendo iluminado pela luz de um olhar...

Mas aonde estávamos até esse momento? Qual o lugar que ocupávamos até esse momento, se é que havia um? Será que estávamos mesmo todos invisíveis? Mas o quê ou quem foi que nos apagou? E por que viemos todos, ao mesmo tempo, para a luz?

5. Do que se trata.

A palavra “invisível” recorrentemente me vinha à cabeça enquanto registrava as observações em meu relatório de estágio e de alguma maneira, aquela palavra começou a me incomodar, trazendo-me um certo desconforto, uma remanescência. A que ela me remetia? Porque era uma impressão tão forte? Ia além da inconformidade, era algo que de alguma forma, eu já havia presenciado. Então me lembrei, o invisível veio para a luz!

Quando ingressei no curso de pedagogia, tinha acabado de ser apresentada ao termo “Invisibilidade Social” através do livro “Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social” de Fernando Braga da Costa. Estava bastante impressionada com a experiência de um

então estudante do curso de psicologia da USP, que ao se vestir de gari não foi reconhecido por seus próprios colegas. Por um critério social, havia sido reduzido a uma condição de não-identidade perante os membros de sua própria comunidade.

Foi em função de um trabalho etnográfico proposto na disciplina de psicologia social que Fernando deu forma ao seu diário de campo, utilizando como base suas vivências como gari no campus da USP. E foi algo tão impactante em sua vida acadêmica, que norteou sua pesquisa daí em diante e originou o Livro “Homens Invisíveis: relatos de uma humilhação social”.

A proposta do professor em tal disciplina foi a de que os estudantes assumissem durante um período curto, uma ocupação que não exigisse qualquer qualificação e fosse subalterna.

Fernando iniciou suas atividades de varrição junto aos garis responsáveis pela limpeza do campus da faculdade que frequentava. Todos os garis, a quem se juntou, sabiam de sua origem e também do porquê de sua presença. A partir de então, se iniciaram os episódios e as observações. Nascia o que, de um trabalho de faculdade específico, tornou-se o foco de pesquisa do autor.

No início, provavelmente motivados pelo estranhamento e pela pouca fé na permanência prolongada do autor entre eles, havia reservas, por parte dos garis, no tratamento dispensado a ele. Eles eram cuidadosos com os comentários e assuntos tratados no grupo quando ele, Fernando, estava presente. As vezes, Fernando era visto como representante dos “superiores” junto aos garis, um “estrangeiro”. Nesses momentos, era a ele que todos recorriam em busca de auxílio e representatividade perante aos “superiores”. Todas as queixas e reivindicações eram a ele dirigidas - “Ó, fala lá que as vassouras aqui é assim, ó! Cê tá conseguindo varrer com elas? Fala lá pra gente!” - referindo-se as cabos curtos e cerdas moles demais dos seus instrumentos de trabalho.

Ao mesmo tempo, eram concedidos a Fernando “privilégios” indesejáveis, provavelmente devido a sua origem e por julgarem que um moço “tão fino” não poderia passar por situações tão humilhantes como aquelas a que eles, garis, eram submetidos todos os dias. Na concepção daqueles garis, Fernando não poderia andar na caçamba de uma caminhonete velha junto ao lixo e às ferramentas; não poderia usar as vassouras velhas e mais alquebradas; não poderia fazer os trabalhos mais pesados e árduos, afinal ele era um “moço fino”. Por isso, recebia concessões em todos esses casos. Até então, Fernando se incomodava

com a diferença, questionava a interferência dessa diferença enquanto pesquisador e enquanto pessoa em sua observação. Queria fazer parte do grupo, queria ser um deles. Até que um dia, sem esperar, ele conseguiu ser.

Era hora do almoço, Fernando e mais um colega gari interromperam a varrição e se puseram a caminho do local onde iriam almoçar. Fernando precisava buscar sua identidade universitária, que havia deixado junto à suas coisas no instituto de psicologia, para poder adentrar no refeitório universitário. Ele estava ansioso pelo contato, acreditava que todos iriam vê-lo trajado de maneira tão diversa da que cotidianamente transitava pelo tão familiar instituto: estava uniformizado como gari do campus. Adentrou o instituto. Atravessou todo o pátio. E qual não foi a sua surpresa ao constatar que não havia sido visto! Não havia sido reconhecido nem pelos colegas, pelos professores, pelos amigos. Foram longos minutos em que a euforia inicial causada pelo anseio do reconhecimento, foi cedendo espaço à angústia que a sensação de não existir pode causar. Fernando então sentiu. Teve uma pequena prova do que ser gari representava. Finalmente, mesmo que por um momento, era um deles. E a vitória do pesquisador teve um gosto tão amargo para o ser humano, que norteou sua pesquisa daí por diante. Hoje, decorridos nove anos desde este episódio, Fernando investiga o fenômeno nomeado Invisibilidade social e pública. Mas exatamente ao que se refere esse termo?

No próprio texto vai se desenhando o conceito que inicialmente é definido como o “desaparecimento psicossocial de um homem em meio a outros homens”. Mas desaparecimento provocado pelo quê? Aos poucos, enquanto acompanhamos os fatos que embora diferentes sejam recorrentes em sua motivação e essência, esse desaparecimento vai se mostrando intimamente ligado a um outro conceito, o da humilhação social.

Não se trata essa humilhação, da decorrente dos sofrimentos cotidianos que ocasionalmente todos nós vislumbramos ou sentimos. Trata-se mais especificamente da humilhação proveniente do sofrimento atrelado à sua condição social, a quem você é dentro da sociedade, ao que você produz dentro dela, à sua contribuição material, ou seja, atrelada à sua ocupação. Anda de mãos dadas ao sofrimento e ao constrangimento que exercer determinado tipo de trabalho dentro de uma sociedade de classes pode causar a um indivíduo devido aos estigmas que esta função engendra e carrega.

Fernando experimenta o fel que acompanha essa humilhação particular da maneira mais pungente: sente-o em sua própria boca. O fato de não ser reconhecido em seu meio cotidiano e mais, de não ter sido nem sequer visto, nenhum olhar se encontrando com o seu, trouxe à tona a dor da percepção de quão tênue é a linha desse “fazer parte” do nosso meio e quão vinculado à posição social ele está. Do quanto não nos pertence esse

pertencimento, o quanto ele nos é alheio e por isso mesmo, fugaz. Ainda pior, a nossa condição é alheia a nós. Pertence então a quem?

Fernando ficou destacado de sua própria realidade, dentro de um vácuo: não pertencia mais integralmente aos “seus”, somente parte dele agora era integrante da estirpe dos “moços finos” e também não conseguia pertencer aos garis, junto deles era ainda um forasteiro. Refletia que a proteção que recebia não deixava de ser também uma forma de exclusão, pois não permitia que ele “adentrasse” ao grupo, que eles estivessem em igualdade de condições. Mas esse não pertencimento também logo iria se esvanecer.

Naquele dia, por volta das nove horas da manhã, os garis e Fernando fizeram a pausa para o café e se reuniram em volta de uma plataforma de concreto que servia de mesa para a garrafa térmica e as canecas. As canecas eram na realidade latas de refrigerante cortadas ao meio, muito sujas e amassadas, que haviam sido retiradas diretamente do lixo sem tempo para serem lavadas. Grudavam na mão de tão sujas.

O café foi servido. Todos empunharam suas canecas e por um instante, se detiveram, ansiosos, convergindo seus olhares para um único foco: Fernando. Será que o “forasteiro” iria se sujeitar a beber naquela caneca suja?

A longa pausa só foi quebrada quando Fernando deu o primeiro gole em seu café; o primeiro de muitos outros. Fez-se então o relaxamento necessário para que fluíssem conversas, piadas, histórias e muitas risadas. Aquele gole foi o ritual de passagem para o “outro mundo”.

Hoje Fernando Braga da Costa transita pelos dois mundos: continua seu trabalho acadêmico de pesquisa e docência, que tem como objeto de pesquisa a humilhação social e a invisibilidade pública; e também encontra-se periodicamente com seus companheiros garis para conversar, conviver e varrer o campus da faculdade em que se graduou e se pós-graduou.

Sua pesquisa e vivência são permeadas por muitas outras experiências de pessoas que sofrem também as consequências da humilhação causada pela invisibilidade pública e que são relatadas em seu livro. Ao longo da narrativa destes fatos, das inserções teóricas feitas pelo autor, é possível delinear os limites do conceito e suas origens. Trata-se de um processo crônico presente em uma sociedade capitalista e que tem sua origem em dois outros fenômenos: a humilhação social e a reificação.

A humilhação social manifesta-se em dois aspectos: o político - na desigualdade política a que são submetidos os indivíduos das classes mais pobres - e o psicológico.

A exclusão de uma classe inteira de homens do âmbito político de iniciativa e da palavra, do âmbito da ação fundadora e do diálogo, do governo da cidade e do governo do trabalho. Constitui assim um problema político. A exclusão

política fabrica sintomas, infestando o afeto, o raciocínio, a ação e o corpo do homem humilhado. Assume poder nefasto: ao mesmo tempo que molda a subjetividade do indivíduo pobre, caracterizando-o muitas vezes como um ser que não pode criar mas que deve repetir, esvazia-o das condições que lhe possibilitariam transcender uma compreensão imediata e estática da realidade. (COSTA, 2004, p.63)

Já a reificação é um processo histórico que só pode se construir a partir de sua repetição por longos períodos de tempo e que constitui as bases do nosso sistema social: o valor de todas as coisas (pessoas, objetos, relações) é manifesto somente pelo seu valor econômico, o valor de troca. Tudo e todos são mercadoria.

o trabalho reificado não aparece por suas qualidades, trabalho concreto, mas como trabalho abstrato, trabalho para ser vendido. A sociedade que vive à custa desse mecanismo produz e reproduz, perpetua e apresenta relações sociais como relações entre coisas. O homem fica apagado, é mantido à sombra. Todo o tempo, fica prejudicada a consciência de que a relação entre mercadorias (e a relação entre cargos) é, antes de tudo, uma relação que se funda sobre relação entre pessoas. (COSTA, 2004, p.64)

Todas essas relações foram construídas a partir da observação feita nas ruas, calçadas, jardins e lixeiras de uma das mais respeitáveis instituições superiores de ensino e pesquisa do país. Curiosamente tudo aconteceu dentro de uma instituição de ensino, começou por incentivo de um professor a uma vivência alheia aos seus alunos, pelo exercício de aproximar-se do que não é seu. Lembrou-me imediatamente uma afirmativa de Ecléa Bosi, apresentada como uma nota de rodapé, no prefácio do livro, redigido pelo professor responsável pela vivência como gari e hoje orientador de Fernando:

Quando duas culturas se defrontam, não como predador e presa, mas como diferentes formas de existir, uma é para outra como uma revelação. Mas essa experiência raramente acontece fora dos pólos submissão-domínio. A cultura dominada perde os meios de expressar sua originalidade. (BOSI, 2004, p. 37)

Mas qual a relação entre o pesquisador, os garis, Marcos Vinícius, a professora, os alunos da sala, eu? Um primeiro indício dessa relação, é a percepção de que em algum momento de nossas estórias, nos tornamos invisíveis dentro de nossas relações profissionais e ocupações, todos nós. Alunos para os professores, professores para os alunos, comunidade para professores, professores para a comunidade, professores para direção e secretarias de educação. Em outros momentos, somos aqueles que promovem e perpetuam a invisibilidade alheia, não levando em consideração a condição real de nossos alunos dentro do processo de aprendizagem, seja por questões familiares, econômicas ou de qualquer outra natureza. Zombando ou julgando inútil a perseverança de algum colega que insiste em trabalhar em prol desse aprendizado, como se fosse ele uma aberração. Com isso somos vítimas e também

agentes desse estranho “sumiço”, estranho apagamento e invisibilidade de outras pessoas que se produz socialmente.

Somos membros de uma sociedade de classe e como tal, cumprimos dentro dela um papel produtivo e dependendo do valor agregado a este papel, nos tornamos mais ou menos importantes, mais ou menos atrativos, mais ou menos visíveis. Confrontamo-nos, mediados por relações histórico-sociais de submissão-domínio nas quais, testemunhar situações, como aquela que testemunhei, não é raridade.

Na relação com os alunos, os professores ocupam um lugar hierarquizado. Desse lugar projeta-se uma expectativa em relação aos modos como os alunos devem se apresentar e se comportar. Em geral o bom aluno – visível, valorizado e respeitado pelo professor e, em consequência por muitos de seus pares em sala de aula, é caracterizado como aquele que é asseado, estudioso, atencioso e atento, quieto e obediente.

Pelo que vi nas salas de aula de escolas públicas, são feitos investimentos desiguais na formação de um e outro aluno e em geral, o investimento só acontece em dois ou três alunos que se destacam, ficando os demais esquecidos, ou não vistos.

Aqueles alunos que fogem a essas características, herdadas de um “padrão de civilidade” da modernidade, muitas vezes alheio ao universo simbólico das crianças e de suas famílias ou mesmo difícil de ser assumido nas condições reais de vida em que se encontram, são desqualificados e, até mesmo, desacreditados em suas possibilidades de aprender. São muitos os “Marcos Vinícius” dentro da mesma sala de aula, transformados nessa criatura não visível, a quem se atribuem problemas familiares. Os pais dessas crianças costumeiramente são objeto de juízos de valor dos professores que os consideram “pobres de espírito”, analfabetos, desajustados, grosseiros, ignorantes, enfim, “gente que não sabe ensinar aos filhos como devem se comportar”, ou que não se preocupa com eles.

Nas relações com esses alunos, os professores costumam expô-los a situações vexatórias que os ridicularizam perante os colegas, enviam bilhetes para os pais, solicitando que compareçam à escola, em demonstrações de autoritarismo em que se procura deixar claro “quem é que manda na escola”.

Essas evidências levam a uma série de questões: quem manda de fato na escola? O quê, nós educadores, produzimos? Qual o valor de nossa produção nas relações sociais? O que representa ser professor/ educador na sociedade atual? Como somos vistos, nós professores e alunos dentro da sociedade atual? Qual o grau de nossa visibilidade?

No entanto, não é em toda escola que acontecem situações como a do menino Marcos Vinícius, de maneira tão “escancarada”. Em escolas particulares, alunos e pais estão “protegidos” por um “status” diferenciado: são clientes e, como tal, têm que ser satisfeitos. O pior contraste se dá em casos em que o mesmo professor leciona nas duas redes, pública e particular. A discrepância entre o discurso e a prática daqui e dali, é nítida, visível e quase palpável.

Há algumas décadas atrás, em tempos em que a escolarização obrigatória alcançava apenas metade das crianças em idade escolar, as escolas públicas eram freqüentadas pela maioria de nossas crianças, com ensino considerado de alta qualidade, com ótima formação e com clientela pertencente a todas as classes sociais. Somente os que tinham dificuldade em acompanhar o ensino, freqüentavam o ensino particular. Hoje, quando 97% das crianças e jovens em idade de escolarização obrigatória estão nas escolas, a escola pública abriga aqueles que não têm condição de freqüentar estabelecimentos particulares, sinalizando-nos uma completa inversão em relação ao antigo perfil.

O que aconteceu? Que mudanças na definição do papel social da educação escolar se produziram e como alcançaram os professores e os alunos?

Parte II - Desvendando a ótica do invisível...

1. primeiro a refração...

A refração é um fenômeno muito interessante que aparentemente pertence somente ao universo das ciências físicas, mas se olharmos bem de perto, com olho apertado, daqueles de menino desconfiado, é possível pensar em similitudes entre seu conceito e o que se configura socialmente na educação pública. De um modo simplificado, a refração, no campo da Física, diz respeito “à modificação a velocidade da luz em sua passagem de um meio para outro. Quando um raio de luz incidente for oblíquo, a refração é acompanhada de desvio de direção, o que não acontece se a incidência do raio for perpendicular.”²

Popularmente falando, a refração é algo muito conhecido de todos. As crianças observam-na facilmente. Quem de nós já não viu seu canudinho dividido aparentemente em dois ao mergulharmos parte dele dentro do nosso copo de água? Temos certeza que houve algo mágico e ele realmente partiu-se em dois pedaços diante de nossos olhos. Mas, o que acontece se, não satisfeitos com o que nos trazem nossos olhos, puxamo-lo de dentro do líquido para confirmar a separação? Verificamos uma mágica ainda maior: ele está intacto novamente! Não tenho dois canudos, tenho somente um. Como sempre tive. Por uma fração de tempo, tive a certeza de ter visto algo se dividir ao ser inserido em um determinado meio. Mas na verdade, observo que não há tal divisão.

Assim vejo o que se configura na educação pública. Dentro de um determinado meio, de acordo com o “índice de refração”, parecemos apartados. Mas não somos.

Dentro do nosso sistema educacional, temos cada um dos atores, professores e alunos, pesos aparentemente diferentes e níveis de importância atribuídos também diversos, que são propositalmente incitados e reforçados. Mas quando abandonamos o ponto de vista do “micro” e nos propomos a uma visão mais ampla, é possível observar que somos partes de um mesmo todo social. Partes muitas vezes mais próximas do que imaginamos, se considerarmos

² Informação disponível em (<http://www.algosobre.com.br/fisica/refracao-da-luz.html>).
Acessado em 18/03/2010 .

a desqualificação do ensino público e do trabalho docente, tanto em termos do prestígio social e de valorização salarial, como também no âmbito de uma perda contínua do controle sobre o próprio trabalho. Dessa perspectiva, somos nós, todos os atores envolvidos no ambiente educacional, um grande “canudo” exposto a índices de refração que nos mostram falsamente divididos.

Vejo que há uma mudança no perfil da educação pública, uma mudança nos alunos contemplados por essa educação, percebo que há um reflexo na educação de tendências que se perpetuam na sociedade atual, desconfio que de alguma maneira os atores sociais dessa educação estão invisibilizando e sendo invisibilizados. Mas em princípio, a visibilidade ou a invisibilidade são fenômenos atrelados ao olhar e a luz a que somos expostos. Então penso: somos todos constituídos de matéria palpável, como podemos não ser vistos? Somente por uma ilusão de ótica. Talvez devido a uma “refração social”.

Se somos nós, professores, alunos e demais cargos administrativos da educação pública regidos por uma mesma legislação, se nossa atuação é indissociável ao do outro nessa cadeia de processos, se não há significação de cada um dos papéis exercidos sem a presença do outro, somos a princípio um único corpo.

O que nos divide é nossa prática perante essa legislação estabelecida, que nos rege a todos mas que de acordo com o escalonamento de atribuições, graus de importância de nossas funções, acaba por nos dividir, nos alienar do alheio. E a lei, sendo o meio, é a água, com seu coeficiente mais denso e por isso, mais pesado. Mas o que pode atenuar, aumentar o simplesmente impedir o desvio da luz, de nossos atos? A forma como vemos a situação. Nosso olhar é o determinante em relação ao quanto nossa prática irá ou não se desviar dos nossos reais objetivos. O grau de incidência desse nosso olhar sobre a legislação que regula nossas ações cotidianas é determinante na atuação de cada um, principalmente do educador.

O oblíquo desvia a direção, o oblíquo que de acordo com o Aurélio, também pode ser o que é “torto, em que há incorreção, ardil”. Olhares oblíquos desviam nossa direção. O perpendicular nos mantém em curso. Refletindo sobre definições, o perpendicular é o reto e o olhar reto nos mantém na direção. E o que é olhar “reto”? Olhar sem desvíos. Precisamos entender como se

constituiu essa legislação que ao longo do tempo vem caminhando por vias que não tem promovido a educação e sim a massificação de acessos. Precisamos refletir sobre o nosso meio profissional, sobre qual formação, tanto para educadores quanto para estudantes, essa legislação vigente pretende. Afinar o olhar é ver além dos desvios propostos e que, descuidadamente, tomamos como único caminho. Não falo de remar “contra a maré” e sim de entender como esse riacho desaguou em nossas águas?

2. Clareando águas turvas...

A partir da década de 50 do século passado, sob a égide do desenvolvimentismo e da modernização acelerada, o Brasil se industrializa sob o domínio do capital internacional. Nesse processo, muitas foram as iniciativas projetadas para transformar a sociedade brasileira em um meio receptivo às novas relações de produção, tendo as reformas no ensino e o capital internacional como base para isto.

Segundo apurada análise de Selva Guimarães Fonseca, na obra “Caminhos da História Ensinada” (1991), no plano das reformas de ensino, o principal objetivo foi adequar a educação à lógica do mercado, redefinindo o papel social da educação escolar, as prioridades na formação de quadros profissionais e desobrigando o Estado em relação ao financiamento do ensino, especialmente dos níveis médio e superior. Considerava-se que, necessitando o mercado de mão-de-obra e não de cientistas, uma vez que as tecnologias de que o país precisava eram sempre importadas, não havia razão para que o Estado se incumbisse de formar cidadãos aptos a pensar, a discutir os problemas nacionais, a projetar soluções para esses problemas, enfim, aptos a exercer a pesquisa.

Dentro dessa lógica, o Estado, na década de 1970 a 1980, contribuiu diretamente para a degradação do ensino público, reduzindo os subsídios à educação. A constituição de 1967 deixou de vincular a porcentagem de verbas destinadas ao ensino, no orçamento geral da União. Em 1971, as reformas dos ensinos de 1º e 2º graus, sustentadas pela Lei n.º 5692, que reestruturou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B.), ajustaram a educação brasileira ao modelo tecnicista e autoritário, condizente com a política sócio-econômica assentada na ideologia do desenvolvimento e da segurança nacional, implementada durante a euforia do “milagre brasileiro”. Nessa legislação, ficou estabelecido que o Estado, na condição de financiador do ensino no país, estaria obrigado a arcar apenas com a educação

dos jovens até quatorze anos de idade, o que se referia ao primeiro grau. Além disso, ficou previsto que ao segundo grau não caberia mais a tarefa de assegurar uma formação geral aos jovens, mas sim formar mão-de-obra específica para o mercado nacional, ou seja, habilitar profissionalmente os alunos, “prepará-los” para o trabalho, entendido como o ato de executar uma tarefa mais do que atuar sobre a realidade, pensando-a, questionando e respondendo aos seus problemas. A partir de então a ênfase recai no caráter tecnicista da educação, deixando de lado uma formação geral, pois visa atender a necessidade de preparo de mão de obra, para esse novo mercado que se configura. Enfim uma preparação para o mercado de trabalho, e não para/pelo trabalho, que reduzia toda a expectativa que se nutria com relação à escola, no sentido da preparação dos jovens para a compreensão da vida, da sociedade, da história em que estavam inseridos.

Nos termos da lei, esse objetivo de transformar o segundo grau em um curso profissionalizante, desenvolver-se-ia através da parceria das escolas com as empresas. O resultado imediato dessa medida foi a perda da qualidade do ensino, uma vez que faltavam infra-estrutura e recursos humanos que possibilitassem a realização deste projeto e o Brasil já era um dos países que menos investia em educação.

A atuação desqualificadora da educação pública por parte do Estado, em favor dos interesses modernizantes, também alcançou um dos elementos mais importantes do processo educacional, a saber: “o professor”. Em Decreto Lei de 1969, invocando a necessidade de suprir a carência de professores qualificados nas escolas públicas, o governo autorizou a organização e funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração, ou Licenciaturas Curtas, que tendo o mesmo valor social (benefícios salariais e o reconhecimento da qualificação profissional) que as Licenciaturas Plenas, contribuíram para desqualificá-las, ainda que estas últimas, devido à sua maior duração, dispusessem de melhores condições para a especialização profissional.

Essa modalidade de formação rápida e mínima para o exercício do magistério, que foi inicialmente implantada de forma temporária, para atender rapidamente a demanda por professores em áreas específicas, acabou por se firmar em todo o território por aproximadamente uma década, formando um grande contingente dos professores até hoje em atuação. A longo prazo, as licenciaturas curtas acentuaram ou mesmo institucionalizaram a desvalorização e a conseqüente proletarização do profissional da educação, acelerando a crescente perda de autonomia do professor frente ao processo ensino/aprendizagem na medida que a sua preparação para o exercício das atividades docentes tornou-se mínima ou quase nenhuma (Fonseca, 1991).

Tais medidas enfraqueceram tanto docentes quanto discentes da educação pública e, embora tenham sido acompanhadas de muita resistência, tanto por parte dos educadores, como pelas próprias classes média e alta e também por setores populares, ainda que estes em menor grau, foram necessários ainda dez anos para que a anulação de todas essas medidas fosse alcançada. Em 1981, o Parecer de número 8609 do Conselho Federal de Educação posicionou-se favorável à alteração do projeto profissionalizante e sancionou a Lei de n.º 704410 que eliminou a obrigatoriedade da habilitação profissional em nível médio, deixando-a a critério do estabelecimento de ensino e somente em 1982 acabou legalmente o predomínio da formação específica sobre a geral.

Ao serem desobrigados de fornecer habilitações profissionais, os estabelecimentos de ensino, principalmente privados, voltaram-se para a organização de cursos destinados ao exame vestibular massificado. O acesso à escola e ao ensino superior aumentou e junto com este, o elitismo que, em detrimento das classes populares, elevou cada vez mais a presença dos setores mais abastados, econômica e culturalmente, nas universidades públicas, contrariando o que na realidade deveria ocorrer de modo contrário, ou seja: universidade pública para os menos favorecidos.

Entretanto, no que tange à formação de professores, as licenciaturas curtas permaneceram e continuaram formando muitos profissionais da educação.

Na década de 80, já sob a influência da ideologia neoliberal hegemônica, que atribui ao Estado o exclusivo papel de executor de uma política de estabilidade e desregulamentação econômica, com a descentralização de seu poder, bem como a adoção de formas flexíveis para se organizar o trabalho, implicando na perda dos direitos dos trabalhadores, agravou-se o deterioro do sistema nacional de ensino.

Segundo Gentili (1996), no complexo processo de construção hegemônica, a estratégia de poder do neoliberalismo se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc. e, por outro lado, através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da sociedade e dos problemas nela surgidos, construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas possíveis e adequadas ao atual contexto histórico.

Nessa política, o Banco Mundial formado por países-sócios, dentre os quais, cinco grandes países, Estados Unidos (EUA), Japão, Alemanha, França e Inglaterra, deixou de ser um órgão apenas financeiro, transformando-se também em órgão político, articulando a

economia global, através dos financiamentos na área econômica e da organização dos setores sociais junto aos países beneficiários, regulando seus empréstimos e a captação de recursos financeiros de outras agências internacionais através do cumprimento de suas normativas.

Com isso, os sistemas educacionais também passaram a ser mais um setor no qual o Banco Mundial investe para obter lucro e continuar permanecendo hegemônico, através dos empréstimos e do gerenciamento da dívida. No Brasil, por exemplo, durante os vinte anos de cooperação do Banco com o setor educacional, perderam-se recursos pela desvalorização do dólar em relação às outras moedas e ainda foram pagos juros de acordo com o custo do valor do dinheiro no mercado internacional somado a uma sobretaxa do valor total do empréstimo e uma outra taxa chamada comissão de compromisso.

Contudo, no plano das estratégias culturais do neoliberalismo, a imagem do Banco Mundial, divulgada pela mídia, é totalmente desconectada do real, como se o Banco fosse um órgão internacional que contribui para a distribuição de bens econômicos e sociais, além de atuar no combate à pobreza no mundo, sendo caracterizado, dessa forma, como um doador de recursos e não como um órgão que negocia empréstimos para expandir seu capital.

No plano das políticas educacionais, a própria lógica do livre mercado vai sendo inserida nos currículos escolares, tratando o processo educativo como um processo de circulação das mercadorias culturais e as relações sociais e pedagógicas como relações comerciais. Segundo essa lógica, os papéis sociais da educação escolar e da própria Universidade são redefinidos. A educação básica deve assegurar a formação dos recursos humanos necessários ao mercado e a Universidade deve formar os quadros que, dentro da empresa, vão promover a inovação tecnológica e garantir a riqueza. Essa definição favorece os cursos profissionalizantes e aplicados, em detrimento dos cursos da área de humanas e da pesquisa pura, visto que estas, na ótica dos empresários e industriais, nada tem a oferecer ao mercado. Consequentemente, o Estado diminui sucessivamente as verbas para essas atividades.

A idéia central, no que se refere à pesquisa, é a da sua transferência do âmbito acadêmico para as empresas, de modo a que a definição e a realização das pesquisas deixem de ser competência da universidade. Nesse sentido, as descobertas científicas e a formação de profissionais adequam-se à lógica e metas das empresas, às quais cabe promover a inovação tecnológica, analisar demandas e aproveitar as oportunidades.

Para atingir esse objetivo, as empresas necessitam do “apoio” do Estado às atividades de pesquisa que se realizam dentro delas, além do auxílio das universidades e dos institutos de pesquisa, configurando uma aliança pelo conhecimento, entre universidade-empresa-Estado. Com isso, a universidade perde a autonomia em matéria de pesquisa; a

empresa fica com todo o mérito científico e, ainda, com o lucro que a pesquisa vier a produzir. O Estado, nessa aliança, cede o “apoio” de que a empresa necessita e desincompatibiliza-se dos subsídios para pesquisas nas universidades, contribuindo para que estas percam ainda mais seu prestígio, já que sua função máxima: a de executar a pesquisa, lhe estará sendo retirada.

A inserção subordinada da economia brasileira no processo de globalização, nos moldes descritos das reformas econômicas – privatizações, mudanças constitucionais – e de uma nova forma de se pensar a educação nacional, no sentido de a mesma atender à dinâmica do mercado, estabiliza-se e aprofunda-se nos anos 90.

A questão da educação pública no Brasil, porém, é uma via de mão dupla. Se por um lado, na atual conjuntura, as políticas neoliberais interferem, de forma negativa, tanto no setor educacional como nos demais setores do país, atuando de forma a transformar a educação escolar em uma mera mercadoria, há setores e movimentos sociais que procuram defendê-la, demonstrando tanto o seu valor moral, em um momento histórico em que tudo se dá de acordo com as leis do mercado, quanto o seu valor científico - no caso do ensino superior - que poderia fornecer um melhor retorno à sociedade, se recebesse o apoio adequado do Estado.

A educação pública que temos hoje é o resultado da política educacional que se iniciou no militarismo, sob a inspiração do “milagre econômico” e que se aprofundou ao atender aos interesses neoliberais. Para o Estado atual, que não zela mais pelo bem-estar, saúde e educação, sendo muito mais um representante dos interesses do capital externo, o valor de cada serviço assenta-se nas relações de troca e, nesse sentido, a educação pública se inscreve nas necessidades do mercado, sendo o ensino mais uma mercadoria. Por seu baixo valor de troca, a educação pública é produto sem valor e irrecuperável.

É nesse quadro mais amplo de condições que se podem encontrar respostas acerca do lugar social ocupado pelos professores. A docência inscreve-se na divisão social do trabalho como uma forma específica de trabalho intelectual, em profunda condição de proletarização (TOMAZI, 1997).

O trabalho intelectual, ao produzir e sistematizar novos conhecimentos resulta em produções tecnológicas e administrativas que têm impacto nos processos de produção, sendo importante ao desenvolvimento e acumulação do capital. Dentro dessa forma de trabalho, o professor ocupa um nicho específico, distinto do dos cientistas, reconhecidos como produtores de conhecimentos e de tecnologia. Como os trabalhadores manuais, o professor não é reconhecido como um produtor de conhecimentos, mas como um executor, neste caso,

especificamente, como um “socializador” de alguns dos conhecimentos produzidos pelos cientistas e técnicos especializados. Ao executarem sua função, nas salas de aula, os professores assegurariam a difusão de um conjunto de conhecimentos necessários à qualificação das forças de trabalho e à formação de quadros técnicos e científicos necessários aos interesses do capital, bem como difundiriam explicações e valores acerca do mundo e da sociedade, necessários à manutenção da sociedade capitalista. Nesse sentido, conforme destaca Tomazzi (1997), os professores participam, tanto quanto outros trabalhadores, do “desenvolvimento e acumulação de capital”.

A idéia de proletarização remete à transformação do trabalho docente, em seu processo de profissionalização, em atividade assalariada, parcelada, com horários fixos e jornada de trabalho extensa, submetida a uma instância decisória representada por alguma autoridade burocrática superior, pública ou privada, que aparta, os professores, da tomada de decisão de quais conteúdos ensinar e com que finalidade. No caso das escolas públicas, as secretarias de Educação dos municípios e dos Estados definem os currículos, programas e conteúdos que devem ser implementados nas escolas sob a supervisão e acompanhamento dos especialistas, que são profissionais de educação que não atuam diretamente na sala de aula, na maioria das vezes, sem a participação dos professores, bem como a avaliação dos alunos e de seu próprio trabalho. Nas escolas particulares, essa mesma forma de condução das decisões é implementada.

3. Abandonando a angulação: em busca da perpendicularidade.

No processo de formação que recebemos para o exercício do trabalho docente, suas condições de produção e sua inscrição na divisão social do trabalho nem sempre são explicitadas em meio aos discursos que enfatizam a dimensão ética do ato educativo, como uma ação formadora e mediadora do conhecimento, que promove o aprimoramento cultural necessário para uma formação integral dos indivíduos. No entanto, nas vivências em escola pública, não é com essa dimensão formadora que realmente nos deparamos. Ali, nas suas condições imediatas de produção, os resultados sobrepõem-se aos processos, os índices, às relações pedagógicas.

Nessas condições, o trabalho docente passa a ser mercadoria, tanto quanto o aprendizado dos alunos. Somos reificados em nossa condição de trabalho e em nossa

condição de aprendizes. Perdemos os atributos de nossa humanidade, ganhamos atributos de coisas. Ao considerar o trabalho produzido pelo humano como uma mercadoria, coisifica-se o trabalhador, representando-o como força de trabalho, objeto físico, isento de qualidades pessoais, de sua própria individualidade, de sua condição cidadã. *Se o homem não aparece como alguém que age e fala, reconhece o mundo, reflete e opina acerca dele, deixou de aparecer como cidadão (COSTA, 2004, pág. 102)*

Recorrendo às definições, do que falamos quando tratamos de reificação? Fernando Braga da Costa define muito bem:

“A reificação configura-se como o processo pela qual, nas sociedades industriais, o valor (do que quer que seja: pessoas, relações inter-humanas, objetos, instituições) vem apresentar-se à consciência dos homens como valor sobretudo econômico, valor de troca: tudo passa a contar, primariamente, como mercadoria. (...) O trabalho reificado não aparece por suas qualidades, trabalho concreto, mas como trabalho abstrato, trabalho para ser vendido. A sociedade que vive à custa desse mecanismo produz e reproduz, perpetua e apresenta relações sociais como relações entre coisas. O homem fica apagado, é mantido à sombra. Todo o tempo, fica prejudicada a consciência de que a relação entre mercadorias (e a relação entre cargos) é, antes de tudo, uma relação que prevalece sobre a relação entre pessoas” (COSTA, 2004, pág.64)

A naturalização dessa lógica do trabalho nos empobrece, pois enquanto estivermos inconscientes dentro dela, estaremos também desarticulados em nossa mobilização, individual e coletiva, contra ela, aceitando as condições de não visibilidade e importância do trabalho educativo, vivendo a invisibilidade social que se produz e se reproduz nas relações de poder. *Quem sofre de invisibilidade pública, tem sua própria humanidade ignorada. É visto como coisa, mera ferramenta de trabalho a quem se dá ordens (MASSOLA, 2004).*

Gostaria de retomar o termo “invisibilidade” no campo da Física. Nesse campo, a **invisibilidade** consiste no fato de a luz visível não ser absorvida nem refletida pelo objeto sobre o qual incide. Objetos com tais características não são conhecidos na natureza e até hoje não foram criados de modo satisfatório pelos seres humanos, tratando-se assim de um tema muito explorado pela ficção científica. Ao que parece, socialmente tivemos mais sucesso com a criação do “invisível” do que materialmente. A invisibilidade naturalizada do educador está

na base da produção da invisibilidade do aluno. Na cadeia hierárquica das relações escolares, o professor que cumpre ordens, dá ordens àquele que reconhece como estando a ele submetido, reproduzindo e sustentando as relações de poder em que está inscrito. Reificado, reifica. Socialmente invisível, torna invisível o aluno.

Segundo Samuel Gachet, psicólogo, uma vez “instalada” a condição de invisibilidade, ela pode levar o indivíduo a processos depressivos, de abandono e de aceitação da condição de “ninguém”. Mas pode também, a partir da conscientização das condições em que é produzida, levar à mobilização de modos de ação que, no microcosmo do cotidiano, representem oposições, cujos efeitos afetam as relações postas, em um exercício continuado de assegurar visibilidade ao que tem sido tornado invisível.

A invisibilidade, nascida das relações econômicas, torna-se “visível”, e comprovável, nas formas de tratamento, nas inter-relações dos atores sociais. E é nesse ponto que se define seu “antídoto”. Ele está na conscientização dos sentidos que se produzem nas atitudes cotidianas e no não reforçamento, deliberado, de relações e de comportamentos que suprimem o outro em sua condição humana.

A mudança da mentalidade é primordial nesse momento. Precisamos ver e enxergar! Estamos nós, professores e alunos, profunda e irremediavelmente ligados. Paulo Freire (1996) nos fala do foco que precisamos retomar em *Pedagogia da Autonomia* (pag.25): *Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.*

Precisamos recuperar a "prática educativa progressista" de Paulo Freire que nos integra e não nos aparta. Somos componentes de uma única mesma relação, alunos e professores. É muito grande o peso de assumirmos para nós docentes tão grande responsabilidade? Mas será mais inteligente depositarmos o nosso destino profissional em mãos que não são as nossas? Não é uma questão de opção, mas de no mínimo, falta dela. E no âmago, de posicionamento político, social. Uma questão de humanidade.

Oprimidos, convencei-vos desta verdade: a libertação começa na nossa consciência e no resgate da vossa própria dignidade, feita mediante uma prática conseqüente. Confiai. Jamais estareis sós. Haverá sempre espíritos generosos de todas as raças, de todas as

classes e de todas as religiões que farão corpo convosco na vossa nobre causa da liberdade. Haverá sempre aqueles que pensarão: cada sofrimento humano, em qualquer parte do mundo, cada lágrima chorada em qualquer rosto, cada ferida aberta em qualquer corpo é como se fosse uma ferida no meu próprio corpo, uma lágrima dos meus próprios olhos e um sofrimento do meu próprio coração. E abraçarão a causa dos oprimidos de todo mundo. Serão vossos aliados leais.

Trecho extraído de um dos discursos proferidos por um político e educador popular chamado James Aggrey, natural de Gana, pequeno país da África Ocidental. Aggrey, considerado um dos precursores do nacionalismo africano e do moderno pan-africanismo; morreu em 1972. (BOFF. 1999; pp. 23)''

PARTE III – Escolhendo as lentes...

(metodologia)

A questão da invisibilidade nas relações sociais produzidas na escola era meu tema de interesse desde o início da graduação. De início minha intenção era fazer uma discussão teórica acerca do tema. Mas os acontecimentos e a quantidade de situações reais que me remetiam ao meu tema, nas mais diversas situações que vivenciei nas escolas ao longo da graduação, alteraram a constituição do meu trabalho.

Durante toda a graduação, foram propostas atividades de registro de observações, de aplicação de projetos, de estágios em instituições, de relatórios e narrativas acerca do que vimos e estudamos. Meus textos sempre acabavam por registrar situações que davam visibilidade à invisibilidade dentro do sistema educacional.

No exercício do registro sistemático visando a atender a tarefas acadêmicas, fui dele me apropriando como ferramenta de trabalho. Assim, independentemente de demandas externas, passei a registrar situações e episódio vividos em minhas estadas nas escolas em diferentes papéis sociais, tais como estagiária, professora e responsável pela área de português e literatura em uma escola particular de cursos supletivos, professora auxiliar em uma classe maternal de escola particular, monitora de creche. Com isso, reuni uma quantidade expressiva de apontamentos sobre as relações sociais produzidas no cotidiano escolar. Relendo-os, percebi que eles seriam de grande valia dentro do processo de construção de minha pesquisa.

Nesses registros, diferentemente de Fernando Braga da Costa, minha fonte de inspiração e inquietação, em nenhum momento deixei os lugares sociais que efetivamente ocupava nas situações que registrava. Eu registrava as experiências vividas como estudante, como observadora, como profissional de educação, que eram os papéis sociais que eu efetivamente ocupava naquelas relações. Minha inserção na escola era explícita para meus interlocutores, sendo anunciada por documentos da universidade que me apresentavam como estagiária, ou pelo próprio contrato de trabalho assumido por mim nas instituições. Dentro desse percurso, sempre atuei dentro de minha condição real: estagiária quando estagiária, professora quando professora, auxiliar quando auxiliar, monitora quando monitora.

Essa posição de inscrição no contexto observado era muito favorável, por um lado, e também desfavorável, por outros. Favorável porque fazendo parte do universo observado, eu não era uma estranha a negociar possibilidades de inserção nas relações ali produzidas, a fazer perguntas, a observar o que acontecia. De certo modo eu conhecia a etiqueta do grupo, tinha noção da maneira mais adequada de dirigir-me às pessoas, o que facilitava minhas interlocuções com elas.

Mesmo sendo favorável, minha inscrição nas relações não deixou de representar um incômodo para aqueles que a vivenciavam em seu cotidiano, sobretudo como estagiária. Minha presença comprometia a rotina e o comportamento da turma, pois as crianças demonstravam bastante curiosidade acerca daquela estranha, de comportamento estranho, no ninho alheio. Mesmo não tendo interferido nas aulas das professoras, limitando-me a auxiliar quando solicitada, eu percebia a agitação que minha presença causava.

Durante minha permanência nas escolas fazia anotações na medida do possível, limitava-me a algumas indicações acerca do que vi, pois percebia que havia um certo interesse sobre o que estava sendo escrito em meu caderno de registros por parte das crianças e das professoras. Não me cercava de cuidados em relação a esses apontamentos. Limitava-os para que não interferissem tanto na dinâmica da aula, já dificultada por minha presença. Os apontamentos eram desenvolvidos após minha saída da escola, quando descrevia de modo mais cuidadoso o contexto em que a fala ou o gesto registrados se inseriam, ou mesmo desenvolvia o acontecimento a que o apontamento fazia breve menção. Como meu interesse não era o de avaliar a prática alheia, mas de me aproximar das relações sociais escolares, mesmo porque eu não sabia quais eram as dores e as delícias experimentadas pelas professoras no exercício cotidiano de seu ofício, meus apontamentos visavam a favorecer a memória tendo em vista a descrição de situações e o registro de minhas impressões.

Além do incômodo causado por minha própria presença, definido de modo bastante feliz pelo antropólogo Vagner Gonçalves da Silva, em seu livro "O antropólogo e sua magia" (2000, p.42. Grifos do autor), ao dizer que *a antropologia é o difícil ofício de importunar "pessoas sutis com questões obtusas" ...numa tarde chuvosa*, ser parte da situação era também um complicador, em função da proximidade, da familiaridade. Essa familiaridade permitiu, por exemplo, que os sujeitos observados nem sempre se soubessem observados, mesmo sendo

explícita minha posição de observadora, como no caso do estágio ou da condição de professora auxiliar. Eu mesma, em alguns momentos, não tinha consciência da relevância de pequenos fatos ocorridos, percebendo-a apenas ao fazer o registro por escrito.

Essas condições de produção das observações e dos registros realizados sugeriram-me algumas perguntas a respeito do distanciamento e da familiaridade com o objeto estudado: o familiar, o próximo já não é conhecido? A proximidade não atrapalha, ao fazer com que se projete sobre as situações observadas o que se já conhece sobre elas?

Segundo o antropólogo Gilberto Velho (1999, p.126. Grifos do autor.) : *o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico mas, até certo ponto, conhecido.* Embora nosso cotidiano nos assegure o conhecimento dos nomes, dos lugares e posições ocupados pelos indivíduos e nos permita mapear os cenários e situações sociais, ele não nos garante o conhecimento *do ponto de vista e da visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social*, nem de todas as regras que estão por trás das interações de que eles e nós participamos. Considerando as profundas desigualdades de uma sociedade como a nossa, os graus de familiaridade e o conhecimento que temos das relações sociais em que estamos inseridos não é homogêneo. *Há descontinuidades vigorosas entre o “mundo” do pesquisador e outros mundos, fazendo com que ele possa ter experiência de estranheza, não reconhecimento e até choque cultural* (Velho, 1999, p.127) diante de situações aparentemente corriqueiras. Isso acontece porque:

Na sociedade complexa contemporânea existem tendências, áreas e domínios onde se evidencia a procura de contestar e redefinir hierarquias e a distribuição do poder (...). Existe o dissenso em vários níveis, a possibilidade do conflito é permanente e a realidade está sempre sendo negociada entre atores que apresentam interesses divergentes. Embora existam mecanismos de acomodação ou de apaziguamento, sua eficácia é muito variável e, até certo ponto, imprevisível. (Velho, 1999, p.127)

Assim, não só o grau de familiaridade varia como o conhecimento não está assegurado a priori: *posso ter um mapa, mas não compreender necessariamente os princípios e os mecanismos que o organizam* (p.128) e também me deparar com alterações na configuração do mapa de que disponho. Assim, ao estudar o próximo de modo próximo, o pesquisador necessita estranhar o familiar e isso se torna possível, segundo Velho, *quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações*

existentes a respeito dos fatos e situações, quando registramos os contornos de diferentes interesses em jogo nas relações estudadas.

Com base nesses princípios, voltei-me para as anotações dos meus diários de campo, construídos em meus projetos e estágios junto às escolas, procedimento explorado através da disciplina de “Práticas de ensino nas séries iniciais de ensino” e incorporado também em minha vivência profissional como instrumento de auto avaliação, de reflexão sobre a prática e de registro de episódios importantes, com o intuito de estudá-los.

Com essa opção acabei produzindo um distanciamento temporal entre o vivido e imediatamente registrado e a análise do que foi documentado. Esse distanciamento temporal, reconheço nesse momento de finalização do TCC, contribuiu para o estranhamento.

No entanto, ao tomar a decisão por analisar os episódios já documentados, fui assaltada por uma outra dúvida. Como tais registros não se constituíram premeditadamente como fontes da pesquisa em si, eram sim observações, instrumentos de reflexão, eu não anunciei minha pesquisa aos meus interlocutores, já que nem mesmo eu tinha essa ciência naquele momento, que eles fariam parte da pesquisa. Os sujeitos das situações registradas sabiam-me observando como estagiária, como professora auxiliar, mas não como uma pesquisadora. Aqueles que aparecem nas situações em que eu já atuava como professora e monitora nem mesmo se sabiam observados. Seria essa prática pouco ética? Há falta de ética em observar sem anunciar?

Essa pergunta me foi suscitada pelas leituras da disciplina de Práticas, em que nos foi proposta a discussão do texto de uma antropóloga que desenvolve sua pesquisa em uma escola “especial” para alunos cegos. Em seu artigo, “ De como olhar onde não se vê: ser antropóloga e ser tia em uma escola especial para crianças cegas”, Fernanda Eugenio, 2003, também questiona se não se trata de uma “observação politicamente incorreta”, observar quem não se sabe observado.

Ao reler minhas anotações, percebi que mais do que julgar os sujeitos nelas envolvidos, interessavam-me as contradições produzidas nas relações sociais observadas e sua

compreensão, não só à luz de suas condições imediatas de produção, mas também de uma perspectiva histórica. Percebi que observei e registrei o vivido, narrei situações, contextualizei-as, caracterizei os sujeitos que delas participaram e os lugares ocupados por eles em uma tentativa de me aproximar dos modos como participavam, como agiam, o que diziam e que decisões tomavam diante das situações cotidianas. Nesses registros eu procurei contemplar os diferentes lugares sociais envolvidos nas relações sociais produzidas na instituição escolar. Mais do que os sujeitos em si, interessavam-me os interesses em jogo, em conflito e em negociação nos episódios vividos, tendo como interlocutores as regras e a legislação explicitada que pautavam essas relações. Nesses episódios chamavam-me a atenção as contradições sociais neles implicadas. O desejo de compreender como essas contradições se explicitavam ou não na dinâmica relacional da escola e como eram negociadas fora o meu mobilizador ao registro e meu objetivo ao transformar os registros feitos em documento de pesquisa. Compreender isso me tranquilizou em certa medida, em relação ao respeito aos sujeitos observados.

Ainda dentro de uma perspectiva metodológica, quero destacar uma compreensão que elaborei lendo os antropólogos (Velho 1999; Eugênio, 2003 e Silva, 2000): a do caráter aproximativo e não definitivo do conhecimento produzido nas pesquisas em ciências sociais. A explicitação desse caráter da pesquisa em antropologia é atribuído, pelos autores que li, a Geertz (1978), ao enfatizar a natureza interpretativa e a dimensão de subjetividade envolvidos no conhecimento produzido na pesquisa em ciências sociais.

Embora não ouse classificar minha pesquisa como etnográfica ou antropológica, gosto de pensar na idéia de um esforço aproximativo e compreensivo do real, através dos registros verossímeis de episódios vividos. Nesse sentido, considero que houve “olhar antropológico”, no esforço de olhar para as relações sociais escolares e de entender o “outro” no âmbito dessas relações e da legislação que as rege. Afinal, a invisibilidade só se constitui através de um olhar que não é o nosso próprio, e sim, o do “outro” sobre nós.

Parte IV – Vendo através das lentes...

1. Por entre as contradições do Ensino Médio oferecido na condição de suplência a jovens e adultos: angústias de uma professora iniciante.

Quando ingressei na graduação, atuava em área diversa da educação e meu contato com a sala de aula nesse momento, restringia-se somente às minhas aulas na faculdade. Eu era aluna. Nessa condição, visitei algumas instituições particulares em estágios rápidos ou atividades práticas propostas pela faculdade e pude observar um pouco das relações escolares. Somente no terceiro ano, minha relação com a sala de aula mudou.

Passando por problemas financeiros, considerei que a melhor solução seria procurar um segundo emprego, já relacionado a minha área de formação. Entrei em contato com uma querida amiga que trabalhava em uma escola particular que oferecia cursos supletivos e a informei do meu interesse em dar aulas de matemática. Pensava inicialmente em ter alguns alunos de reforço ou algo assim para iniciar minha atuação. Qual não foi a minha surpresa quando recebi uma proposta para atuar como professora de inglês em cursinho pré-vestibular, a primeira turma da escola. Disse que não tinha conhecimentos profundos da língua inglesa, não tinha formação específica, mas minha amiga, que era professora de inglês, garantiu a mim e à diretora, que meus conhecimentos eram mais do que suficientes. Aceitei o desafio, pois se tratava de uma turma reduzida, somente dez alunos e, sendo assim, achei ser esta uma ótima oportunidade de verificar como eu lidaria com essa nova realidade profissional. Comecei meu trabalho com esta turma, que iniciou bem mas, infelizmente, não teve continuidade. Foi extinta após dois meses, muito antes do vestibular, por evasão dos alunos.

Antes mesmo do cursinho ser extinto, recebi uma proposta da escola para lecionar português e literatura para uma turma de supletivo. Novamente falei da minha não habilitação, e novamente foi dito que aquilo que eu sabia com certeza era o suficiente. Aceitei novamente, pois agora estava um pouco mais confiante da minha capacidade de “ensinar”. Esse curso atendia pessoas, que em sua maioria, não tiveram oportunidade de concluir o ensino básico devido à necessidade de entrar no mercado de trabalho. Lecionei por aproximadamente um ano e muitas foram as questões e inquietações que surgiram em minha mente decorrentes dessa minha experiência.

A minha primeira turma de supletivo era maior do que a do curso pré-vestibular. Eram aproximadamente vinte e cinco alunos com faixa etária entre dezessete e sessenta e três anos. Lecionei gramática e literatura nesta turma. Logo no primeiro mês, realizávamos com todas as turmas iniciantes, o exame de reclassificação proposto pelo MEC como forma de avaliar o

nível de conhecimento dos alunos ingressantes. Essa avaliação era elaborada pela própria escola, sem padronização e aplicada na própria sala, em formato de testes. Nunca vi nenhum aluno ser recolocado em outra turma em decorrência de reprovação nessa prova. E também não encontrei na legislação específica para Educação de Jovens e Adultos, menção à obrigatoriedade desse exame e nem mesmo diretrizes que norteassem a sua elaboração, aplicação e procedimentos subsequentes. A sua aplicação para as novas classes era um procedimento exigido por um órgão de regulação externo, ao qual a diretora referia-se como sendo o MEC. Mas apesar do destaque concedido, os alunos faltantes no dia da aplicação da prova acabavam por não realizá-los na maioria das vezes.

O resultado prático disso tudo, é que apesar do exame de reclassificação e da proposta de readequação, as classes que efetivamente seguiam adiante, eram formadas a partir da ordem em que as matrículas eram feitas, independentemente dos diferentes níveis de conhecimento da turma. Sendo assim por que a aplicação de tal exame?

Na primeira turma com que trabalhei, havia o caso de uma senhora em particular que desde o início chamou a minha atenção: era a terceira vez que frequentava um curso supletivo da instituição, e apesar disso, apresentava dificuldades graves com relação à escrita e à compreensão de texto. Os demais alunos estavam em situação menos díspar, o maior déficit comparativamente falando, era o dela. Fizemos algumas atividades à parte da classe e trabalhamos, eu e ela, questões relacionadas à alfabetização. Percebi em sua produção uma melhora, principalmente no que dizia respeito a sua auto-confiança no cumprimento das atividades.

Logo depois iniciei o trabalho com a segunda, depois com a terceira, quarta turma, todas quase que simultaneamente e com uma grande diferença das primeiras: o número de alunos em cada uma delas. Cada turma tinha em média, cinquenta alunos ingressantes. Todos passavam pelos exames de reclassificação, sem que isso implicasse uma reorganização das classes. Assim, eu me deparava com diferenças extremas nos níveis de conhecimento dos alunos.

Tínhamos aulas de segunda à quinta, nos períodos da manhã e da noite. Todas as sextas feiras eram livres. Não entendia o porquê desse “dia livre”. Questionei a direção, pois na verdade precisávamos de mais aulas e não menos. A diretora respondeu-me que sexta era o dia de maior evasão, então a escola optou por não atribuir aulas neste dia. Aqueles que quisessem, poderiam ir até a escola, utilizar a biblioteca, mas as aulas eram suspensas. Propus a utilização desse dia para aulas de reforço, em que os alunos que tivessem interesse, poderiam estudar o conteúdo da semana, os com dificuldade de leitura e escrita poderiam trabalhar questões

relativas à alfabetização. A resposta da diretora foi evasiva, sem muito interesse, justificando que os alunos não viriam. Mas a sugestão havia sido dada pelos próprios alunos. Nem com a reivindicação deles houve a mudança.

O que eu observava naquela escola enchia-me de indagações de caráter político. Meus alunos eram aqueles que haviam sido excluídos da escolarização regular por diferentes motivos, mas que buscavam, por motivações distintas, retomá-la. Como trabalhadores, enfrentavam dificuldades de horário, de tempo para o estudo, da falta de domínio de um saber escolar de que não haviam se apropriado. O que se oferecia a eles?

As situações vividas fizeram-me lembrar relações de caráter comercial, entre escola e alunos, que eu apreendera em meu tempo de estudante de escola particular. Relação que tem reflexos claros nas formas de tratamento dessa escola para com esse aluno e dessa escola para com o professor.

Na relação com os alunos, a escola se apresenta como uma prestadora de serviços que os reconhece como clientes a serem atendidos e mantidos. A escola atraía alunos por sua localização central, pela facilidade de horários. Esse era um aspecto altamente positivo, uma vez que as escolas regulares nem sempre se dispõem a oferecer as condições de atendimento de que certos segmentos sociais necessitam. No entanto, essas facilidades não eram acompanhadas de um compromisso, por parte da escola, em assegurar o aprendizado. Ofereciam-se, claramente, facilidades para se obter uma certificação, mais do que assegurar o aprendizado: a formação de todo o ensino médio em menos de um ano, para qualquer aluno, independente do estágio em que esse aluno deixou de frequentar a escola regular. A facilitação da certificação segue a lógica do mercado. Assumi-la significa trabalhar em favor da exploração e da desigualdade, na medida em que não se assegura uma dimensão do conhecimento escolar: a compreensão mais profunda da cultura que é coletivamente produzida por toda sociedade e os modos de circulação e de uso dessa produção cultural em favor de interesses específicos.

Na relação com os professores, a escola é a compradora de uma força de trabalho assalariada, cujo desempenho deve ser continuamente avaliado a partir da satisfação (ou não) dos clientes usuários dos serviços por ela prestados. Como professora, esse mecanismo mercadológico ficou extremamente claro.

Perante os alunos, tive que reafirmar algumas vezes a minha posição de educadora e não a de uma mera prestadora de serviços a um cliente que paga por um bem. Mas essa foi a parte mais fácil, meus alunos compreenderam meu posicionamento e mais, de alguma forma, acabaram por concordar com ele. A parte realmente mais difícil foi a atuação junto à direção da escola.

Com uma média de cinquenta alunos por turma, chegando a trabalhar com seis classes simultaneamente, não podia deixar de me perguntar: o que eu estava realmente fazendo ali? Qual o objetivo real meu e da escola? Seriam os mesmos? E dentro dessa estrutura e sua forma de funcionamento, até onde eu como professora poderia avançar com relação aos meus alunos?

Tinha o propósito de desenvolver um bom trabalho com meus alunos, que eram muitos. Apesar do grande número de desistentes ao final de cada ciclo, tínhamos mais da metade dos alunos ao final de cada turma ainda. Avaliava cada vez mais minha situação: professora de português e literatura não habilitada, em um curso supletivo com duração de menos de meio ano, que habilitava os alunos egressos no ensino fundamental e médio, sem aulas às sextas feiras, que efetivamente não conseguia proporcionar aos alunos com maiores dificuldades acesso a um conteúdo mínimo comum.

Enquanto debatia com a diretora estratégias para melhorar o aprendizado e aumentar as oportunidades de aprendizagem de forma contextualizada para meus alunos, ela preocupava-se com a evasão dos mesmos. Dizia que havia feito sua parte contratando uma nova campanha publicitária mudando a “cara” da escola e que nós, professores, deveríamos cumprir nossa parte, mantendo o aluno dentro de sala de aula.

Ouvimos essa fala após uma reunião geral em que estavam presentes corpo docente, direção, departamento comercial e administração. Essa fala causou um desconforto geral no corpo docente, e posso dizer, particularmente em mim, pois ao meu ver foi dita como sendo a direção e parte comercial versus docentes. Era como se dissessem: trouxemos todo mundo, agora prendam-nos aqui dentro.

Constatei que dentre todos os professores que atuavam na escola no mesmo período que eu, somente 10% (dez por cento) do corpo docente havia concluído sua formação inicial. Os demais ainda cursavam sua primeira graduação. Ouvimos todos, o “discurso” de uma oportunidade para os que queriam ingressar na docência o quanto antes (e ainda hoje agradeço imensamente a oportunidade de trabalho), no entanto, os conteúdos específicos de cada campo de conhecimento, entendidos como matéria-prima do processo de compreensão da realidade, e os saberes relativos ao ensinar e aprender, ao trabalho de apropriação e elaboração desses conteúdos, a serem assegurados pela formação inicial, não eram avaliados no momento da contratação. Essa contradição evidenciava que o discurso da oportunidade era uma verdade parcial. O fator de grande peso na contratação de professores ainda em processo de formação eram as horas aulas de baixo valor que eram pagas e que professores já formados não aceitavam, por estarem bem abaixo do valor de “mercado”.

A escola tinha certificação do MEC para funcionar, ainda que sem nenhum professor registrado como funcionário da instituição. O responsável pedagógico não comparecia às nossas reuniões de conselho, sendo assim não estava a par dos desafios pedagógicos enfrentados por nós, como educadores. O planejamento era redigido por um dos professores escolhido como responsável pela frente, e eu era um deles. Nesse/desse lugar, tentava implantar estratégias de ensino que visavam melhorar o aprendizado dos alunos e com isso, o nosso trabalho docente.

Essa escola funcionava plenamente regulamentada, cumprindo todas as certificações formais, com seus procedimentos completamente amparados pela lei vigente. Não se fazia ali nada além do que a lei permitia. Muitas eram as pessoas que poderiam tornar-se alunos somente mediante estas condições. Atendia sim uma demanda mercadológica, mas muito além disso, atendia uma demanda social. Muitos foram os alunos que fizeram lá sua formação e que ao final dela, satisfeitos com o que tiveram ali, indicaram a escola para outras pessoas, que também tornaram-se alunos. Havia os que buscavam exatamente o que a escola oferecia. Mas eu não entendia particularmente o porquê: como não viam o que eu via?

Todas essas contradições foram me causando uma sensação incômoda. Depois de um ano de trabalho, de ter formado seis turmas, de muitas conversas acerca da necessidade de serem implantadas as melhorias propostas já no meu primeiro planejamento para a otimização do trabalho, decidi por bem, deixar a escola. Precisava sim de um trabalho mais estável, mas além de tudo, precisava acreditar mais naquilo em que estava envolvida. Eu acreditava, e ainda acredito, em uma escola que realmente ensine e para tanto, os docentes não podem, de forma alguma, abdicar de sua função primeira que é ensinar a todos os alunos, especialmente aqueles que, devido a sua situação de classe, têm mais dificuldades para manter-se na escola e aprender. Essa aprendizagem não se dá de forma espontânea, como um lazer. Ela exige disciplina, esforço, persistência: numa palavra supões trabalho. Trabalho do professor e do aluno. Ambos visíveis na sua integridade de seres humanos.

2. condição de estagiária e séries iniciais do ensino fundamental – escola pública.

Foi somente com o início dos estágios formais obrigatórios propostos pela faculdade na rede pública de ensino, que pude entrar em contato com uma realidade bem diversa da que havia vivido até então, tanto como aluna ou como observadora/ professora, e que me trouxe indícios das respostas às perguntas que a docência em supletivo reforçara em meu pensamento.

Meu primeiro estágio em instituição pública aconteceu em uma escola estadual de ensino fundamental primeiro ciclo e fazia parte do cronograma de atividades propostas pela disciplina de “Prática de ensino em séries iniciais”, nas disciplinas de ciências e matemática. Minha companheira de grupo já estagiava em uma primeira série em escola pública de sua cidade, então combinamos que eu faria o mesmo aqui em Campinas. Ao chegar à escola, fui muito bem recebida pela vice-diretora, que aconselhou-me a estagiar na terceira série, pois a professora era “apaixonada” por matemática, como ela mesma disse. Aceitei a sugestão. Definimos os melhores dias de estágio e por qual período estaria com eles. Não voltei na semana seguinte, data combinada, pois minha filha adoeceu. Voltei à escola somente dez dias depois e desta feita era a professora que estava afastada por licença médica. Consegui finalmente conhecê-la somente duas semanas depois, após o seu retorno. Cheguei então na data combinada, rerepresentei-me à vice que me disse, enquanto me conduzia à sala do terceiro ano:

- Vamos lá que vou apresentá-la. Não se preocupe se ela fizer cara feia. As vezes ela está ótima, outras vezes... Mas não se assuste, o máximo que vai acontecer é que ela vai fechar a cara.

Chegamos. A sala estava fechada, batemos e uma senhora de feição austera abriu a porta. Lá dentro da sala de aula, acontecia uma verdadeira faxina: um mutirão para a limpeza das carteiras. A turma da tarde no dia anterior havia deixado as mesas muito sujas. Então a professora havia escalado dois alunos para passarem a bucha, mais dois para passar um pano molhado, mais dois para passar um pano com álcool e um para passar pano seco. Estavam todos em plena operação.

Olhamos aquilo surpresas e a professora logo explicou:

- Não tenho como ensinar organização e asseio em uma sala dessa não é? Como vou cobrar capricho se a própria carteira vai sujar todo o caderno? – disse isso, olhou para mim e sorriu. Como foi bom receber aquele sorriso! Meu trabalho talvez não tivesse as barreiras sugeridas pela vice. Fui apresentada, já de antemão foi dito a professora que eu aplicaria um projeto envolvendo matemática e ciências, ao que ela disse:

- Que ótimo! – e que ótimo que você disse que ótimo, pensei eu...

Entrei na sala, as crianças foram muito receptivas também e me ofereci para ajudar na faxina. Fiquei encarregada do pano seco, a professora tirou o aluno que estava cumprindo esta função e me colocou. Disse que eu teria “mais capricho”. Não gostei de ser o pivô da desqualificação do trabalho do menino, mas havia acabado de chegar e achei melhor não tecer

nenhum comentário. Assim, terminamos a tarefa da limpeza e iniciou-se a aula. Com o olhar, tentei fazer as pazes com meu amigo do pano seco. Acho que consegui, pois ele sorriu...

A tarefa do dia foi a cópia de um texto que foi escrito na lousa. A professora o fez de maneira lenta e tranqüila. Enquanto isso eu copiava e observava as crianças. A maioria copiava, alguns copiavam e conversavam e outros poucos, não copiavam nada ou quase nada. O texto era “os quatro músicos de Bremen”.

Nas pausas que dava para deixar as crianças copiarem a lousa cheia, a professora vinha conversar comigo. Soube, assim, que ela trabalhava como professora no Estado e vice-diretora em uma escola da rede Municipal. Estava sofrendo as conseqüências por de ter denunciado o esquema de corrupção na escola em que trabalhava no município, as pressões sofridas levaram-na a buscar tratamento psicológico. Em função dos problemas por que vinha passando, recorria a licenças médicas constantemente, o que deve ter motivado o comentário da vice. No Estado, atuava em uma mesma escola, há vinte anos. Era respeitada dentro da instituição, mas também figura controversa pois quando não gostava de algo, manifestava-se abertamente, falando ou calando. Como todos a conhecem, seu silêncio, quando ela não compactua com ações ou idéias, produz um barulho incômodo. Ao contrario da minha impressão inicial, a professora me pareceu acolher muito bem aos estagiários.

Depois de transcrito todo o texto, que ela não leu para as crianças, justificando que sua leitura poderia influenciá-los na interpretação e atrapalhar em seu processo de conquista da autonomia, passou como exercícios de interpretação de texto, sete questões a ele relacionadas. Também não as leu. Percebi que algumas crianças nem terminaram de copiar o texto, embora a professora tivesse dado bastante tempo para que todos o fizessem. Algumas dessas crianças pediram-me ajuda:

- Tia, posso copiar seu texto? Não copieei da lousa, a professora passou as perguntas e vai ver meu caderno e vai me dar nota ruim... – diz Joaquim.

Há também os mais ousados como o Henrique que diz para mim:

- Ô tia, dita pra mim?

Quando a professora veio conversar em uma das pausas para a cópia, comentei com ela o caso dos alunos que estavam com dificuldade porque ainda não haviam terminado a cópia. Ao que ela me disse:

- Olha tia, cuidado com a esperteza da criança... Aquela ali, a Sabrina, vem pra escola nem sei fazer o que... não copia, não faz tarefa e ainda diz que não quer mesmo fazer. Aquele lá (aponta para o Joaquim, que nesse momento chora baixinho e sentido), veio de outra escola e não consegue nem fazer conta de dividir. Mas coloco ele para sentar na frente e

quando vejo, lá está ele no fundão de novo... Esse Henrique, é carente, quer atenção o tempo todo. Aquele, o Marcos Vinícius, (aquele que está logo no início do texto) também já desisti. Depois te conto dele. Quanto a cópia, você decide. Se quiser, empreste o caderno.

Senti que ela falava mesmo sério, que eu poderia decidir sem nenhum ressentimento. Decidi por emprestar ao Joaquim pois seu choro me cortava o coração. Sabe o que aconteceu? Ele olhou o meu caderno e logo o empurrou de volta para mim. Perguntei:

- Você não quer mais copiar Joaquim? – ao que ele me respondeu:

- Não, não consigo entender sua letra...

Matheus, o colega do lado disse:

- Cópia de mim então, que a minha letra você conhece.

- Não, também não quero isso...

Havia acabado de chegar e confesso que tinha ficado um tanto chocada com a posição fria da professora e seus julgamentos, mas a atitude do Joaquim também me fez pensar se estes julgamentos não foram construídos sobre bases sólidas e tentativas reais que ocorreram ao longo de todo ano, pois afinal já estávamos no segundo semestre.

O sinal do final da aula bateu e percebi que a professora, apesar de uma postura rígida, beijava todos os alunos que se despediam diretamente dela.

Novas pistas foram acrescentadas ao quebra-cabeça das possíveis respostas às minhas questões. Nos dias subsequentes, observei Sabrina. Era uma menina bastante esperta, muito falante, sempre ciente de tudo o que acontecia dentro da sala de aula. Sabia quem fez a tarefa, quem estava conversando, quem tinha lápis para emprestar. Mas não escrevia uma linha sequer em seu caderno. Sua atitude chamou-me muita atenção e busquei então travar com ela, uma aproximação buscando entender seu comportamento. Sentei mais próxima dela nos dias em que estagiava e no intervalo das tarefas, conversamos muito, tarefa fácil pois ela era bastante eloquente. Percebi que tinha anuência da professora, que com o olhar permitiu nossa conversa paralela. Acredito que ela imaginava o conteúdo dessa conversa, já que foi ela mesma quem me deu a indicação do caso. Conversamos sobre amenidades, sobre sua bolsa bonita, seu estojo. Foi então que perguntei de supetão, por que o caderno dela estava praticamente em branco, porque ela não fazia as tarefas indicadas pela professora. Pela primeira vez eu a vi realmente encabulada. Demorou, pensou, gaguejou um pouco... finalmente me disse:

- Eu não sei fazer...

Eu então argumentei com ela que escola é isso mesmo, que gente vai à aula para poder aprender coisas novas, novas formas de se comunicar, aprender coisas que vão nos ajudar em nossa vida. Ela parou, pensou no que falei e disse:

- Mas tia, eu sempre fiz assim...

Naquele momento eu me dei conta de que ela sabia mais do sistema do que eu imaginava. Conhecia o mecanismo cruel da progressão continuada. Ela chegou sem fazer nada, não fazia nada no ano anterior e havia sido promovida. Então, iria continuar a não fazer. Não sei ao certo se ela sabia ou não cumprir as tarefas, se ela tinha dificuldade e se sim, qual o grau desta. Pois Sabrina simplesmente não fazia nada. E havia entendido que não precisava fazer.

Reflico sobre o que vi e registrei... Não sei até que ponto posso julgar a postura da professora, não sei se posso dizer que ela era displicente com os que não acompanhavam, ou se ela não acreditava ser capaz de auxiliar os alunos perante a imensa defasagem que alguns já apresentavam, ou ainda se ela descobrira o pior: que outros já sabem o que Sabrina sabe e não querem estudar.

E então a nossa pergunta vem como que de uma explosão, jogada em minha observação quase como uma provocação: como ensinar a todos? Pelos menos o mínimo? E qual é esse mínimo? Até que momento tentar? Existe a possibilidade de desistir? Como distinguir quem não quer fazer de quem não sabe fazer? Será que podemos ser assim tão acima do bem e do mal? Sem falhas de julgamento? Será que a solução não será justamente não formar julgamentos e sempre considerar que deve haver uma maneira? Se fosse correta esta atitude de desistir de alguém, ela não poderia ser assim tão chocante...

Mas o que Sabrina descobriu? Qual artifício é esse que permite à ela ir à escola e não precisar estudar? Ela sabe que precisa ir, de acordo ainda com a professora, não falta. Mas não faz nada, não produz nada. O que ela descobriu é a progressão continuada.

Art. 3º - O projeto educacional de implantação do regime de progressão continuada deverá especificar, entre outros aspectos, mecanismos que assegurem:

I - avaliação institucional interna e externa;

II - avaliações da aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo;

III - atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessárias, ao final de ciclo ou nível;

IV - meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos;

V - indicadores de desempenho;

VI - controle da frequência dos alunos;

VII- continua melhoria do ensino;

VIII - forma de implantação, implementação e avaliação do projeto;

IX - dispositivos regimentais adequados;

X - articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre frequência e aproveitamento escolar.(Deliberação CEE N° 09/97 (progressão continuada - SP)

Será que tudo isso que vi, observei e registrei é somente devido às licenças médicas da professora? Será que a forma, nem sempre muito feliz, com que se dirigia às crianças explicava a falta de interesse e motivação dos alunos? Ou será que perante a lei ela tem muito pouco a fazer? Será que de alguma forma essa professora recebeu alguma forma de apoio da mesma instância pública que ela defendeu ao desmantelar o desvio de verbas? Ao contrário, tem sofrido pressões internas devido a sua atitude. Ela prosseguiu durante todo o tempo do meu estágio ausentando-se por licenças médicas, várias delas, que segundo seu próprio relato, vem tirando desde dois anos antes, quando iniciou-se a apuração das denúncias feitas. Em nenhum momento foi oferecido à ela, por parte das instâncias administrativas superiores, qualquer tipo de licença ou ainda foi chamada para um diálogo sobre sua situação ou recebeu palavras de aprovação. Nada. Segundo seu relato, foi tratada como se tivesse mesmo causado um problema ao bom andamento da administração local.

Ainda durante o estágio, tive oportunidade de observar como um “bônus”, a também prevista classe de reforço em operação. Nessa unidade, esse reforço acontecia não diariamente, no intervalo do almoço, atendendo as crianças do período da manhã que ficavam um pouco mais e também as da tarde que chegavam um pouco mais cedo. Enquanto eu e a professora com quem estagiei estávamos ao fundo da sala organizando o material dos armários, a professora do reforço entrou acompanhada de aproximadamente quinze crianças da segunda série para o reforço de matemática. Eu estava de costas para a entrada e só percebi esse movimento ao ouvir os berros da professora para que os alunos se sentassem logo.

Enquanto arrumávamos tudo, ela prosseguiu gritando sempre, sem demonstrar nem por um momento o mais leve constrangimento devido a nossa presença. Gritava que eram burros, gritava que não sabiam nada, que deviam copiar mais rápido. Olhei do fundo da sala e a cena que vi era para mim, quase surreal: crianças mal saídas da educação infantil, que nem sequer alcançavam o chão com seus pés que balançavam nervosamente no ar, olhando apavoradas para aquela criatura-professora a sua frente, aos berros, muito irada. A impressão que tive é de que ela já chegou querendo ir embora... Mas então, por que veio?

Meu olhar voltou-se naturalmente para a professora com quem estagiava, e acredito que minha expressão continha meus pensamentos, pois ela somente me disse:

- Todo dia é assim, e olha que a direção é logo ali em frente...

Os fatos acima narrados são todos embasados na lei. E minha pergunta é: uma lei que permite que as coisas cheguem à esse ponto, atende a quem?

Os resultados práticos obtidos com a aplicação da progressão continuada, são os que originalmente motivaram a sua elaboração? Acredito que não. E de quem é a responsabilidade de verificar quais os efeitos práticos dessa lei? Há interesse real nessa verificação?

As classes de reforço foram criadas com qual finalidade? Acredito, pela lógica, de que tenham como objetivo auxiliar o aluno com dificuldades. O Estado designa professores que recebem para aplicar as aulas previstas em legislação, abre espaço para os alunos durante o dia, fora do período letivo para que possam sanar suas dúvidas, falar das suas dificuldades. Mas não foi o que vi. Não vi também nenhuma instância que se mostrasse interessada em verificar a aplicação tanto do reforço, quanto das aulas. Veja bem, não falo aqui em fiscalização do trabalho dos professores, falo de acompanhamento dos resultados práticos e dos usos da legislação vigente, falo de amparo à atuação do professor e às necessidades dos alunos. Se algo estivesse realmente acontecendo fora das expectativas desejadas pelo Estado/responsáveis, alguma providência já haveria sido tomada. O pior é pensar que tudo pode estar certo...

Já citei também alguns episódios referentes à professora e sua experiência dentro da rede. Não posso dizer que alguém que se empenha em um trabalho até mesmo perigoso de comprovar desvio de verbas públicas e uso indevido de influência, seja alguém que não se importa com o bom andamento da educação pública. Alguém que trabalha até hoje, em vias de se aposentar, para o estado e para a prefeitura simultaneamente, não pode ser alguém que não acredita na instância pública. Mas por que, então, comporta-se assim com relação à Marcos Vinícius? Porque o vê assim, dessa forma tão desproporcional ao interesse que parece

ter? Porque o desvio de verba parece tão mais sério do que o de trato a esse aluno dentro de sala de aula, vexando e comprometendo sua imagem tão publicamente, dando a ele uma visibilidade que ele certamente não desejava? Buscando uma maior clareza sobre o que vejo, percebo uma vontade, uma latência, que acaba sendo subjugada pela força imperativa e muitas vezes imobilizadora da lei e seus resultados práticos.

Apliquei meu projeto, tudo correu muito bem, houve um pequeno contratempo, as crianças participaram, a professora participou. Coletamos dados importantes e em consequência deles, solicitamos mudanças à direção da escola que foram atendidas e efetuadas. Com isso, considero a aplicação um êxito. Mas apesar de feliz por cumprir meu projeto, estava bastante incomodada com tudo o que vi e ouvi.

3. professora auxiliar – Educação infantil escola particular

Fui trabalhar como auxiliar de sala em uma turma de maternal em uma escola de educação infantil da rede particular. Trabalhei por dois meses na instituição e foi uma experiência muito positiva devido o contato com as crianças, que foi bastante prazeroso para mim. Novamente ficou bastante clara a relação mercadológica que se estabelece entre escola e pais como prestadora de serviços e clientes e entre a escola e professores que é de empregador e empregado. A professora que eu auxiliava, tinha sido “promovida” ao cargo naquele ano. Até então, havia trabalhado na função de auxiliar por dois anos neste mesmo estabelecimento. Era mês de março e eu já era a terceira auxiliar que trabalhava naquela classe. Era uma turma de dezenove crianças, todas de famílias de classe média alta, geralmente com babás em casa e pais que trabalhavam o dia todo. A turma tinha uma questão pontual: três crianças maiores que batiam e mordiam diariamente os menores. Os pais dos vitimados estavam muito bravos e exigiam providências. A professora pedia à direção da escola que interviesse junto aos pais, pois era necessário um pouco mais de tempo para que as crianças se constituíssem como grupo, diminuindo as disputas entre elas.

A diretora assumia uma postura muito dúbia, não deixava claro nem para a professora, nem para os pais, qual seu posicionamento à respeito do trabalho que vinha sendo desenvolvido. Acredito que a mesma insegurança que transmitia à professora chegava também aos pais, que estavam cada vez mais inseguros. As tensões aconteciam diariamente e pelos motivos mais diversos, eu ainda não tinha conseguido entender o que alimentava esse processo. Até que participei da primeira reunião pedagógica do grupo. E percebi que as tensões eram

alimentadas fora da classe por desavenças que mais pareciam pessoais do que pedagógicas e que aparentemente, não eram mediadas.

Minha maior surpresa quanto a esse processo, aconteceu durante uma conversa casual que tive com a diretora. Ela sabia da proximidade da conclusão de meu curso de graduação e talvez também motivada por isso, propôs-me assumir uma turma no início do próximo ano. Sabia que todas as classes tinham professoras atribuídas, sabia que não seria criada uma nova classe. Quando a questioneei indiretamente no sentido de descobrir qual seria essa classe, ela me disse, também de forma indireta, que seria a classe que eu auxiliava. Nas entrelinhas, disse-me que alguns profissionais não estavam satisfeitos e não se encaixando no perfil da escola. Concluí que na verdade, os conflitos não eram mediados propositalmente, pois eram utilizados como “gatilhos” para mudanças interessantes para a administração da escola.

Acredito que por se tratar de estabelecimento privado de ensino, essa prática seja mais lógica, pois estamos, aí sim, falando de algo atrelado a lógica de mercado. Por mais que estejamos tratando da esfera educacional não há como negar que falamos também de uma instituição comercial. Existe a disputa de mercado com outras instituições, existe uma lógica financeira que não se pode negar. Mas e o professor? Quem é o professor nessa situação? Acredito que devido às especificidades da profissão, não há como dizer que o professor é simplesmente um funcionário dessa escola. Há a construção de um projeto que precisa de tempo e condições necessárias para concretizar-se. O tempo é o tempo, o decorrer dos dias, semanas, meses necessários para que um saber floresça. Mas as condições necessárias incluem também, e porque não dizer, principalmente, a confiança para que esse tempo transcorra com os mínimos contratempos possíveis e caso ocorram, sejam minimizados por essa necessária estrutura invisível. Mas o que vi e narrei até agora, demonstra situações em que o professor trabalha sozinho...

4. Agora, monitora em uma escola pública...

Desliguei-me da função de auxiliar ao ser convocada para trabalhar como agente de educação infantil na prefeitura municipal de Campinas, pois havia sido aprovada em concurso e aguardava somente convocação.

Para uma estudante em processo de graduação, que não havia cursado o magistério, sem experiência profissional em educação infantil, trabalhar na esfera pública, com professores já graduados, com anos de experiência em docência era para mim mais do que um trabalho: era uma oportunidade de aprendizado e aprimoramento no campo de atuação que havia

escolhido. A experiência anterior como auxiliar, havia reforçado e confirmado em mim o desejo de trilhar pelo caminho da educação infantil, por todas as suas possibilidades e importância na formação do cidadão.

Depois da escolha e demais trâmites burocráticos de atribuição, fui finalmente conhecer a escola que escolhi e da qual, era agente de educação infantil efetiva. Ressalto essa informação pois a mesma será importante adiante, em meu processo de construção.

Além dos benefícios já citados, a escola escolhida era muito próxima à minha casa, estava situada em uma região central da cidade e por isso mesmo, era uma escolha estrategicamente interessante. É uma EMEI que na ocasião em que iniciei meu trabalho como monitora, possuía uma classe de agrupamento II em período integral e que para atender à demanda, desde o início do corrente ano tornou-se parcial, sendo assim uma turma no matutino e outra no vespertino. Na prática, quer dizer que se trata de uma escola de educação infantil que atende crianças de dois à seis anos de idade, em dois períodos parciais.

No dia da apresentação, fiquei impressionada com as ótimas instalações da mesma. Está localizada em uma importante avenida da cidade, em terreno amplo e bastante arborizado. A escola é constituída de três prédios, sendo o prédio central, uma sala de aula externa e um quartinho que funciona como uma espécie de depósito. O prédio principal tem externamente a aparência tradicional das escolas infantis da prefeitura, sem grandes destaques arquitetônicos, pintada de azul e branco. É a parte interna da escola o seu grande atrativo e o que me impressionou. Ela é toda revestida por piso frio claro e na medida do possível, está sempre limpo. As paredes são pintadas também de cor clara, temos quatro banheiros sendo dois adultos masculino e feminino e dois para as crianças, também masculino e feminino. Os banheiros das crianças são adaptados, com vasos sanitários pequenos, as pias também instaladas em altura compatível, um grande espelho instalado em frente às mesmas, dispenser para sabonete líquido e toalhas descartáveis de papel constantemente recarregados, chuveiro elevado em relação ao nível do chão para que os adultos possam dar banho nas crianças que assim precisem e uma escada com corrimão que possibilita as crianças chegarem até o chuveiro, sem risco de acidentes para ambos. Ele é todo revestido em piso e azulejos cerâmicos claros, com azulejos decorativos com detalhes infantis e na porta de cada um deles, há um menino e uma menina respectivamente, de madeira para facilitar a identificação por parte das crianças. O refeitório é amplo, com as paredes pintadas com cores claras e o chão todo revestido com azulejo cerâmico claro. Metade do refeitório tem mesas compridas e longos bancos de cada um dos lados, ambos baixos para acomodar as crianças menores. A

outra metade tem mesas compridas e cadeiras individuais, ambas mais altas e que acomodam as crianças maiores.

Neste prédio, há três salas de aula, todas muito limpas, com brinquedos variados, visualmente agradáveis e também agradáveis para se trabalhar e conviver. Há ainda a biblioteca, a diretoria, a cozinha. Todas as dependências muito limpas e organizadas.

A sala de aula externa, fica ao lado do parque e apesar de um certo desconforto em dias de chuva, eu particularmente a acho a melhor de todas: ampla, colorida, e tem uma paisagem externa, coisa que as demais salas não tem pois suas portas dão para o refeitório.

O quartinho é quase em frente a essa sala externa e os materiais da escola são organizados lá dentro dos armários e também os pertences do pessoal da limpeza fica lá. Depois de uma rápida reorganização, a cozinha dos funcionários foi organizada lá também, em um dos dois cômodos desse depósito. A escola é pintada praticamente todo ano e tem manutenção constante, que embora não seja como em um estabelecimento particular, onde a direção determina o tempo contratando diretamente os serviços necessários, acontece de forma até bastante rápida em se tratando de instância pública.

Com relação às turmas, eram três classes de agrupamento III pela manhã e três a tarde e uma de agrupamento II, período integral. Por ocasião do último concurso, que foi pelo qual ingressei na prefeitura, o quadro de funcionários foi redefinido da seguinte maneira: a diretora, a vice-diretora, uma orientadora pedagógica, duas funcionárias da secretaria, uma professora responsável pela biblioteca, oito professoras, duas professoras adjuntas, três monitoras, dois vigias, duas cozinheiras, quatro funcionárias da limpeza, sendo que uma afastada por licença saúde.

5. As relações sociais produzidas entre os profissionais da EMEI

A partir de agora, vou inserir um novo referencial de tratamento. Quando me referir a “nós” ou “nossa”, estarei referindo-me a mim e minhas duas colegas de trabalho, agentes de educação infantil, ingressantes na mesma data, por ocasião do mesmo concurso.

Quando chegamos à escola, fomos primeiramente apresentadas à diretora, que foi muito solícita e formal. Seus primeiros questionamentos foram referentes ao período de disponibilidade de cada uma de nós, pois nossa carga horária é parcial, com regime de seis horas e todas nós cursávamos faculdade e assim sendo, precisávamos todas de horários fixos. Entre nós três, não havia nenhum impasse, pois as disponibilidades casavam-se perfeitamente: uma de nós tinha disponibilidade para manhã e auxiliaria a professora da sala e

as outras duas, disponibilidade para tarde, ficando com a turma nesse período, quando a professora responsável não mais estivesse presente. Houve um certo desconforto com relação a isso, pois mesmo havendo essa aparente concordância interna, essa questão deveria ser resolvida por instâncias superiores a da direção. Durante um curto período ficamos na expectativa, tivemos que ir até a instância superior, a NAED, para conversar sobre o caso, negociar, nos comprometermos. Mas ao final, nossa solicitação foi aceita e nosso combinado inicial referente aos horários, cumprido durante todo o ano.

A esta altura, haviam-se passado quase dois meses. Trabalhávamos junto a professora da classe de AG II integral, que também havia chegado a essa escola nesse ano pois era "RJ", isto é, readequada juridicamente, e todos os anos escolhia uma escola diferente, dependendo da disponibilidade de classes. Quanto a nós agentes de educação infantil, éramos efetivas dessa escola justamente para assistir à essa classe de período integral. O nosso início de trabalho foi assim: escolha, apresentação, início. Mas quais são as nossas atribuições como agente de educação infantil? Será que é algo nato, não sendo necessário treinamento específico para a função? O que posso afirmar é que, em nosso caso, não recebemos treinamento específico nenhum, tivemos sorte de já termos em nossas estórias pregressas cuidado de crianças. Mas será isso suficiente? Nem mesmo no edital havia maiores especificações além do "cuidado". Mas creio ser esta uma definição por demais genérica, nada específica, principalmente para quem já se sabia em processo de avaliação. Em quais itens estaríamos sendo nós avaliadas?

Trabalhamos durante três meses aproximadamente e após esse período, foram realizadas algumas reuniões de planejamento que envolveram professores, coordenação, diretoria, monitoras e portanto, as aulas foram suspensas. Sendo assim, como não haviam crianças, todo o trabalho de organização já havia sido feito, éramos dispensadas ao final de cada uma das reuniões, cumprindo carga horária menor, aproximadamente duas horas por cada um dos dias.

Sabíamos do nosso saldo "devedor" em nossos bancos de horas e estávamos planejando como faríamos este acerto usando-o em atividades como reparo, organização das salas e dos ambientes.

Observamos que, ao contrário da professora que acompanhávamos e da diretora da unidade que nos viam como aliadas, algumas pessoas encaravam nossa presença com algum desconforto, até mesmo, vendo-nos como ameaça. Dentre estas pessoas que nos viam como ameaça, posso citar a vice-diretora e uma das funcionárias da limpeza que deixaram isso muito claro. O que não havia ficado claro ainda era o posicionamento da OP da escola com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

relação à nossa chegada. Não havia nos procurado desde nossa chegada, não havia nos instruído de nossos horários, direitos de pausa, função de trabalho. Observávamos que sua atitude era antes, de um policiamento, de fiscalização do nosso trabalho. Uma fiscalização muito estranha, já que não havíamos recebido nenhum treinamento específico por parte da prefeitura, nem da própria escola e nem mesmo a promoção de um diálogo por parte da OP. Somente a diretora, após um mês de trabalho, havia nos dito estar muito contente com nosso trabalho. Havíamos, por iniciativa própria, limpado todos os brinquedos, separados os quebrados, reformado os móveis de brinquedo, redecorado a sala.

Um dia, durante o sono das crianças, a OP entrou na sala e pela primeira vez falou conosco. E veio tratar de questões administrativas. Veio nos cobrar as horas em haver, em que saímos mais cedo devido as reuniões realizadas e que, mal sabia ela, já havíamos compensado na reforma dos brinquedos. O que nos deixou mais surpresas não foi sua falta de informação, mas sim o tom que utilizou para nos “cobrar”, deixou transparecer em sua fala uma desconfiança e até mesmo, uma ameaça, como se dissesse que estava nos observando de perto.

- Meninas, vocês saíram mais cedo em duas reuniões que foram realizadas neste período e nós sabemos que vocês têm em haver então quatro horas cada uma. Isso não pode ficar dessa maneira então eu quero saber como vocês vão compensar essas horas? - disse a OP, com uma cara de pouco amigos.

Em primeiro lugar, nós não saímos mais cedo, a reunião terminou duas horas antes do nosso horário e a diretora da escola nos dispensou. Em segundo lugar, nós tínhamos ciência disso, não havia nenhum formulário onde estivesse marcado tal controle nem por parte da direção, nem por parte da professora que auxiliávamos, mas nós mesmas havíamos feito uma planilha para nossa organização “interna”. Em terceiro e mais importante, nós já havíamos compensado estas horas, a diretora estava ao par deste fato.

Refletindo acerca do fato e com base em outros episódios vividos dentro de minha atual função dentro da rede, vejo que seria esse o primeiro de outros em que fica claro o caráter pouco informativo, a falta de espírito coletivo e a excessiva fiscalização que ocorre dentro do sistema. Uma fiscalização velada, já que não há suporte físico real de respaldo para que pudesse ter deixado claro a quantas anda meu banco de hora. Não há ponto a ser “batido”, nem um livro de ponto, não há nenhum controle físico de nosso horário. Nessa ocasião, ficou claro que esta “camaradagem” pode ter um preço alto, seria melhor jogarmos às claras. Não me refiro a todas as pessoas, sei que a direção não nos pede este controle por partir do pressuposto da confiança. Mas sei que nem todos pensam da mesma forma. Neste caso, a falta

da normatização abre a possibilidade de formar julgamentos indevidos por quem assim desejar, formando e fomentando opiniões quem nem sempre correspondem à realidade.

6. As relações da escola com as famílias e as crianças.

Era o horário de saída do último dia letivo do ano. Aos poucos, todos os pais chegavam para buscar seus filhos. Todos menos um, os pais do João. Normalmente eles não se atrasavam, então o menino passou a ficar impaciente, perguntando o porquê da demora. Os pais haviam se separado recentemente. Quem costumava buscá-lo era a mãe e sempre chegava cedo. Nos dias em que o pai o buscava, costumava atrasar um pouco. Mas nesse dia, o atraso já passava de meia hora. A vice já havia advertido com um grito, alguns minutos passados das dezessete horas, quando viu o João ainda no salão:

- É melhor ligar logo “pro” pai, porque se deixar dorme aí... - e chegando mais perto de mim, disse ao meu ouvido – o irmão deu um problemão aqui, o pai veio discutir, queria bater na professora na época! Uma ciganada sem vergonha...

Eu fingi que não escutei nada e saí andando, indo em direção ao João e convidando-o para ficar um pouco lá fora, na entrada. A vice, voltou para sua sala resmungando qualquer coisa.

João, que já estava impaciente, passava agora a um novo estágio: estava ficando nervoso. Estávamos eu, o João e o guarda do lado de dentro da escola, em frente ao portão da saída. O calor era muito e tentava despistar João da certeza de ter ficado por último. Mas nada adiantava. Começou a xingar a mochila e chutá-la para longe. Depois foi ficando mais nervoso e começou realmente a se exaltar. Gritava:

- É, ainda bem que não volto mais mesmo pra essa escolinha, essa escolinha é muito da vagabunda mesmo, eu nem quero mesmo ficar aqui!!! Isso aqui tudo nem presta, tá tudo bichado... - foi gritando coisas assim, pejorativas em relação à escola, o que me intrigou muito, pois João, apesar de levado, sempre nos tratou muito bem e agora estava na defensiva de um ataque que aparentemente não aconteceu. Pelo menos não que eu tivesse visto ou tido notícia, não até aquele momento. Eu acreditava que ele não havia ouvido os comentários da vice, mas começava a desconfiar que talvez tivesse ouvido sim.

Foi então que a vice-diretora, saiu de sua sala e foi verificar o que estava acontecendo. Chegou perto e ouviu as últimas palavras pronunciadas por João e, ofendida, rebateu:

- Que escolinha nada, vocês é que são uns sem vergonhas! O irmão aprontou um monte, a professora pôs ele pra fora e o pai ainda vem aqui ameaçar a professora, dizer que ia chamar o “povo” dele pra quebrar tudo e agora vem você? Tudo uma ciganada! Você é um ciganinho sem vergonha, isso sim!

- Sem vergonha é você, isso sim! E essa escolinha é uma porcaria! - dizia o João...

- Porcaria é você, seu ciganinho! Depois vem seu pai aqui reclamar! Vocês são mesmo uns desordeiros!

A gritaria só se deu por encerrada, com a chegada do pai de João, o citado “cigano”, que realmente chegou muito atrasado, não pediu desculpas nem ao filho e nem a nós pelo atraso. A vice ainda gritou para o pai que esse era o último ano dos problemas com a ciganada, pois antes foi com o primeiro filho e como não podia deixar de ser, agora era o segundo que estava “colocando as manguinhas de fora”, mas que ainda bem, foi a última vez. O pai saiu sem se afetar, nem mesmo alterar a expressão e sem falar palavra. Eu demorei alguns minutos ainda para me recuperar e voltar a respirar. A única coisa que me passava pela cabeça, é como é possível falar em excelência em educação, trabalhar com reformas e melhorias, se o sistema de ingresso dentro do sistema educacional público, avalia quesitos para adentrar, mas não para permanecer?

7. Os espaços e sua visibilidade...

7.1. - Dos espaços físicos.

Como já narrei anteriormente, nossa escola é uma EMEI e de acordo com a LDB vigente, tem a atribuição de atender crianças de quatro a seis anos de idade somente. Mas para melhor atender as demandas da região, tinha seis salas de agrupamento III e uma de agrupamento II em período integral, para as crianças de dois a três anos de idade.

A sala desse agrupamento II era adaptada a eles, assim como banheiros, refeitório e demais dependências da escola. Mas não o parque. Esse nunca havia sofrido as modificações necessárias para receber as crianças menores. Sendo assim, os brinquedos instalados no parque são compatíveis com a faixa etária de quatro a seis anos. Essa pequena inadequação parece não ter grande influência na vivência das crianças, mas nas vivências cotidianas trazia

à nossa rotina de trabalho preocupações adicionais. No dia a dia, percebemos que o fato de os brinquedos serem um pouco mais altos do que o ideal já acarretava uma grande preocupação. Uma queda de uma altura um pouco maior, acarretaria problemas de gravidade exponencial. Crianças maiores já tem uma consciência corporal que favorece seus mecanismos defensivos. A orientação velada que percebíamos, era não permitir que os pequenos tivessem acesso a vários dos brinquedos que além de inadequados, necessitavam de consertos devido ao uso e às intempéries. Se assim procedêssemos, não restariam muitos brinquedos para os nossos pequenos.

Permitíamos então por nosso próprio juízo, que brincassem em todos, de acordo com a autonomia e o autocontrole que demonstrassem. Isso nos gerava um risco extra, mas acreditávamos, a professora do agrupamento e nós três monitoras, ser essa a atitude mais justa a ser tomada perante a falta de brinquedos adequados. No início do nosso trabalho, era comum sermos advertidas com relação ao perigo dessa concessão. Como não ocorreu nenhum contratempo, as advertências cessaram. Não temos a ilusão de estarmos sendo apoiadas em nossa decisão. Sabemos que o risco tanto para as crianças, quanto para o bom andamento do nosso trabalho, continua.

Sabemos que caso alguma coisa saia errada, alguém se machuque, não adiantará nossa argumentação que não temos brinquedos adaptados, que por decreto da secretaria atendemos as crianças de dois a três anos sem que o parque sofresse adaptações necessárias para a nova faixa etária atendida. Quando digo “nossa”, falo em nome não somente da professora e das monitoras, mas em nome de cada uma das trabalhadoras dessa unidade perante a secretaria, pois todas nós somos cômicas da inadequação do ambiente e da nossa incapacidade de argumentação perante as instâncias superiores que nos impetraram sua decisão. Mais uma vez a prática está embasada na lei.

Nossa diretora nos pede que tenhamos o máximo cuidado com as crianças enquanto estivermos no parque. Diz que prefere que as crianças deixem de brincar em alguns brinquedos do parque a se machucarem por incompatibilidade, pois ela tem realmente muita preocupação com relação a essas crianças (diz essa última parte com muita ênfase).

Acredito genuinamente em sua preocupação pois sua prática assim o demonstra. Acredito também que ela se vê em uma situação muito contraditória pois nossas discussões em reuniões de trabalho pedagógico, sempre recaem em temas como a importância do brincar no desenvolvimento da criança na educação infantil. E agora é necessário que as impeçamos de brincar com brinquedos. Será que nessa ênfase em sua fala, não estão embutidas as angústias

de tais questionamentos, que talvez não possam ser falados tão abertamente devido a posição política por ela ocupada, mas os quais todas nós sabemos? Sabemos das diferentes necessidades das crianças pequenas em relação as maiores, de suas especificidades, dos direitos que têm tanto quanto as maiores de brincar, de ambientes adequados e seguros para suas vivências? Têm sem dúvida alguma, direito ao atendimento escolar, mas há que se pensar primeiramente, em como se dá esse atendimento. Visa atender em sua plenitude à criança ou somente atenuar demandas numéricas e estatísticas?

7.2 - Formação continuada do educador dentro da rede: o que a falta de um local físico reflete ou oculta.

Assim como em todas as escolas públicas, nossa unidade tem uma reunião pedagógica geral semanal, o chamado TDC, Trabalho de Desenvolvimento Coletivo. Logo que ingressei, essa reunião acontecia após os dois períodos letivos, manhã e tarde, sempre na mesma sala da unidade, adentrando até o início da noite. Por problemas pessoais das participantes, foi solicitada a alteração de horário. A reunião passou a acontecer no intervalo entre os períodos da manhã e tarde, assim as professoras da manhã precisam ficar um pouco além do horário e as da tarde, chegar um pouco antes. Essa foi a maneira votada por todos para atender às disponibilidades. Mas com essa solução, surgiu um novo problema: qual seria o local destinado à nossa reunião? Conforme descrição anterior, nossa unidade não conta com nenhum espaço destinado à reunião dos profissionais para sua formação continuada, nem uma sala de professores ou mesmo de reuniões.

A solução encontrada, foi dividir a reunião em três horários e locais diferentes: durante a primeira meia hora, até o horário de saída das crianças do período da manhã, nos reuníamos na diretoria com a presença somente das professoras e monitoras da tarde. Depois da saída das crianças, nos transferíamos para o refeitório, com a presença da equipe completa, dos dois períodos. Próximo ao horário de entrada das crianças da tarde, havia novamente a divisão do grupo: as professoras da tarde se retiravam para preparar suas salas e receber seus alunos, as professoras e monitoras da manhã voltavam para a diretoria para dar continuidade à reunião. Vejo nessa prática um ponto positivo: a assiduidade de todas às reuniões aumentou muito, atingindo quase sempre cem por cento de presença. Mas os pontos negativos também se manifestaram: não conseguimos aprofundar as discussões da forma esperada, pois temos sempre que mudar de lugar físico o que prejudica deveras a continuidade e aprofundamento das discussões e propostas; o fato de serem vários “turnos”, dificultam a comunicação e mesmo a decisão democrática do grupo com relação as questões que vão sendo levantadas.

De acordo com relatos ouvidos de professoras de outras unidades e informações colhidas na própria faculdade, não há em escolas de educação infantil, sala de professores ou semelhante, mas há a obrigatoriedade do trabalho conjunto de desenvolvimento da proposta pedagógica. Qual é a importância do desenvolvimento deste trabalho já que não há na unidade escolar de educação infantil, espaço físico destinado ao nosso trabalho conjunto? Novamente me deparo com uma legislação que exige, mas que não assegura condições. A lei que regulamenta o desenvolvimento existe, mas a questão procedimental, como isso ocorrerá, não está em discussão pelo Estado. Mas será que sem que essa discussão seja proposta nessa esfera, há como obter bons resultados?

8. A invisibilidade do trabalhador.

8.1 - Terceirizações dentro do espaço público

O serviço de limpeza nas escolas municipais é em grande parte terceirizado e executado por funcionários de empresas prestadoras de serviço. Algumas funcionárias, pois em sua quase totalidade são mulheres, ainda são concursadas como serventes mas trata-se de uma minoria. Por ocasião do final do contrato de trabalho, a prefeitura promoveu nova licitação para essa prestação e a empresa atualmente responsável, perdeu-a. De acordo com edital de licitação, o repasse de verbas da prefeitura poderia demorar prazo de até noventa dias, assim sendo, a nova empresa deveria ter capital suficiente para honrar suas dívidas até lá. O que ocorreu realmente é que esse não era o caso, pois após três meses de trabalho sem o recebimento de seus vencimentos, as “contratadas” da nova prestadora, entraram em greve. Confesso que greve para mim é uma palavra que não se adequa ao caso, já que na verdade sem o recebimento de seus proventos, não há possibilidade de arcar com os custos do transporte que as leva ao local de trabalho.

No caso dessa escola, são três funcionárias da limpeza, sendo uma concursada e duas terceirizadas. Todas trabalham na mesma escola há pelo menos cinco anos. Quando a nova empresa assumiu o contrato, a fim de já aproveitar a mão de obra vigente, propôs que aquelas que estivessem interessadas em continuar em seu trabalho, dessem baixa em sua carteira de trabalho junto ao antigo empregador e apresentassem os documentos para novo registro. As condições de trabalho eram diferentes pois além de outras alterações, a nova empresa não pagaria vale transporte. Em vista dessa e de outras mudanças, uma das funcionárias decidiu não retornar ao trabalho e deu baixa definitiva na carteira. Uma nova funcionária foi contratada e essa demonstrou bom trabalho e bom relacionamento com todos. As duas

contratadas, a que já trabalhava na escola e nova prestadora trabalharam por três meses, praticamente sem receber seus salários, recebendo de pouco em pouco, não atingindo o valor total combinado, devido a muita insistência por parte das mesmas. Ao final de três meses, elas não puderam mais manter a situação e tiveram mesmo de parar o trabalho. A única funcionária concursada da limpeza ficou sobrecarregada trabalhando sozinha pela função de três. A escola não podia parar pois havia uma funcionária, mas tínhamos a consciência de que também não havia como cumprir as funções sozinha. Auxiliamos no que foi possível, ficando até mais tarde, promovendo mutirões entre monitoras, secretárias, professoras. Essa semana, a terceira colocada na licitação assumiu os trabalhos, já que a segunda colocada abriu mão dos direitos por não ter mais interesse em trabalhar para a prefeitura.

Durante todo o período de paralisação, fizemos o que pudemos para auxiliar a funcionária que ficou, mas percebi que pouco foi possível fazer para auxiliar às terceirizadas em sua causa, que além de ser de interesse delas, era também do nosso, uma vez que garantia o bom andamento de nosso trabalho. Não havia como nem mesmo a direção interferir pois não é considerado assunto relacionado à unidade educacional. Outras escolas do município tiveram de paralisar o atendimento devido à falta de condições, como foi o caso da outra escola pela qual a diretora também responde pela gestão. Mas será esse o melhor caminho, já que estamos falando de pessoas que trabalham a anos na instituição, exercem funções de confiança e já fazem parte do cotidiano dessa unidade? Apesar de todas nós, responsáveis pela limpeza, pela cozinha, vigias, professoras, monitoras, funcionárias da secretária, trabalharmos sob as orientações de uma mesma gestão, essa não tem como interferir ou mesmo auxiliar de forma nenhuma em questões como a ocorrida, uma vez que estamos afiliados a departamentos diferentes e não ao pelo qual ela responde. Quando o Estado se desobriga de setores vitais ao bom funcionamento da instituição escolar em detrimento a vantagens estritamente econômicas, enfraquece sua atuação, aumenta as contradições já existentes no sistema educacional e coloca-se à mercê da lógica do capital, invertendo a lógica do capital em prol da sociedade para a sociedade e o estado em prol do capital.

8.2 - Caso de transferência/ empréstimo da monitora efetiva para outra escola.

Na unidade escolar em que trabalho atualmente, há além de mim mais duas agentes de educação infantil. Todas ingressamos no último concurso que a prefeitura municipal de Campinas promoveu e somos, todas nós, efetivas em nossos cargos. Como já expus anteriormente, na ocasião do nosso ingresso, atendíamos quase que exclusivamente à classe

de agrupamento II integral que havia na EMEI e que foi extinta ao final do ano que se passou, passando a oferecer uma sala em cada período para a mesma faixa etária. Com isso, recebemos a notícia da própria diretora da unidade, que a NAED não considera nosso trabalho mais tão útil ali e que provavelmente seremos transferidas e que isso pode ocorrer a qualquer momento.

A realidade da unidade hoje é a de que continuamos sendo tão úteis e necessárias quanto no ano anterior. Atendemos hoje duas salas de agrupamento II, uma em cada período, com uma média dezoito crianças assíduas, crianças essas que pela primeira vez frequentam uma instituição escolar e por isso, pela primeira vez frequentam algum outro local que não sua própria casa, convivem pela primeira vez com muitas crianças, em sua maioria chegam usando fraldas e sem autonomia com relação ao uso do banheiro e higiene própria. Além destes fatores naturais, essa escola tem um percentual de alunos do programa de inclusão bem alto se compararmos a outras unidades. Sendo assim, trabalho não nos falta.

Mas, em conversa com a diretora, ela nos confidenciou que a falta de trabalho não era o problema central. O grande fator que impulsionava nossa transferência, seria o fato de outras diretoras, de outras unidades saberem de nossa existência. A administração da NAED estava sendo pressionada pelo fato de haver em nossa unidade três agentes de educação infantil enquanto muitas outras não contavam com nenhuma. Passaram-se alguns meses sem que houvesse mais nenhum comentário acerca do assunto. A diretora sempre nos posicionando de que ainda não havia novidades. Estávamos já na metade do ano letivo e foi quando fomos, as três agentes, chamadas à diretoria. A diretora nos informou que a NAED pedia a remoção urgente de uma de nós pelo menos e por questão de classificação, essa seria eu e que a mudança ocorreria em uma semana, sem direito de escolha, visto que a NAED já havia definido meu destino. Não entendíamos ao certo como isso poderia acontecer já que, como já mencionado, somos efetivas no cargo e portanto, no caso de extinção da função no local, deveríamos ter direito à escolha promovida ao final de todos os anos letivos. Mas não poderíamos fazer isso dessa vez. Ou melhor, eu não teria garantido meu direito conquistado como efetiva na função.

Há um outro fator bastante interessante no que diz respeito a essa solicitação de transferência tão repentina e em momento inoportuno como em meio ao ano letivo. Um grande percentual dos convocados para a função de agente de educação infantil aprovados no último concurso, assim como nós, pediu exoneração do cargo por não adequação à função. Esse percentual tem sido citado como bastante expressivo, o que se comenta em relatos orais colhidos nas

instituições, é que o sindicato fala em 20% (vinte por cento) dos convocados. Mas após essas exonerações, convocações de recolocação dos postos vagos não foram efetuadas, o que pela lógica, nos leva a pensar que nem mesmo os postos mínimos foram preenchidos e ainda há muitos aprovados aguardando a sua convocação, que não ocorreu ainda.

O que a legislação garante nesse caso? Não é o atendimento às crianças da minha unidade, que serão privadas inicialmente de uma das agentes e em breve, das três. Não é a qualidade do serviço prestado à população, já que não trabalhamos com excedente de pessoal. Não é a qualidade de atendimento da rede à população, pois não há reposição das vagas abandonadas. Não é o direito do concursado aprovado, pois esse aguarda a chamada de uma vaga que existe e que será ocupada provavelmente por rearranjos do pessoal já insuficiente. A pergunta persiste: o que a legislação garante?

Há a necessidade, pois as vagas em aberto já existiam e não foram devidamente preenchidas, há o recurso humano já que há candidatos aprovados aguardando a chamada, mas há também questões como a proximidade de se expirar o prazo de validade do concurso de 2008, válido por um ano e prorrogável por mais um, ainda a lei de responsabilidade fiscal que talvez impeça as novas contratações, mesmo que necessárias.

PARTE V - Coragem: limpando as lentes... sempre.

Ao longo de meu processo de formação como professora, passei por diferentes instituições. Conheci escolas públicas e escolas privadas. Conheci a educação que se oferece a jovens e adultos em caráter de suplência, no Ensino Médio. Aproximei-me do cotidiano das séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública. Fui professora auxiliar em uma Escola de Educação Infantil particular. Sou monitora em uma Escola Municipal de Educação Infantil.

Através dos fatos que observei nessas experiências, mediada por minhas indagações e pelo conceito de invisibilidade social, concluí que a prioridade das escolas não tem sido educar e ensinar e que muitas vezes o trabalho docente fica reduzido ao cumprimento de “papéis”, a uma representação, em que as especificidades dos atores sociais e a dinâmica de suas relações são apagadas em favor de estatísticas, que respondem a metas fixadas por políticas públicas, que atendem a interesses econômicos específicos.

Depois de termos chegado á universalização do acesso á escola, uma proeza numa população em crescimento acelerado, que no século XX passou de 17,3 milhões para 150 milhões, como destaca Sérgio Costa Ribeiro (), dado que evidencia que *o brasileiro faz o possível para se educar*, evidencia-se que muito do que não acontece dentro da escola, em termos de ensino, de educação e formação efetivas, tem relação com as decisões a respeito do tipo de cidadão que queremos ter.

No percurso de minhas elaborações, compreendi que a invisibilidade social na educação pública é uma construção social que vem sendo forjada por políticas públicas e que fazem parte dessa estratégia, a desvalorização do ensino de massa e o enfraquecimento dos atores sociais nele envolvidos: a desqualificação do professor e rotulação dos alunos como “casos perdidos”, descaracterizando a importância social de ambos. Nessas condições, como educadores, temos sido tanto produto quanto reprodutores da desvalorização do próprio ensino, ao projetarmos a imagem de alunos sem futuro e, com ela, a nossa imagem de professores sem valor.

Dessa compreensão resultou uma certeza: a de que é necessária uma vontade política clara e uma grande mudança de mentalidades que longe de projetar apenas o que não se tem, assuma

o que temos como ponto de partida para a construção de outras possibilidades, a partir do uso efetivo das brechas produzidas pelas contradições naquilo que está posto. Isso implica redefinir os usos daquilo que temos, em termos materiais, simbólicos e relacionais, que vão na contramão do pensamento dominante.

Um exemplo disso é a noção de co-responsabilidade. Somos moradores de uma mesma casa. É preciso que tenhamos mais do que a consciência de compartilharmos esta “morada”: precisamos reconhecer essa co-responsabilidade. É preciso reconhecer em todos os atores sociais que fazem parte da instituição escola, e principalmente na relação professor/ aluno, está um potencial de reconstrução e estruturação de nossos papéis em sociedade. Ao valorizarmos os direitos, as necessidades, as potencialidades de cada um dentro de suas especificidades, significamos o papel de cada um e conseqüentemente, o trabalho docente.

A legislação, mesmo tendo sido concebida dentro de um panorama de atendimento a demandas financeiras, tem brechas que podem ser exploradas em favor de uma prática educativa mais efetiva. É possível utilizá-la como norteadora de uma prática democrática, que busca educar e formar e não cumprir tarefas. As medidas juridicamente adotadas podem ser utilizadas de forma positiva, em prol da educação, da valorização do aluno, do professor, da educação pública.

Devemos pensar a legislação como um regulador das ações e processos dentro da educação. Mas sem o componente humano, é uma regulação sem sentido, podendo ser utilizada inclusive para legitimar os processos que nos apartam e invisibilizam. Partindo do pressuposto que são as leis parâmetros que visam proporcionar maior acessibilidade e igualdade a todos, norteamos nossa reflexão e prática. Para tanto é preciso estar atentos às “armadilhas ocultas” intrínsecas as propostas, fomentar mecanismos coletivos legítimos de classe, de valorização de nossa prática, de significação desta junto à comunidade atendida, de valorização da relação estabelecida. É preciso que superemos juntos a humilhação social a que somos vítimas.

“A humilhação social é sofrimento ancestral repetido. Para roceiros, mineiros ou operários, também para uma multidão de pequenos servidores, para os subempregados e para os

desempregados, é sofrimento que o trabalhador vai amargar sozinho e, cedo ou tarde, vai também dividir com outros trabalhadores. A dor dos subordinados, repartida entre familiares, compadres e amigos, vai também naturalmente mover conversas com os vizinhos do bairro e com companheiros de classe nos intervalos do trabalho controlado. O sofrimento, quem sabe, virá também polarizar reuniões e discussões mais robustas, instauradas por movimentos coletivos que se encorpam e assumem sentido deliberadamente político.

Às vezes, portanto, reunidos como cidadãos, juntos e muito conscientemente, é que os trabalhadores virão denunciar e enfrentar a humilhação no trabalho e na cidade. Virão juntos interrogá-la, buscando interpretar a desigualdade e suas determinações: contarão estórias, buscando com êxito e fracasso narrar, traduzir e pensar a dominação.” (Costa, 2004, pg.22)

E as reflexões acerca de medidas transformadoras para a educação, esbarram em conceitos talvez pouco abordados dentro da formação dos professores. Quando falamos do reconhecimento do “outro” em nossas relações e da necessidade de compartilhar e não dominar, falamos da alteridade ou outridade.

“O que é alteridade? É ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem. A nossa tendência é colonizar o outro, ou partir do princípio de que eu sei e ensino para ele. Ele não sabe. Eu sei melhor e sei mais do que ele. Toda a estrutura do ensino no Brasil, criticada pelo professor Paulo Freire, é fundada nessa concepção. O professor ensina e o aluno aprende. É evidente que nós sabemos algumas coisas e, aqueles que não foram à escola, sabem outras tantas, e graças a essa complementação vivemos em sociedade. (...) Dentro desse quadro, o desafio que se coloca para nós é como transformar essas cinco instituições pilares da sociedade em que vivemos: família, escola, Estado (o espaço do poder público, da administração pública), Igreja (os espaços religiosos) e trabalho. Como torná-los comunidades de resgate da cidadania e de exercício da alteridade democrática? O desafio é transformar essas instituições naquilo que elas deveriam ser sempre: comunidades. E comunidades de alteridade. Aqui entra a perspectiva da generosidade. Só existe generosidade na medida em que percebo o outro como outro e a diferença

do outro em relação a mim. Então sou capaz de entrar em relação com ela pela única via possível porque, se tirar essa via, caio no colonialismo, vou querer ser como ele ou que ele seja como sou (...)" (Frei Beto, 2003)

Estabelecer sentidos não hegemônicos e trabalhar guiados por eles, requer persistência e coragem, requer pensar historicamente e tem muito mais nuances e aspectos do que pode revelar o simples discurso. Para divisar essas nuances e aspectos, é primordial manter as lentes em condição de ver o imediato e significá-lo em sua relação com a utopia. Isso requer que se veja também muito além das proposições imediatas.

PARTE VI - Bibliografia.

- BETTO, Frei. Alteridade. Adital. Fortaleza – CE. 05/2003. Disponível em: <http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=PT&cod=7063>. Acesso em: 17/10/2009.
- BOFF, Leonardo (2000). *A águia e a galinha - Uma metáfora da condição humana*. 37.ed. Petrópolis- RJ:Vozes, 1997.
- BOSI, E. Cultura e desenraizamento. Em BOSI, Alfredo, org. *Cultura brasileira: temas e situações*. São Paulo, Ática, 1987.
- BRASIL, Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17/10/2009.
- _____. Plano Nacional de educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 17/10/2009.
- _____. Estatuto da criança e do adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 17/10/2009.
- CANTARINO, Carolina. A sociedade não enxerga os “invisíveis” e os surdos. Scielo, Ciência e Cultura, Campinas – SP, vol.59, no.3, July/Sept.2007. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252007000300003&script=sci_arttext. Acesso em 10/10/2008.
- CONSTANTINO, Mateus. Invisibilidade social: outra forma de preconceito. Rio de Janeiro – RJ, 06/2007. Disponível em <http://www.overmundo.com.br/overblog/invisibilidade-social-outra-forma-de-preconceito>. Acesso em 10/10/2008.
- COSTA, Fernando Braga da. *Homens Invisíveis: Relatos de uma humilhação social*. 1.ed. São Paulo:Globo,2004.
- FREIRE, Paulo Freire. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GENTILI, Pablo (org.). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.
- GONÇALVES FILHO, J.M. Passagem para a Vila Joaniza – o problema da humilhação social. Dissertação de mestrado em psicologia social. São Paulo: Universidade de São Paulo. 1995.
- GUIMA, Daniela. Fernando Braga da Costa, entrevista. Responsabilidade Social, Brasília – DF, 06/2003. Disponível em: http://www.responsabilidadesocial.com/article/article_view.php?id=233. Acesso em: 03/02/2009.
- OLIVEIRA, Elisângela M. Educação e Neoliberalismo. A educação brasileira frente às

políticas neoliberais. Cadernos da FUCAMP. Disponível em:

<http://www.fucamp.com.br/nova/revista/revista0102.pdf>. Acesso em: 17/10/2009.

PORTO, Juliana. Invisibilidade social e cultura de consumo. Departamento de Arte e Design, PUC Rio. Rio de Janeiro – RJ. Disponível em: http://www.dad.puc-rio.br/dad07/arquivos_downloads/43.pdf. Acesso em: 10/10/2008.

RODRIGUES, Gilson. (in)visibilidade social: o jogo dramático entre visibilidade e invisibilidade dos atores sociais. ENAPET. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP. Disponível em:

http://www.enapet.ufsc.br/anais/IN_VISIBILIDADE_SOCIAL_O_JOGO_DRAMATICO_ENTRE_VISIBILIDADE_E_INVISIBILIDADE_DOS_ATORES_SOCIAIS.pdf. Acesso em: 10/10/2008.

SILVA, Vagner G. O antropólogo e sua magia. São Paulo – SP: EDUSP, 2000.

TOMAZZI, N. Trabalho docente in: Sociologia da educação. Atual, 1997. p.95-101.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1999.