

Aparecida Neri de Souza

SOU PROFESSOR, SIM SENHOR!

Representações, sobre o trabalho docente,
tecidas na politização do espaço escolar

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
1993

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Aparecida Neri de Souza ⁸⁹

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Aparecida Neri de Souza e aprovada pela Comissão Julgadora em 15 de dezembro de 1993.

15 de dezembro de 1993



SOU PROFESSOR, SIM SENHOR!

Representações, sobre o trabalho docente,
tecidas na politização do espaço escolar

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
1993

Dissertação apresentada como exigência parcial
para a obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO
na Área de Concentração: Ciências Sociais
Aplicadas à Educação, à Comissão Julgadora da
Faculdade de Educação da Universidade Estadual
de Campinas, sob a orientação da Prof^a. Dr^a.

Liliana Rolfsen Petrilli Segnini, 1949 -

COMISSÃO JULGADORA:-

Marcos de Paula Leite

R. Hegner

M. Pena

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é expressão das indagações, reflexões e pesquisa que tenho produzido nestes últimos anos. Nessa trajetória algumas pessoas e instituições, em momentos e situações diversas, foram fundamentais. Embora o resultado desse trabalho não tenha dependido, exclusivamente, de meu esforço pessoal, as imprecisões que aqui houver não podem ser coletivizadas, são de minha inteira responsabilidade. Neste momento, que entrego a Dissertação à análise pública, quero deixar registrados meus agradecimentos àqueles que estiveram diretamente envolvidos nesta caminhada.

Em primeiro lugar, às professoras e aos professores da Escola Estadual de Segundo Grau "Professor Ayres de Moura" que tornaram possível esta dissertação, e que, como outros coletivos, constróem cotidianamente a escola pública.

A minha orientadora e amiga, Liliana Rolfsen Petrilli Segnini, que me ensinou caminhos na pesquisa, construídos por rupturas e permanências.

A Márcia de Paula Leite pelas críticas, sugestões e orientações ao projeto de pesquisa e ao texto do exame de qualificação.

A Sonia Penin pelas críticas, dicas e sugestões feitas no exame de qualificação.

A Sonia Draibe, diretora do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas (NEPP), que contribuiu com as condições institucionais para a produção deste trabalho.

Aos companheiros da equipe de educação do NEPP - José Roberto Rus Perez, Cibele Andrade Macchi e Gilda Figueiredo Portugal Gouvêa - que^m possibilitaram maior disponibilidade de tempo para a redação.

Aos companheiros - Fernando Alvarenga, Adolpho Pacheco Filho, Vicente Rodriguez, Berenice Santana, Eliane Crhistiano e Maria Clara Paes Tobo - que, nas trajetórias da Secretaria de Estado da Educação ao Centro de Pesquisas Educacionais da FUNDUNESP, fizeram política com dignidade. Sempre me instigaram a não procurar respostas imediatistas.

A Elisabeth Almeida Silvares Pompeo de Camargo pelo estímulo para realizar esta caminhada.

A Rô - minha amiga - pela hospitalidade em Campinas, pelo acompanhamento, incentivo à produção da Dissertação e pela leitura cuidadosa e crítica do texto final.

Aos professores do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação - Salvador Sandoval, Lúcia Avelar, Olga Von Simson e Ivany Pino - pelas contribuições críticas ao projeto de pesquisa.

A Zeila Demartini, companheira de estrada, pelas discussões sobre os procedimentos metodológicos nas pesquisas que envolvem Relatos Oraís.

As companheiras - Ana Cristina e Leny - de curso e de estrada pelas críticas e sugestões bibliográficas.

As amigas - Vera, Regina e Marilze - que solidariamente realizaram leituras críticas da Dissertação.

A Aninha, Marcia e Regina pelas aguerridas discussões durante a pesquisa "Limites e Alcance da construção do professor enquanto trabalhador da produção não material", financiada pela Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.

A Daniela que, solidariamente, elaborou as tabelas, desenhos e gráficos, e produziu a editoração e a impressão.

Ao garotos - Mário Sérgio e Pablo e às garotas - Hamanda e Fernanda - pela transcrição de várias entrevistas.

Ao Marcelo pelo auxílio no levantamento dos dados.

A Ana Célia que, solidária e cuidadosamente, realizou a revisão final.

A diretoria da APEOESP, em especial João Antonio Felício, Jane Beauchamp e Paulo César Pinheiro da Silva, pelo acesso aos arquivos e cessão das fotos.

A Maria Di Siervi, secretária, e Márcia Helena Lopes, assessora, da Diretoria da APEOESP pela solidária contribuição na busca de dados.

Ao Orlando Jôia e Elie Ghanem do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) que, atenciosamente, colocaram os arquivos e as fotos à disposição da pesquisa.

A Neide Cesto, secretária da EESG "Professor Ayres de Moura", que, incansavelmente, auxiliou na busca de informações sobre a história da escola.

A Joaquina, Edu, Cris e Kiol que, carinhosamente, cederam as fotos sobre o "GEPAM".

A Regina Vilela, Beto Florêncio - fotógrafos - pela cessão solidária de suas fotos. A Agência Estado e a Folha Imagem pela reprodução das imagens de Célio Jr. e Pami de Souza, respectivamente.

A Cleuza Mazzei que, solidariamente, traduziu o resumo da Dissertação.

A Red Latinoamericana de Educación y Trabajo pelo apoio financeiro para a realização do survey que integra esta Dissertação.

A CAPES pelo apoio financeiro concedido no primeiro ano e meio da pesquisa.

As professoras e professores que,
cotidianamente, constroem a escola pública

Ao Flávio, em memória

RESUMO

A partir do estudo de uma escola pública estadual de ensino médio, em São Paulo, objetivou-se compreender as representações que os professores constroem acerca de seu próprio trabalho, como o vivenciam e produzem experiências significativas.

Ao privilegiar as concepções de cotidiano e experiência como elementos explicativos na análise do trabalho docente, verificou-se que este não é portador, apenas, de uma única dimensão: força de trabalho, mas também da dimensão política.

Analisaram-se dois movimentos que são parte de uma mesma trama - a conquista da escola e a participação nas lutas sindicais, expressas nas greves - que tecem as representações desses professores acerca de seu próprio trabalho. Tais movimentos politizaram o espaço escolar e construíram uma nova sociabilidade.

O olhar para dentro da escola, no sentido de apreender a experiência de um coletivo de professores, foi orientado pela fala e ação dos mesmos. O instrumento privilegiado para a análise foram os depoimentos orais de professores com tempos de trabalho no magistério e na escola diferenciados.

ABSTRACT

Based on a study of a Public High School in São Paulo, the objective is to understand the representations that teachers construct their own work, how they live it and produce expressive experiences.

By emphasizing daily conceptions and experiences as explicative elements related to the analysis of teaching as work, the study shows that the teacher is not just a messenger of one dimension - the labor force, but it also has a political dimension as well.

Two movements were analysed, which are parts of the same scenario: a) the conquest of the school, b) the participation in union conflicts. Both elements represented by strikes interlace the representation of these teachers about their own work.

These movements tended to politicize the school ambience and brought about a new sociability.

Looking into the school in order to capture the experiences of a group of teachers, was guided by the indiscourse and actions. The data in this study were the oral interviews of teachers with different experiences in the teaching, differences in time in the School System and in this school.

SUMÁRIO

Agradecimentos	
Abreviaturas	
Lista de gráficos, tabelas, figuras e fotos	
<u>Introdução</u>	01-24
A. Procedimentos Metodológicos	12-17
B. Alguns caminhos de análise da escola como local de trabalho	18-24
<u>Capítulo 1:</u> <u>Condições de Trabalho docente na década de oitenta</u>	25-65
A. Na transição política para a democracia: a socialização da política	27-29
B. Situação Educacional no Estado de São Paulo	30-39
C. Organização do Trabalho Docente	40-47
D. Caracterização do Professor Público Estadual	48-65
<u>Capítulo 2:</u> <u>Caracterização do Local de Trabalho:</u> <u>A Escola Estadual "Professor Ayres de Moura"</u>	66-116
A. O Bairro	69-72
B. Os Alunos	73-78
C. As Condições Físicas	79-86
D. Os Professores	87-116
Qualificação docente: aprendendo ser professor	101-109
Alcance da construção do professor	110-116
<u>Capítulo 3:</u> <u>Representações sobre o Trabalho Docente</u>	117-179
A. A Escolha Profissional: a ambigüidade entre conformismo e resistência	121-130
Ingresso no magistério	127-130
B. No Cotidiano da escola: O Trabalho Docente	131-136
Pela primeira vez numa sala de aula: do fazer saber	131-134
Ser Professor: o ritual-um processo de controle da classe	135-136
C. Aprendendo Ser Professor	137-144
O Professor: constrói caminhos através da transmissão de conhecimentos e experiências	140-141
Ser Professor: o conflito entre a qualificação e condições de trabalho	142-144
D. Condições e Organização do Trabalho Docente	145-164
As condições de trabalho docente: baixos salários e jornadas intensas.....	149-153

Relatos de um dia de trabalho - na adversidade das condições de trabalho: o significado da docência.....	154-159
Organização do trabalho docente: relações de poder, fragmentação e resistência	160-164
E. A Vivência das Condições de Trabalho: o professor atribui significados: a vocação e o prazer ..	165-169
F. O Resgate da Praxis na Construção do Trabalho Docente	170-179
<u>Capítulo 4:</u>	
<u>A Politização do Espaço Escolar: uma nova sociabilidade</u> .	180-264
A. Organização Sindical da APEOESP	186-192
B. A experiência dos primeiros confrontos: 1978/79	193-214
a) Greve de 1978.....	193-200
b) Greve de 1979	201-214
C. A Construção da Escola como um Espaço Público.....	215-234
D. A experiência da Greve de 1984	235-242
E. No processo instituinte da escola como espaço público, sua fragmentação pelas condições de trabalho	243-251
F. A experiência da Greve de 1989	252-264
<u>Considerações Finais</u>	265-269
<u>Referências Bibliográficas</u>	270-287
<u>Anexo</u>	288

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS, DESENHOS E FOTOS

GRÁFICOS:

capítulo 1.

1. Professores Públicos Estaduais - São Paulo - 1992.....	49
2. Professores por vínculo de emprego - Estado de São Paulo - 1992.....	50
3. Professores I, II e III por vínculo de emprego- Estado de São Paulo -1992.....	51
4. Professores por sexo - Estado de São Paulo - 1991.....	52
5. Professores por sexo e vínculo de emprego - Estado de São Paulo -1991.....	53
6. Professores por sexo e nível - Estado de São Paulo - 1991..	54
7. Professores por faixa etária - Estado de São Paulo - 1991..	55
8. Professores por faixa etária e vínculo de emprego - Estado de São Paulo - 1991	56
9. Professores por faixa etária e nível - Estado de São Paulo - 1991.....	57
10. Professores por formação escolar - 1990.....	58
11. Professores efetivos por jornada de trabalho - Estado de São Paulo - 1992.....	60
12. Professores temporários por média de aulas semanais - Estado de São Paulo - 1992.....	61
13. Professores, distribuição por referência, Estado de São Paulo, 1992.....	64

capítulo 2.

14. Número de professores da EESG Prof. Ayres de Moura.....	88
15. Professores II e III por sexo - relação entre a EESG Prof. Ayres de Moura e o Estado.....	89
16. Professores por local de nascimento.....	90
17. Professores por faixa etária.....	91
18. Professores por cor.....	91
19. Professores por distância da escola/residência.....	92
20. Professores por tempo no magistério.....	92
21. Número de professores II e III - EESG Prof. Ayres de Moura e o Estado.....	93
22. Professores por vínculo de emprego: EESG Prof. Ayres de Moura e Estado.....	94
23. Professores por salário.....	95
24. Professores por jornada de trabalho.....	96
25. Professores por período de trabalho.....	97
26. Professores por segundo emprego.....	97
27. Professores por forma como o salário compõe a renda familiar.....	98
28. O outro emprego dos professores.....	98
29. Professores por disciplina.....	99
30. Professores por quantidade de alunos.....	99
31. Professores por descanso nos intervalos refeições.....	100
32. Professores: motivo não descanso nos intervalos refeições	100
33. Professores por formação acadêmica.....	102
34. Professores: Formação superior é suficiente ou não para a docência.....	103
35. Professores: o que faltou na formação acadêmica.....	104
36. Professores completou ou não formação acadêmica.....	105

37. Professores: como completou a formação acadêmica.....	106
38. Professores: início do exercício da docência - dificuldades.....	107
39. Professores: início do exercício da docência - superação das dificuldades.....	108
40. Exercício atual da docência: Dificuldades.....	109
41. Exercício atual da docência: como resolve problemas sala de aula.....	109
42. O que é ser professor.....	110
43. Como aprendeu a ser professor.....	111
44. Prazer no trabalho docente.....	112
45. Como se tornou professor.....	113
46. O trabalho docente é como qualquer outro trabalho.....	114
47. Comparação: o trabalho na fábrica e na escola.....	115

TABELAS:

Capítulo 1.

1. Professores por jornada de trabalho - Estado de São Paulo, 1992.....	59
2. Salários Professor III - Estado de São Paulo - 1987/1992..	63

Capítulo 2.

3. Número de alunos/classe média - EESG Professor Ayres de Moura, 1992.....	74
4. Indicadores de qualidade de ensino, EESG Professor Ayres de Moura, 1991.....	76

DESENHOS:

Capítulo 2.

1. Localização geográfica da escola.....	71
2. Planta da EESG Prof. Ayres de Moura.....	81
3. Planta da EESG Prof. Ayres de Moura.....	83
4. Planta da EESG Prof. Ayres de Moura.....	83a

FOTOS:

1. VISTA PARCIAL DA ESCOLA	79
PROJETO "PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO PÚBLICO - exercício de cidadania" 1992 - Arquivo: Eduardo Grilli	
2. ALUNOS SALÃO	85
Salão destinado aos alunos para reuniões, estudos, jogos 1989 - Arquivo: Maria Christina Dias Monteiro	
3. SALA AMBIENTE DE HISTÓRIA	87
Alunos 2o. série do ensino médio 1989 - Arquivo: Eduardo Grilli	
4. SALA DE AULA	137
Alunos com uniformes, aventais brancos 1979 - Arquivo: Joana D'Arc da Silva Costa	
5. SALA DOS PROFESSORES	170
1979 - Arquivo: Joana D'Arc da Silva Costa	
6. SALA AMBIENTE HISTÓRIA	173
PROJETO: CIDADE DE SÃO PAULO 1986 - Arquivo: Eduardo Grilli	
7. PROJETO BIOLOGIA	175
MATA ATLANTICA 1992 - Arquivo: Kohama Kiyoko	
8. ASSEMBLEIA DOS PROFESSORES	193
13 set. 1978 - Foto Agência Estado, Armando Prado Arquivo: CEDI	
9. ATO NA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA	201
FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS 18.02.1979 - Arquivo: CEDI	
10. PASSEATA 30 MIL	205
FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS maio 1979 Foto Enio Braus. Arquivo: CEDI	
11. VISITA OURO PRETO (MG)	218
Projeto História do Brasil 1987 - Arquivo: Maria Christina Dias Monteiro	
12. ATO PÚBLICO	229
PROFESSORES EESG "PROFESSOR AYRES DE MOURA" Praça da República defronte à Secretaria da Educação 17 fev.1984 - Foto Pami de Souza. Arquivo: Folha Imagem	
13. LIMPEZA ESCOLA	233
APÓS OS PROFESSORES ASSUMIREM A DIREÇÃO DA ESCOLA 1984 - Arquivo: Eduardo Grilli	
14. ASSEMBLEIA DOS PROFESSORES	235
DEFRENTE O ESTÁDIO DO MORUMBI 1984 - Foto Beto Florêncio. Arquivo: APEOESP	

15. ASSEMBLEIA DOS PROFESSORES	238
PRAÇA DA REPÚBLICA 05 abr. 1984	
Arquivo: APEOESP (cartaz)	
16. PASSEATA DOS PROFESSORES	241
AVENIDA SÃO LUIZ 05. Abr. 1984	
Arquivo: APEOESP (cartaz)	
17. PROJETO CIDADE DE SÃO PAULO	246
HISTÓRIA, LABORATÓRIO CIENCIAS	
Alunos produzindo maquetes	
1986 - Arquivo: Eduardo Grilli	
18. PROJETO CIDADE DE SÃO PAULO	248
SALA AMBIENTE DE HISTÓRIA	
Apresentação resultados	
1986 - Arquivo: Eduardo Grilli	
19. PROJETO BIOLOGIA	250
VISITA A CAVERNA DO DIABO 1984 - Arquivo: Kohama Kiyoko	
20. PASSEATA PROFESSORES	252
GREVE 1989 - Foto Regina Vilela. Arquivo: APEOESP	
21. GREVE 1989	254
Foto Regina Vilela. Arquivo: APEOESP	
22. PASSEATA PROFESSORES (capa)	263
AVENIDA PAULISTA 02 set 1993	
Foto Célio Jr. Arquivo: Agência Estado	

ABREVIATURAS

ACT - Admitido em Caráter Temporário
AFUSE - Sindicato dos Funcionários da Secretária da Educação
APASE - Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério Oficial do Estado de São Paulo
APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATPCE - Assessoria Técnica de Planejamento e Controle educacional
CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CIE - Centro de Informações Educacionais
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COGSP - Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo
DRHU - Departamento de Recursos Humanos
EEPG - Escola Estadual de Primeiro Grau
EEPSG - Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus
EESG - Escola Estadual de Segundo Grau
HA - Hora Atividade
HEM - Habilitação Específica para o Magistério
HTP - Hora de Trabalho Pedagógico
OFA - Ocupante de Função Atividade
PI - Professor I, ministra aulas de 1a. a 4a. séries do ensino fundamental.
PII - Professor II, ministra aulas nas séries finais do ensino fundamental, nomenclatura utilizada na legislação para designar professores com licenciatura curta. Na prática cotidiana das escolas públicas são alunos universitários ministrando aulas.
PIII - Professor III, ministra aulas nas séries finais do ensino fundamental e médio.
SEE - Secretaria de Estado da Educação
SINPEEM - Sindicato dos Professores de Educação no Ensino Municipal
SINPRO - Sindicato dos Professores
UDEMO - Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo

A grandeza do homem é recriar sempre a sua vida.

Recriar o que lhe é dado. Forjar o que ele sofre. Pelo trabalho, ele produz sua própria existência natural. Pela ciência, recria o universo por meio de símbolos. Pela arte, recria a aliança entre seu corpo e sua alma. (...). Reparar que cada uma dessas três coisas é algo pobre, vazio, vão, se considerado em si mesmo e fora do relacionamento com as outras duas.

(Simone Weil. A condição operária e outros estudos sobre a opressão)

Introdução

*Digo: o real não está na saída nem na chegada,
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.
(Guimarães Rosa, Grande Sertão, Veredas)*

"Manuel pensou no ofício de cortar madeira, comparou os dois materiais. A diferença teria algum efeito na resistência das pessoas que lidam com um e outro? (...) E será também que o costume de lidar sempre com o mesmo material entra ano sai ano não vai influenciando na alma da pessoa, contagiando moleza ou dureza? Reparando bem, parece que cada um vai apanhando a cara do ofício que desempenha." (VEIGA, J.J.. A hora dos ruminantes)

Professora com vinte e seis anos de trabalho no magistério público; iniciou sua trajetória profissional na zona rural, em classe multisseriada⁽¹⁾, alfabetizando crianças; hoje trabalha em duas escolas públicas, uma estadual e outra municipal, na cidade de São Paulo, ensinando, numa das escolas, língua e literatura para futuros professores-alfabetizadores e para adolescentes do ensino médio comum e, na outra, ministra aulas de português para crianças no ensino fundamental. Ao rememorar sua caminhada na docência, essa professora utilizou-se do texto acima, de Veiga (1989), para explicar sua permanência no magistério.

Os professores, assim como outros trabalhadores, adquirem as marcas de seu ofício. Quais seriam essas marcas? O que os distingue dos demais trabalhadores? Quais as representações que os professores possuem acerca de seu trabalho?

As representações são elaboradas a partir da articulação dos saberes e da vivência das pessoas (Penin, 1993). Essa articulação é permeada por conflitos, contradições, conformismos, resistências. A temática deste estudo é a compreensão das representações que os professores produzem acerca de seu próprio trabalho, como o vivenciam e como produzem experiências significativas.

Nessa perspectiva, pretende-se apreender como os professores da Escola Estadual de Segundo Grau (EESG) "Professor Ayres de Moura", localizada na periferia da cidade de São Paulo, pensam e se pensam em relação ao seu trabalho.

A análise do processo de trabalho docente compreende esse trabalho e suas ações coletivas não apenas como reação às condições de trabalho e de salário, isto é, aos aspectos econômicos; mas também ao impacto desse processo na subjetividade do docente, nas representações que esse professor faz de seu trabalho.

(1) Trata-se de classes formadas com crianças de três ou quatro séries concomitantemente numa mesma classe.

"Entendemos por representação a elaboração subjetiva, mental, que os indivíduos fazem das suas condições materiais de vida. Consideramos que as estruturas econômicas e sociais possuem uma realidade subjetiva incorporada pelos indivíduos quanto uma realidade objetiva que transcende os agentes sociais que lhe dão visibilidade e concretude. Nesse sentido, "(...) o individual e o social, as estruturas internas da subjetividade e as estruturas sociais externas (...) longe se serem estranhas por natureza e de se excluírem mutuamente, são ao contrário dois estados da mesma realidade, da mesma história coletiva que se depositam e se inscrevem simultaneamente e indissociavelmente, no corpo e nas coisas." (Accardo et alii, 1986, p.55). As representações individuais, portanto, exprimem uma situação de vida e uma posição social determinadas." (Brioschi e Trigo, 1989, p.14)

As representações que os professores fazem de si mesmos em função da auto-imagem e da auto-valorização que constroem de sua profissão, a partir das experiências vivenciadas na escola - como local de trabalho, vão tecendo uma identidade⁽²⁾. Essa identidade, também, se estabelece nas e pelas relações de dominação e resistência construídas na experiência cotidiana.

"Cada grupo social desenvolve sua identidade afirmando-se e distinguindo-se de outros grupos. Não existe um "nós" senão frente a "eles", os outros. A alteridade é o fundamento da identidade e, portanto, ao descrevermos o que é particular, precisamos inseri-lo no contexto de que é parte. É no confronto que as identidade se constroem e não no exercício solitário das práticas coletivas de cada grupo." (Cardoso, 1988, p.14)

Assim, a concepção de trabalho docente, como construção de experiências singulares, pode ser identificada a partir dos valores, das trajetórias dos sujeitos, que são interpretadas pelos professores dando-lhes significado.

A hipótese central, que orienta este estudo, é que há representações sobre o trabalho docente que não o compreendem tão somente como "força de trabalho", mas, também, como portador de outras dimensões: a possibilidade de mudança social, de criação e transformações culturais e de ação política.

(2) Identidade é "tudo aquilo que o sujeito experimenta (sente, interpreta e anuncia) como sendo eu, por oposição àquilo que experimenta como não-eu (aquilo que é meu, aquilo que é do outro, aquilo que é outro)". FREIRE COSTA, Jurandir. A consciência da doença enquanto consciência do sintoma: a doença de nervos e a identidade psicológica. CADERNOS IMS, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.4-44, 1987. Apud: SOUZA-LOBO, Elisabeth. A classe operária tem dois sexos - trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Brasiliense, 1991, p.25. "O trabalho é vivenciado como uma afirmação da existência individual e da identidade social" (SOUZA-LOBO, op.cit. p.25).

As análises dominantes sobre o trabalho do professor têm sido impregnadas pelas categorias analíticas dos estudos sobre operários⁽³⁾. Tanto o trabalho fabril como o docente não podem ser entendidos, exclusivamente, na sua dimensão "força de trabalho" - central no discurso sindical - mas no seu conteúdo, que apresentam as especificidades desses trabalhos. Tal questão parece ser uma lacuna nos estudos sociológicos sobre o trabalho do professor.

"(...) o trabalho não vale apenas pelo que representa enquanto meio de sobrevivência. Ele possui outro valor, o de assegurar ao sujeito a posse de um predicado que o torna humano como os outros homens". (Freire Costa, 1987, p. 8-9. Apud: Souza-Lobo, 1991, p.95)

A organização sindical dos professores públicos em São Paulo⁽⁴⁾ tem se pautado, desde o final dos anos setenta, no projeto de construção de um sindicalismo classista e de massas, que compreende o professor como parte integrante da classe operária e se apóia em sua consciência como assalariado em processo de proletarização. Entretanto, as discussões sobre o significado social do trabalho docente, da desqualificação ou qualificação profissional têm sido pouco significativas nas reivindicações sindicais⁽⁵⁾.

Cunha (1991), abordando a questão da pesquisa (ou melhor, da falta de pesquisa) sociológica na área da educação, chama a atenção para a necessidade de realização de estudos sobre o magistério como profissão. Para o autor, a identificação do trabalho docente como categoria inclusiva do trabalho operário é "*mais metafórica do que real*". Ao comparar o trabalho docente com o do operário, afirma que os professores não perderam o controle sobre sua prática (detendo, ainda, uma parcela de controle sobre

(3) Nesse sentido ver: SÁ, Nicanor Palhares. O profundamento das relações capitalistas no interior da escola. CADERNOS DE PESQUISA, São Paulo, n.57, p 20-29, maio 1989; SANTOS, Odeir José dos. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. EDUCAÇÃO EM REVISTA, Belo Horizonte, n.10, p. 26-30, dez. 1989.

(4) Trata-se da organização em torno do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Sindicato/APEOESP). A discussão sobre concepção e prática sindical encontram-se nas resoluções congressuais. O IX Congresso Estadual Anual da APEOESP, realizado em 1988 na cidade de São José do Rio Preto explicitou claramente essa compreensão definindo o Sindicato como classista e de massas.

(5) Referência importante sobre esta questão é um boletim do Departamento Cultural da APEOESP, divulgado em 1984, no Congresso Estadual Anual realizado na cidade de Osasco, cujo título é "Deve uma entidade sindical preocupar-se com a questão cultural/educacional?". O conteúdo do boletim relata uma série de eventos realizados pelo Sindicato no sentido da educação do educador.

seu trabalho) da mesma forma que os trabalhadores da produção material. O caráter metafórico estaria na constatação de que o conjunto dos trabalhadores (inclusive os professores) recorre ao Estado para atendimento de suas demandas educacionais e de reprodução da força de trabalho, situação que não seria possível se o Estado fosse compreendido como o patrão capitalista apropriador de mais-valia.

Entretanto, o trabalho docente pode ser entendido não somente como controle ou autonomia do professor através do processo de trabalho, mas também, na sua dimensão de formação de novas gerações, construindo possibilidades de exercício de cidadania.

Os professores constroem, cotidianamente, sua história no interior do mundo do trabalho. Vão às escolas - como local de trabalho - encontram-nas regidas por divisões e tensões, tanto quanto o conjunto dos trabalhadores. O Estado personifica o patrão, para o qual os professores vendem sua força de trabalho que, por força do próprio conteúdo da função, é altamente escolarizada. Organizam-se, como categoria profissional, em sindicatos, negociando salários e condições de trabalho.

Não há contradições que se manifestem de maneira geral, elas são vivenciadas em momentos e lugares e em experiências singulares, expressas em práticas também particularizáveis. Foi nessa perspectiva que se procurou apreender as significações de uma experiência singular (uma escola nos anos oitenta) através da qual pudesse reconhecer as práticas pelas quais os professores se constituem sujeitos coletivos, na luta por direitos. Assim, a noção de experiência, encontrada em Thompson, indicou a possibilidade de trabalhar com os professores, como sujeitos que contróem sua história.

"Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo - não como sujeitos autônomos, 'indivíduos livres', mas como pessoas que experimentam situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos e, em seguida 'tratam' essa experiência em sua *consciência* e em sua *cultura* (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, 'relativamente autônomas') e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada". (Thompson, 1981, p.182)

A capacidade de produzir experiências significativas ou de realizar grandes mobilizações não é privilégio só do sindicato. O social pode ser compreendido como a vivência das pessoas pertencentes a grupos

sociais diferenciados e por distintas formas de representação e ação, em que se entrelaçam sindicato, escola, família ou bairro.

Assim, "uma problemática que não exclusivamente voltada para os aspectos políticos ou para as condições materiais de vida desta classe, mas enfatizando a sua prática cotidiana, as suas tradições, a sua diferenciação interna, o seu pensamento, a internalização subjetiva de suas condições materiais de existência". (Lopes, 1987, p.2)

E intenção deste estudo incorporar-se ao conjunto de pesquisadores que, ao trabalharem a problemática da construção de sujeitos políticos coletivos, buscam apreender a

"heterogeneidade, a especificidade, a diferença e a diferenciação interna (...) e dão importância à experiência vivida das condições materiais de existência e ao simbólico como suporte da reprodução social e do conflito de classes". (Lopes, 1987, p. 14)

Na construção dos sujeitos coletivos, no processo de desenvolvimento de práticas próprias de reivindicações, os professores põem em xeque a separação das esferas do particular, individual, "privado", caracterizado como "não político" e a esfera pública, comum, caracterizada como "política". E neste fazer-se que se constitui a identidade de "professor", como sujeito coletivo. Nas pequenas lutas cotidianas é que se constrói um tempo coletivo de elaboração das experiências comuns.

O sujeito coletivo é "uma coletividade onde se elabora uma identidade e se organizam práticas através dos quais seus membros pretendem defender interesses e expressar suas vontades, constituindo-se nessas lutas (...) trata-se, sim de uma pluralidade de sujeitos, cujas identidades são resultados de suas interações em processos de reconhecimentos recíprocos, cujas composições são mutáveis e intercambiáveis". (Sader, 1988, p.55)

Considera-se que é na elaboração de experiências das condições dadas, que se identificam interesses, que se constroem historicamente as classes. Os homens experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses, e como antagonismos, em seguida tratam essa experiência em sua consciência e sua cultura das mais complexas maneiras (Thompson, 1981). As experiências não são pensadas, são

vividas de acordo com valores, sentimentos. Trata-se da concepção de sujeitos construídos historicamente⁽⁶⁾.

"As pessoas se encontram em uma sociedade estruturada, de modo estruturado, experimentam a exploração, identificam pontos de interesse antagônico, lutam e no processo de luta se descobrem como classe e chegam a uma consciência". (Thompson, 1989, p.37)

E nesse processo, vivendo sua própria história, que os homens se constituem em classe. Dessa forma, a escola, enquanto *locus* do trabalho docente, pode ser percebida como um dos espaços nos quais os conflitos são vividos, possíveis de serem articulados através da linguagem que, por sua vez, permite que eles sejam reconhecidos como comuns, e onde, portanto, os professores podem se reconhecer como sujeitos coletivos.

"É tudo o que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido na medida em que pode ser discutido. Haverá talvez verdades que ficam além da linguagem e que podem ser de grande relevância para o homem no singular, isto é, para o homem que, seja o que for, não é um político. Mas os homens no plural, isto é, os homens que vivem e se movem neste mundo, só podem experimentar o significado das coisas por poderem falar e ser inteligíveis entre si e consigo mesmos." (Arendt, 1991, p.12)

A compreensão de cotidiano como o espaço de experiências e também como uma construção histórica foi possível através de Heller (1989), Thompson (1981 e 1987) e Arendt (1991). O cotidiano não pode ser entendido, a priori, como espaço através do qual se realizam o isolamento político, a individualização e mesmo a privatização do professor, enquanto trabalhador, pois é, também, o espaço em que se desenvolvem práticas de resistência, resultado da elaboração acerca do trabalho e do labor. A luta pela sobrevivência, expressa pelo labor, e o processo de construção da cultura (expressão do trabalho) adquirem, no cotidiano, um conteúdo político, no qual os professores se reconhecem compartilhando de uma identidade: ser

(6) A crítica à concepção de classe como sujeitos pré-construídos, não como construção histórica. Ver: CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. THOMPSON, E.P. Tradición, revuelta y consciencia de clase - estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial. Barcelona: Editorial Crítica, 1989. A concepção de classe para Thompson: "a classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns, (herdadas ou partilhadas) sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada em grande medida pelas relações de produção em que os homens nasceram - ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais; encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais." THOMPSON, E.P. A formação da classe operária inglesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, vol 1, p.10.

professor. E através do trabalho que os professores se reconhecem como tal e na luta pela "visibilidade" dessa condição, é que darão sentido à ação coletiva. Assim, o cotidiano adquire uma dimensão em que se manifesta a condição humana, construindo o espaço significativo da ação política.

E, também, necessário dizer, que esta pesquisa entende que a dinâmica dos movimentos não é comandada pela relação sindicato-partido, muito menos pelo discurso que os dirige correta ou incorretamente. Mas partido e sindicato expressam ou devem expressar o universo da experiência de classe para serem compreendidos como dirigentes da luta. Quando o fizeram foram "eficazes", enfrentando com sucesso e criatividade situações difíceis. Quando não acompanharam os trabalhadores na sua vida concreta, esvaziaram sua força e influência. (Paoli, 1987, p.94-95)

Dessa forma, é intenção deste estudo analisar o discurso e a ação do próprio professor, que expressa a diferenciação interna, a situação de classe e as relações específicas a que estão submetidos; possibilitar a reflexão (e não fazer previsões sobre as reações dos professores diante de uma experiência comum) sobre a heterogeneidade da vivência dos professores, suas trajetórias individuais e coletivas e as relações de trabalho.

Ainda que os professores, na sociedade capitalista, se percebam como parte do coletivo de trabalhadores dos diferentes setores que vivenciam formas de dominação semelhantes, experimentam-nas como relações diferenciadas e até individualizadas, porque são permeadas pelas heterogeneidades apontadas acima. Também, as formas de resistência a esta dominação se distinguem; às vezes, são difusas e, até mesmo, fragmentadas.

A condição de ser professor é vivida e, como tal, é pensada e interpretada, marcada por histórias particulares vivenciadas em espaços e momentos históricos diferenciados.

Considerando o universo dos professores públicos e das escolas muito heterogêneo, decorreu a decisão de estudar um caso que fosse emblemático⁽⁷⁾. Uma escola pública estadual, bastante politizada, isto é, que fosse reconhecida como participante de lutas gerais dos professores no sindicato e/ou em partidos e de lutas específicas no interior do local de trabalho; também, situada na periferia da capital, portanto que tivesse uma gama de problemas que envolvem a maioria das escolas públicas. A decisão

(7) Compreende-se por emblemático aquela escola que por se distinguir do conjunto das escolas públicas, possuem uma atuação singular e diferente. Os casos emblemáticos podem ser referência de análise, pois não se encontram no curso do comum, vão por um caminho que não é geral. Não quer dizer com isso que não haja, em São Paulo, outras escolas com histórias semelhantes, e suas histórias não contadas. E também não invalida a realização de pesquisas em escolas que seguem o "comum" ou o "típico", inclusive por poder haver no interior delas um movimento que não é visível, aparentemente.

foi por uma escola pública de ensino médio, que teve uma intensa movimentação coletiva interna, na qual se cruzaram sindicato, partido e professores, para assumirem sua direção.

As práticas reivindicatórias e mobilizatórias dos professores dessa escola, seja ao nível do sindical, seja ao nível da construção de uma nova sociabilidade no interior da escola, são práticas que recriam a política enquanto espaço de conflito e de afirmação de direitos. Ao trabalhar com a constituição dos professores em sujeitos de sua história, foi necessário buscar como a experiência foi construída no espaço escolar e num momento histórico - anos oitenta - bem como os acontecimentos em torno dos quais essa experiência pôde ser produzida.

A Escola Estadual de Segundo Grau "Professor Ayres de Moura", durante os anos de 1983 e 1984, realizou um movimento para o afastamento do diretor da escola. Elegeram uma nova direção retirada do corpo dos professores, e criaram uma forma colegiada de gestão da escola. Através de processos democráticos de participação dos segmentos usuários da escola pública, buscaram elaborar um projeto educacional.

Tal movimento possibilitou o surgimento de nova sociabilidade, em que a solidariedade é a tônica, politizando, dessa forma, o espaço escolar que antes era silenciado como "esfera privada".

"Na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim, apresentam-se ao mundo humano." (Arendt, 1991, p.192)

Para apreender as representações que os professores têm sobre seu trabalho, foi necessário distinguir dois grupos: (1) aqueles que estiveram juntos, no final dos anos setenta, seja na organização do sindicato, seja na organização do trabalho dentro de uma escola; e (2) os novos professores, que iniciaram sua carreira docente há cerca de cinco anos, portanto, numa nova conjuntura político-sindical.

Esse procedimento permitiu perceber que representações são construídas a partir de valores e na experiência do conflito e, permeadas por relações de poder, às vezes, aparecem como negação daquilo que a ação coletiva desses professores pretendia construir. Assim, emergem as imagens dos "bons" e "maus" professores, dos "competentes"/ "incompetentes", dos "militantes"/ "acomodados". Há uma tensão nas representações que os professores têm acerca de seu próprio trabalho, entre o professor competente/ comprometido e o incompetente/ descompromissado com a escola pública. São nesses conflitos que se constroem as representações, em que os

professores se reconhecem, e, ao mesmo tempo, identificam as alteridades, os estranhamentos⁽⁸⁾.

O que significa ser professor desde a sua escolha profissional face a um mercado de trabalho, face a uma sociedade que dignifica e mensura o homem diante da quantidade de bens que ele consegue amealhar? Os depoimentos dos professores, o sindicato, a grande imprensa informam que o trabalho docente é um trabalho pouco valorizado econômica e socialmente.

Assim, buscar-se-á olhar para dentro da escola e apreender essa experiência dos professores, de resistência, de organização e de criação de nova forma de sociabilidade, que teve seu desenvolvimento durante os anos oitenta, em determinadas condições de trabalho.

Ao estudar a questão das condições de trabalho, pretende-se analisar como elas são vivenciadas subjetivamente pelos professores, assim como reconhecer que, produzir experiências significativas, não é privilégio dos grandes momentos de eclosão de conflitos (como greves, por exemplo) nem de sindicatos como porta-vozes institucionalizados. Daí, a opção em analisar o movimento interno de auto-organização de uma escola singular que, por ser singular, informa as especificidades presentes no coletivo.

A exposição dos resultados deste estudo será apresentada em quatro capítulos:

Capítulo 1: As condições de trabalho docente na década de oitenta. Revela o esforço de contextualizar o período em que se movimentam os professores públicos paulistas. Procurou-se apreender os fatos e situações que possibilitassem perceber os caminhos que o país percorreu para a conquista de instituições democráticas; como essa trajetória construiu e foi construída pela emergência de novos sujeitos políticos coletivos. Também, foi uma década de profunda crise econômica, reflexo de projetos políticos autoritários, aos quais procurou-se conciliar modernização e excludência sócio-econômica. A política educacional desenvolvida no Estado de São Paulo se insere nesse contexto que combina, perversamente, ampliação da oferta de serviços públicos e manutenção da seletividade do processo de escolarização. Os professores públicos compõem

(8) "É preciso fazer um largo giro até descobrir a perspectiva do outro. (...) A não ser abstratamente, na imaginação sem vida, não há o ser-em-si, ou eu-em-si. Tudo o que é em-si constitui-se na dialética dos espelhos. O eu é sempre a imagem que constrói a partir da sua vivência refletida e defletida no outro. Mais que isso, as determinações essenciais na constituição de cada um germinam no reflexo do outro. Ninguém vem ao mundo provido de um espelho. A condição singular de cada um, em sua diferença, diversidade, alteridade, originalidade, constitui-se na trama dos valores sociais de dependência recíproca, reciprocidade, cumplicidade, cooperação, divisão de trabalho, alienação, fetichismo, antagonismo." IANNI, Octávio. Imagem e semelhança. REVISTA DE PSICOLOGIA SOCIAL, São Paulo, n.8, 1987, p.10.

essa tecitura como trabalhadores da educação pública. Dessa forma, o capítulo é concluído com a identificação das formas como o Estado organiza o trabalho docente.

Capítulo 2: A caracterização do local de trabalho: a Escola Estadual de Segundo Grau "Professor Ayres de Moura". Tem como objetivo destacar as singularidades da organização do trabalho no interior da escola pública pesquisada. Assim, serão identificados o espaço geográfico e sócio-econômico onde a escola está inserida, quem são os alunos que a frequentam, como é o espaço físico interno e quem são os professores que nela trabalham⁽⁹⁾.

Capítulo 3: Representações sobre o trabalho docente. A proposta deste capítulo é apreender as representações que os professores produzem acerca de seu próprio trabalho e como essas representações o compõem. Privilegiando-se as categorias analíticas - experiência (Thompson) e cotidiano (Heller, Thompson e Arendt) - pretende-se discutir a concepção de trabalho no sentido arendtiano, que não é só sobrevivência e construção da cultura, mas também dimensão da ação, da praxis.

Capítulo 4: A politização do espaço escolar: uma nova sociabilidade. O objetivo deste capítulo é analisar dois movimentos dos professores da EESG "Professor Ayres Moura", que se entrelaçam: um refere-se ao movimento interno de luta pela direção da escola e o outro trata dos movimentos grevistas vivenciados pelos professores a partir do final dos anos setenta. São movimentos que recriam a política como espaço de conflito e de direito a ter direitos e constróem uma nova sociabilidade.

(9) O perfil dos professores da escola é parte de uma outra pesquisa coletiva financiada pela RED Latinoamericana de Educación y Trabajo, com o título "Limites e alcance da construção do professor enquanto trabalhador da produção não material". Nessa pesquisa coletiva foram estudadas quatro escolas estaduais, a primeira delas situada em área de assentamento rural em Promissão, São Paulo; a segunda compunha o Programa de Reforma do Ensino "Escola Padrão" localizada na cidade de Botucatu; a terceira está localizada em bairro de classe média da cidade de São Paulo, possui primeiro grau e curso de formação de professores (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM); e a quarta trata-se da EESG "Professor Ayres de Moura". Participaram do projeto: Anamaria G.B. de Freitas, Aparecida Neri de Souza, Marcia R. O. Andrade e Regina C. Monteiro, pós-graduandas FE/UNICAMP. O projeto foi orientado pela Profa. Dra. Lílíana R.P. Segnini.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por que analisar a concepção de trabalho docente a partir de uma escola?

O estudo de caso foi uma opção metodológica que pretende apreender, dentro de uma dimensão histórico-social, a vivência de uma determinada categoria profissional - os professores públicos. A escola, enquanto *locus* de trabalho desses professores, tem um significado que ultrapassa a mera reprodução das relações sociais de produção mantidas pelo Estado; ela é, também, espaço de conflito.

Luiz Pereira (1960) trabalhou com estudo de caso e apresentou-o como uma necessidade quando a investigação se refere a um contexto histórico-espacial. O autor realizou um estudo sobre uma escola primária, analisando as suas relações internas e com o meio social em que estava inserida. Chamou a atenção para a questão das generalizações, com essa perspectiva seria necessário estudar outros contextos.

Também, Líliliana R. P. Segnini (1988) realizou um estudo de caso, numa organização bancária, como possibilidade de apreender as relações de poder num determinado cotidiano organizacional. Da mesma forma que Pereira, adverte para o cuidado com generalizações e salienta a importância da articulação desses estudos para análises mais abrangentes dos processos sociais.

O estudo de caso se coloca como uma possibilidade de avançar na compreensão da escola pública, apreendendo as diferenciações, as singularidades e as distinções. É possível compreender como escolas singulares podem estar compondo a história da escola pública como um todo.

A decisão sobre realizar o estudo de caso na EESG "Professor Ayres de Moura", foi resultado de uma série de convergências. Em primeiro lugar, era a única escola conhecida que realizou um movimento para afastar do cargo um Diretor de Escola efetivo e elegeu novas diretoras, contruindo uma direção colegiada. Esse movimento foi originário de um processo de discussão interna do significado da escola pública como portadora de construção da cidadania. Em segundo, era uma escola em que parte de seus professores eram militantes⁽¹⁰⁾ do Sindicato/APEOESP na condição de dirigentes - no Conselho Estadual de Representantes ou na diretoria da entidade; ainda, a escola tinha, na região, uma liderança forte. Suas decisões eram referências para as escolas vizinhas e para o movimento sindical dos professores na região. E, finalmente, nela só trabalhavam

(10) A expressão militante refere-se àqueles professores que desenvolvem atividades sindicais, seja representação ou mobilização.

professores III, ou seja, com nível universitário, objeto desta pesquisa⁽¹¹⁾.

Embora não tenha sido determinante na escolha, mas facilitador no processo da pesquisa foi o fato de que a pesquisadora é professora dessa escola, o que possibilitou o acesso aos documentos, aos arquivos e à discussão do trabalho com os professores pesquisados. O próprio coletivo de professores, dessa forma, foi interferindo na definição dos depoentes. Tal familiaridade com a escola, de um lado, fez com que os professores tivessem confiança na pesquisadora para prestar depoimentos, muitas vezes emocionados, doloridos e muito íntimos; mas por outro, essa mesma familiaridade provocou ausências de falas ou "textos subliminares", porque a pesquisadora não só os conhecia como tinha, também, vivenciado experiências com aquelas pessoas⁽¹²⁾.

Decidida a escola, os professores foram consultados sob a pertinência e adesão à pesquisa. Todos os docentes consideraram que este estudo seria uma contribuição relevante, no sentido de produzir subsídios para compreender o processo de crise que enfrentam nos anos recentes. As expectativas quanto aos resultados são diferenciadas: para uns, é a possibilidade do resgate de uma história coletiva; para outros, o

(11) A Rede Latino-americana de Informação e Documentação junto com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, reuniu em três volumes a produção de 1960 a 1980 sobre formação de Professores no Brasil, percorrendo os 311 títulos analisados, encontrou-se somente cinco que tratavam do professor III (ou secundário), não foram incluídos aqui os trabalhos referentes à formação acadêmica: RODRIGUES, C.J.L. O magistério secundário estadual da Paraíba: um estudo diacrônico. Dissertação (mestrado) - USP, 1976 (perfil do professor secundário/ survey); ----- Profissão; professor secundário: estudo histórico-sociológico de uma categoria profissional. Dissertação (mestrado) - UFPB, 1980. NEVES, E. Caracterização do professor de ensino de 2^o grau da cidade de Fortaleza. Dissertação (mestrado) - PUCRJ, 1974. ROCHA, F.F. A formação do professor e a realidade do magistério da Bahia. UNB, 1979. RIBEIRO, M.L.S. A formação política do professor de 1^o e 2^o graus. tese (doutorado) - PUCSP (publicada pela Cortez, 1984) A publicação de "Teses em Educação" da ANPED e INEP, dos anos de 1986 a 1989, também apontam na mesma perspectiva: em 1986 (222 teses/dissertações e só dois títulos) STAUDT, P.C. O bom e o mau professor nas escolas de 1^o e 2^o graus de Porto Alegre - RS. traços determinantes. Dissertação (mestrado) - PUCRS, 1986. SIMON, Círio. A prática democrática na escola pública. Dissertação (mestrado) - PUCRS, 1986 (expressões auto-imagem, profissão e classe). Em 1987 (275 teses/dissertações e dois títulos): CHAMON, M. L. Os bastidores da escola sob a ótica da divisão do trabalho. Dissertação (mestrado) - UFMG, 1987. SOUZA, I. M. G.. Em busca do específico da profissão de professor. Dissertação (mestrado) - PUCRJ, 1987. Em 1988 (383 teses/dissertações e dois títulos): SILVA, J. I. Educação e consciência de classe: um outro determinante na formação do educador. Tese (doutorado) - PUCSP, 1988. CARVALHO, O.F. A escola como mercado de trabalho. Dissertação (mestrado) - PUCSP, 1988. Em 1989 (452 teses/dissertações e somente um título): SOBREIRA, H.G. Educação e hegemonia: o movimento dos professores públicos de 1^o e 2^o graus do Estado do Rio de Janeiro de 1977 a 1985. Dissertação (mestrado) - UFRJ, 1989.

(12) A respeito dessa relação sujeito/objeto da pesquisa, Morin adverte: "Confessando a nossa subjetividade, as nossas fraquezas e as nossas incertezas, sabemos que estamos mais perto da objetividade do que aqueles que crêem que as suas palavras refletem a ordem das coisas." MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Mira-Sintra: Europa-América, 1982, p. 10.

entendimento do significado dessa história que, às vezes, os oprime, pois não participaram dela⁽¹³⁾.

Para compreender, no processo do movimento dos anos oitenta, como o professor foi se modificando e construindo as representações sobre seu trabalho, optou-se por "depoimentos orais" sobre suas trajetórias; durante os quais eles pudessem explicitar suas práticas profissionais impregnadas de conhecimento, conformismo e resistência. Tais depoimentos, dirigidos pelo pesquisador e cujo centro da narrativa são acontecimentos diretamente relacionados ao tema da pesquisa, não se constituem em histórias de vida (conforme usaram Pereira de Queiróz (1991) e Ferrarotti (1983)), mas numa das possibilidades da história oral.

"'História oral' é um termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade." (Pereira de Queiróz, 1991, p.5)

Solicitava-se que o professor narrasse sua história profissional. Ao fazê-la, o depoente escolhia os caminhos e os desvios, ou seja, ele selecionava, através da memória, as representações, atitudes, valores, etc.. Nesse processo ia reconstituindo a história da escola; as relações internas; seu ingresso no magistério; sua escolha profissional; o início de sua carreira docente; suas dificuldades em ser professor, bem como a sua superação; o aprendizado da docência; o significado da docência; o conteúdo de seu trabalho; as relações com o sindicato e com o movimento sindical.

"Mas acreditamos que a principal característica do documento de história oral não consiste no ineditismo de alguma informação, nem tampouco no preenchimento de lacunas de que se ressentem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos, por exemplo. Sua peculiaridade - e a história oral como um todo - decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações sócio-culturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme o concebido por quem viveu. E nesse sentido que não pode pensar em história oral sem pensar em biografia e memória." (Alberti, 1989, p.5)

(13) Havia também o questionamento do coletivo de professores que fica na escola trabalhando, em relação ao professor ausente. Dentro dessa ótica a pesquisa se constitui na possibilidade de retorno do ausente.

Através da memória, esses professores procuravam recuperar determinados acontecimentos, situações ou fatos de sua vivência, os quais eram reelaborados ou reinterpretados. O olhar de hoje sobre o passado reconstituía a história. Essa reelaboração do vivido são, também, representações.

"Embora parta do real, do fato, do acontecido, o processo de memória se descola e passa a operar através de uma dimensão onde as motivações inconscientes e subjetivas constituem o vetor determinante da construção desse quadro". (Montenegro, 1992, p.19)

Muitas vezes, os depoimentos eram permeados por surpresas, dor, sofrimento, sentimentos que a análise quase sempre não recupera.

"O que interessa à história não são apenas os fatos passados, mas a forma como a memória popular é construída como parte da consciência contemporânea". (Debert, 1986, p.151)

Junto com os depoimentos foi necessário reconstituir também as fontes documentais escritas sobre a história da escola⁽¹⁴⁾. Numa investigação sobre história social, deve o pesquisador "... reunir uma grande variedade de informações, frequentemente fragmentárias e, por assim agir, temos (...) de construirmos nós mesmos o quebra-cabeças, isto é, descobrir como essa informação deve se ajustar" (Hobsbawm, 1990, p.26, citado em Blass, 1990, p.9). Mas isto não é suficiente, é necessário ir além, "recorrer à imaginação a fim de apreender o acontecimento como ele realmente ocorre, mas principalmente para compreender os motivos que levam a se configurar com certas características e não com outras." (Blass, 1990, p.9)

A definição sobre quem seriam os professores - depoentes foi realizada através de levantamentos: a) dos históricos dos professores que trabalhavam na escola em maio de 1992⁽¹⁵⁾, para identificar a data de entrada no magistério, formação escolar e idade; b) dos "espelhos" da

(14) As fontes documentais que caracterizam o estudo de caso são os Planos Escolares, textos referentes aos Congressos e à história da escola, material de imprensa e uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre O ensino de 2o. grau do ponto de vista de seus alunos e egressos, coordenado por Maria Laura P.B. Franco, em 1984, da qual participou a escola.

(15) O trabalho de campo: depoimentos, coleta de documentos, participação em reuniões, observação dos trabalhos dos professores - iniciou-se em maio de 1992 e se estendeu até dezembro do mesmo ano.

Folha de Pagamento para identificar o padrão de vencimentos (referência e letra da carreira que indicam tempo de experiência, promoções e salário); c) dos livros pontos para verificar horários, disciplinas e quantidade de aulas de cada professor. A partir desse quadro geral da escola, selecionaram-se os 31 professores-depoentes, que foram organizados em dois grupos: os professores "antigos" e os "novos" no magistério e na escola. E "antigo" aquele docente que trabalhava - e ainda permanece - na escola por ocasião do movimento interno de afastamento e eleição da direção, ou seja, quase todos que estão nesta unidade há cerca de 12 anos. E "novo" aquele que ministra aulas numa escola pública há cerca de cinco anos. Ainda, os "antigos" vivenciaram as greves a partir de 1978 e os "novos" experimentaram, na sua maioria, somente a greve de 1989 e subseqüentes.

Os depoimentos foram coletados, na sua maioria, no período de junho a agosto de 1992, alguns, no próprio local de trabalho e outros, na residência do depoente. Trabalhou-se com a técnica de gravação, num total de 47 horas de depoimentos. Os relatos colhidos foram, após as transcrições, trabalhados tematicamente conforme os resultados apresentados nesta dissertação.

A decisão de trabalhar com depoimentos orais, com participação de apenas 31 dos 95 professores da escola, levou à necessidade de realizar um *survey*; com o objetivo de caracterizar o docente da EESG "Professor Ayres de Moura", de forma extensiva: quem é este professor em termos de formação, situação funcional, experiência, situação econômica, qualificação e que representações faz de seu trabalho⁽¹⁶⁾.

O questionário foi respondido por 78% das pessoas que trabalhavam na escola, durante o mês de novembro e dezembro de 1992, e a análise de seus resultados é apresentada no capítulo 2.

O questionário padronizado, característico do *survey*, para ter legitimidade, foi realizado após os depoimentos e com base nos mesmos, para evitar que a pesquisadora introduzisse a sua concepção de trabalho docente nas questões elaboradas, ou que os resultados orientassem a coleta dos depoimentos.

Finalmente, nas análises referentes às greves foi necessário utilizar outras fontes. Trabalhou-se, basicamente, com jornais e boletins do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Sindicato/APEOESP), para reconstituição histórica de sua eclosão, pauta de

(16) ver questionário em anexo.

reivindicações, principais embates entre as lideranças políticas, bem como seus resultados⁽¹⁷⁾.

(17) O Sindicato/APEOESP e o Centro Ecumênico de Documentação e Informação realizaram um estudo sobre a história da entidade - 1978 a 1988, publicado em 1993, que contribuiu significativamente para a reconstituição dos fatos e dados do período.

ALGUNS CAMINHOS DE ANÁLISE DA ESCOLA COMO LOCAL DE TRABALHO

Com a preocupação de identificar algumas análises da escola⁽¹⁸⁾ como local de trabalho, numa perspectiva sociológica, procurou-se apreender certas linhas de pesquisa. A intenção é apresentar, de forma não exaustiva, estudos recentes e significativos. Não será priorizada a ótica da relação ensino-aprendizagem, ou seja, da relação professor-aluno.

As avaliações de Gouveia (1989), Silke Weber (1991) e Cunha (1991) sobre a produção sociológica na área da educação ressaltam que, nos anos recentes, há um relativo desinteresse pelos problemas educacionais, entre os cientistas sociais.

"Se, de um lado, verifica-se no Brasil a carência de estudos sociológicos sobre a dinâmica interna das instituições escolares, de outro, registram-se na bibliografia brasileira vários trabalhos que analisam a educação do ângulo mais amplo, situando a expansão do sistema escolar, os movimentos educacionais ou as transformações ocorridas em determinados níveis de ensino no contexto político em que ocorrem". (Gouveia, 1989, p.76)

Esses autores, tomados em seu conjunto, localizam na produção sociológica recente algumas linhas de pesquisa. A primeira delas insere-se dentro da temática política social, analisando a escola sob a ótica da política educacional. Nesse contexto o Estado é responsável pela gestão de políticas.

Para Gouveia (1989) a implementação dos programas de pós-graduação em educação, a partir dos anos setenta, possibilitou a proliferação dos "*estudos sobre política educacional baseados em exame da legislação e atos administrativos emanados do poder central*", (Gouveia, 1989, p.74) sob a ótica marxiana. Entretanto, ressalta que tais estudos não foram realizados por cientistas sociais.

(18) A escola nesse estudo sempre se refere à escola pública, não foram abordados estudos sobre escolas técnicas públicas.

Os estudos sociológicos recentes e representativos dessa tendência, no Brasil, são os de Freitag (1978, 1989), Cunha (1991), Silke Weber (1991) e Barretto (1989, 1991)⁽¹⁹⁾.

Uma outra linha de pesquisa analisa a escola como agência educativa, socializadora de hábitos e transmissora de conhecimentos, de valores e de idéias. Esses estudos parecem colocar num plano secundário a escola enquanto organização do trabalho, pois dão relevância aos aspectos psico-pedagógicos. Numa perspectiva mais sociológica, tais pesquisas discutem as contradições das relações que se estabelecem entre a estrutura e a superestrutura, entendendo a escola, predominantemente, pelo referencial gramsciano, como instância da sociedade, em que é possível, através da organização do pensamento de jovens gerações, se exercitar um espaço de cidadania e até de construção de um projeto social.

Essa tendência de pesquisa que trata da análise entre classe social e escola acabou por realizar estudos discutindo o papel da escola como aparelho ideológico do Estado, refletindo se a escola cumpre, ou não, a função de negação ou de reprodução das relações sociais. Assim, aqui se inseririam, por exemplo, os estudos sobre livros didáticos (Faria, 1984; Höfling, 1986), a questão da competência do professor, as metodologias de ensino, até a imagem que se faz de alunos carentes. O trabalho mais significativo desse grupo é o de Mello (1987), por ser pioneiro, dá a direção para os subseqüentes: Penin (1989) que analisa, a partir do cotidiano da escola, as representações sobre o fracasso escolar; Almeida (1986), sobre o conteúdo de ensino que é ministrado; Fusari (1990), sobre o trabalho e a formação docente do professor de primeiro grau⁽²⁰⁾.

(19) FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. São Paulo, Edart, 1978. ----- . Política educacional e indústria cultural. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1989. BARRETTO, Elba Siqueira de. O ensino básico visto do ângulo das políticas públicas. In: ZIBAS, D. e FRANCO, M.L. Final do século - desafios da educação na América Latina. São Paulo: Cortez, 1990; ----- . O ensino fundamental na confluência das políticas públicas em São Paulo. Tese (doutorado) - FFLCH, USP, 1991. Weber, Silke (Org.). Democratização, educação e cidadania - caminho do governo Arraes (1987-1990). São Paulo: Cortez, 1991. CUNHA, Luiz Antonio. Educação, estado e democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, 1991. CUNHA, Luiz Antonio. El caso brasileiro. In: BRASLAVSKY, Cecilia et alii. Educación en la transición a la democracia: casos de Argentina, Brasil e Uruguay. Santiago: UNESCO, 1989.

(20) FARIA, Ana Lúcia Goulart. Ideologia no livro didático. São Paulo: Cortez, 1984. HÖFLING, Eloisa de Mattos. O livro didático em estudos sociais. Campinas: Editora da Unicamp, 1986. PENIN, Sonia. O cotidiano e escola - a obra em construção (o poder das práticas cotidianas na transformação da escola). São Paulo: Cortez, 1989. MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1o. grau - da competência técnica ao compromisso político. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1987. Barretto, Elba Siqueira de Sá. A professora primária frente a alunos e alunas de distinta condição social. Dissertação (mestrado) - FFLCH, USP, 1980. ALMEIDA, Guido. O professor que não ensina. São Paulo: Summus, 1986. FERRACINI, Luiz. O professor como agente de mudança social. São Paulo: EPU, 1990. FUSARI, José Carlos (Org.). O professor de 1o. grau: trabalho e formação. São Paulo: Loyola, 1990.

Outra leitura foi feita sobre as relações entre classe social e a escola. Talvez a mais significativa seja Arroyo (1985). Para o autor, o caráter de classe da escola passa pela forma como se organiza o processo de trabalho. Implantar um novo projeto, uma nova função social para a educação escolar, sem alterar sua organização de trabalho ou a conotação de classe que se dá em seu interior, "será tarefa inútil" segundo o autor. A redefinição da organização da escola cabe aos professores e essa conquista se dá através da luta pelo controle da organização de seu próprio trabalho⁽²¹⁾.

Embora os referidos estudos discutam o trabalho docente, entendendo-o como prática pedagógica, pouco se falou sobre as relações entre as condições de trabalho na escola e as relações sociais a que é submetido:

"Nessa dimensão, certamente, obterá espaço a dimensão profissional da docência, vinculando-a à mudanças ocorridas na sociedade brasileira, à trajetória social da própria profissão, às características dos atores que a exercem em determinada conjuntura, propiciando, assim, o aprofundamento do debate tanto em relação trabalho e sociedade, como a relação entre educação e sociedade." (Silke Weber, 1991, p.20)

Dois trabalhos recentes buscaram apreender a escola como local de trabalho, mas ambos se referem aos especialistas em educação, diretor e supervisor, ou seja, a escola é vista sob o ângulo do administrador e/ou da supervisão das relações de trabalho. São eles:

Silva Junior (1990) faz uma análise da escola pública como local de trabalho, mas com ênfase na administração dessa escola. Trabalhando a tese de que *"a escola pública é um local de trabalho que, por sua finalidade e por sua natureza peculiar, supõe critérios especiais de organização. Tais critérios devem ser estabelecidos a partir das características do trabalho que ali se desenvolve"* (Silva Junior, 1990, p.21). Demonstra que a escola pública é um local de trabalho único, e, portanto, deve ser concebido, organizado e executado pelos trabalhadores que o integram. Dessa forma, a escola não se subordina às formas históricas de organização do trabalho, sob o capitalismo. A subordinação do trabalho escolar ao capital gera ambigüidades na determinação das relações de trabalho no seu interior.

(21) ARROYO, Miguel Gonzales. Mestre, educador, trabalhador, organização do trabalho e profissionalização. Tese (professor titular) - UFMG, 1985.

A contribuição da pesquisa de Silva Junior é fundamental para a discussão da categoria ambigüidade do trabalho docente, mas considera a escola como inserida em relações capitalistas mais amplas, o que não retira, da escola, como local de trabalho, sua especificidade.

Carvalho (1989), também, no campo da administração e supervisão escolar, discute a escola como mercado de trabalho, analisando os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar. Diferentemente de Silva Junior (1990), procura identificar as similitudes do trabalho na escola com as formas históricas de organização do trabalho sob o capitalismo. Utilizando-se da categoria "trabalhador social", discute o conteúdo intelectual do trabalho na escola e as relações de assalariamento desses trabalhadores. E como se trata de uma pesquisa, enfrenta o debate sobre o papel dos "especialistas em educação" no interior da escola. A hipótese que comprova é que *"há uma articulação entre a divisão de trabalho existente na escola e os movimentos corporativistas na disputa da escola como mercado de trabalho"* (Carvalho, 1989, p.76). Nesse sentido as relações de trabalho são reduzidas à questão de mercado de trabalho.

Na sociologia do trabalho, a produção maior é sobre a história dos trabalhadores em geral. Há, também, uma produção significativa sobre a organização do trabalho. Entretanto não foi possível localizar estudos sobre a organização do trabalho docente, em especial do professor com formação universitária (22).

(22) Alguns representantes destas análises: Thompson, E.P. A formação da classe operária inglesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (3 v.). HOBBSAWM, Eric J. Mundos do trabalho - novos estudos sobre história operária. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista - a degradação do trabalho no século XX. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980. CASTORIADIS, Cornelius. A experiência do movimento operário. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Por outro lado, sob a ótica da organização dos professores em sindicatos ou partidos, também há muitos estudos⁽²³⁾, embora nenhum deles trabalhe com representações que os professores - não militantes - têm acerca do sindicato ou do seu próprio trabalho. O fio condutor desse conjunto de trabalhos é a compreensão de uma determinada lógica da organização sindical.

O pioneiro e, talvez, o mais significativo deles é o de Ribeiro (1984), que discute a prática docente nos seus aspectos políticos - inserida na luta pela "contra-hegemonia", gramsciana - e politizante - no exercício da atividade docente, os professores se politizam ao participarem do sindicato. A autora discute a função do professor numa sociedade de classes, como se dá a sua formação política dentro das condições de vida e de trabalho determinadas. Cabe ressaltar que a concepção da autora sobre classe é apriorística, e não um processo, uma construção. A escola não é concebida como local de trabalho, mas como espaço político da construção da "contra hegemonia"; e o professor é o trabalhador intelectual "difusor do conhecimento necessário (mesmo que não suficiente) à transformação efetiva da realidade com vistas à satisfação de necessidades propriamente humanas" (Ribeiro, 1984, p.45-46). O sindicato é, nessa perspectiva analítica, o educador desse professor, e no processo de organização sindical, o

(23) Os trabalhos produzidos sobre o movimento sindical de professores em São Paulo: CARVALHO, Jurema V. de O professor estadual: um valor ameaçado: as condições de ensino e a associação da categoria profissional do professor paulista. Dissertação (mestrado) - PUCSP, 1989. COSTA, Ernestina da S. et alii. A mobilização dos agentes educacionais no sistema estadual: um breve histórico. CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo, n.41, p.49-63, maio 1982. FASSONI, Laurita Fernandes. A APEOESP - oponente ou proponente: um estudo sobre a contribuição do sindicato dos professores na construção da escola pública de qualidade para a classe trabalhadora. Dissertação (mestrado) - PUCSP, 1991. JOIA, Orlando e KRUPPA, Sonia Maria Portella. Perfil dos delegados ao 9o. Congresso da APEOESP - 1988, São José do Rio Preto. São Paulo: CEDI, 1989. (mimeo). KRUPPA, Sonia Maria Portella. Os professores precisam se aliar com toda a população. NOVA ESCOLA, São Paulo: Fundação Victor Civita, v.7., n.62, p.21-23, nov. 1992. PERALVA, Angelina Teixeira. Reiventando a escola: a luta dos professores públicos do estado de São Paulo na transição democrática. Tese (livre docência) - USP, 1991. ----- O movimento dos professores da rede pública em São Paulo. Algumas questões para debate. Caxambu: 15a. reunião anual da ANPEd, set.1992. -----. E os movimentos dos professores da rede pública? CADERNOS DE PESQUISA, São Paulo, n.64, p.64-66, fev.1988. ----- Professores um movimento a se repensar. ACONTECEU EDUCAÇÃO, São Paulo, 1989. PUCCI, B. SGUISSARDI, W. Democratização da escola: os alunos trabalhadores e a qualidade de ensino. São Carlos:UFSC, 1989. RIBEIRO, Maria Luisa Santos. Movimento dos professores: as greves de 78 e 79 no magistério de São Paulo. ANDE, São Paulo, v.1., n.4, p. 26-30, 1982. ----- A formação política dos professores de 1o. e 2o. graus. São Paulo: Cortez, 1984. ----- A profissionalização do magistério e as entidades de classe. ANAIS - CBE 1982. SOUZA, P.R., MELLO, G.N.de, MILHOMEM NETO, G.. O estado, o sindicato e a educação. REVISTA DE EDUCAÇÃO APEOESP, São Paulo, n.1. p. 6-7, dez.1985. JOIA, Orlando. APEOESP dez anos - 1978-1988 - memória do movimento dos professores do ensino público estadual paulista. São Paulo: CEDI, 1993. SANT'ANA, Ruth Bernardes de. Professores de 1o. e 2o. graus: representação social e mobilização coletiva. Dissertação (mestrado) - FFLCH, USP, 1993. NOVAES, Carlos Aberto Marques. A consolidação do sindicalismo na esfera pública - o caso dos professores da rede pública do Estado de São Paulo. São Paulo: CEBRAP, abr. 1992.

movimento cria e desenvolve seus intelectuais (ou a vanguarda) que dirigem a luta.

"aquela camada de membros da própria categoria que terá como função expressar (de maneira mais desenvolvida) os interesses desse conjunto e difundi-los, com vistas à conquista de homogeneidade e consciência de sua função (e importância) social, da qual decorrem seus interesses enquanto categoria profissional. Esta camada (de intelectuais da categoria) é portanto, indispensável ao avanço, ou seja, à educação de todo o conjunto." (Ribeiro, 1984, p.259).

A dissertação de mestrado de Carvalho (1989) discute as condições de ensino do professor estadual. A partir de um referencial behaviorista (de E. Jones) procura identificar aspirações em torno das condições de trabalho e da associação sindical, para concluir que os professores são pouco afeitos à organização sindical.

Fassoni (1991) discute a organização sindical, sob a ótica da filosofia da educação. O problema que permeia a dissertação é a concepção sindical que tem sido hegemônica na APEOESP, que se debate entre produzir propostas de política educacional ou constituir-se somente em oponente às políticas.

Na mesma direção, Peralva (1993), através da ótica das lideranças sindicais procura demonstrar, utilizando-se de procedimentos metodológicos de "intervenção sociológica", a tese de que o "movimento dos professores não foi um movimento social", segundo o acionismo Tourainiano.

Outro trabalho significativo é a dissertação de mestrado de Sant'Ana (1993), na qual produz um histórico sobre o movimento dos professores públicos de primeiro e segundo graus, desde o final da década de cinquenta até meados dos anos oitenta. Como os estudos citados, anteriormente, analisa tais movimentos somente da perspectiva de suas direções sindicais: Centro do Professorado Paulista (CPP) e Sindicato/APEOESP.

Nenhum dos estudos até agora conhecidos sobre Sindicato/APEOESP analisa as formas como este apreende as relações de trabalho e concebe o trabalho daqueles que o organizam.

Embora a sociologia tenha sido, entre as Ciências Sociais, aquela que mais tem produzido estudos sobre educação, percebe-se que as análises privilegiariam os temas que não abordam a escola a partir das suas relações internas.

O objetivo deste estudo é analisar o trabalho docente e a escola como local de trabalho, numa perspectiva sociológica, a partir das relações que se estabelecem no interior da escola, das formas como os professores vivenciam e experimentam essas relações; e como as elaboram construindo as representações e possibilitando a emergência de sujeitos coletivos.

I. Condições de Trabalho Docente na Década de Oitenta

*Com quem contamos ainda?
Somos o que restou, lançados fora
Da corrente viva? Ficaremos para trás
Por ninguém compreendidos e a ninguém compreendendo.
(Brecht, Poemas)*

As análises sobre a década de oitenta são consensuais quanto ao reconhecimento da estagnação econômica no Brasil. Para autores, como Weffort (1992), esta década é fortemente marcada pela dicotomia entre modernização e democratização, que estariam em descompasso, não só no Brasil, como em toda a América Latina: o processo de modernização teria se estancado, nos planos sociais e econômicos, em contraste com o processo de democratização, vivenciado nesse período. De certa forma, isto questiona as leituras que analisam os processos de liberdade política enquanto reflexo do desenvolvimento econômico-social. Essa década nos mostra que as lutas de resistência, os movimentos sociais, possibilitaram a construção de um processo de socialização da política, de avanço da democracia, ainda que num período de crise econômica.

Sob tal perspectiva coloca-se este capítulo, procurando identificar o contexto em que se movimentam os professores públicos, em São Paulo, nos anos oitenta. Não se pretende uma análise profunda ou exaustiva, mas indicar os fatos ou situações imbricados com a vivência dos docentes, no período.

Assim, apresentar-se-á, primeiramente, o contexto da transição política do país e sua relevância para a apreensão das alterações políticas vividas, bem como seu impacto no movimento social. Em seguida, far-se-á um mapeamento da situação educacional no Estado de São Paulo, tendo como eixo o processo de modernização excludente, construído pelo Estado autoritário brasileiro. A terceira parte procurará identificar as formas como o Estado, empregador, organiza a força de trabalho docente para, finalmente, traçar um perfil genérico do conjunto dos professores do ensino básico, empregados pelo Estado.

**A - NA TRANSIÇÃO POLÍTICA PARA A DEMOCRACIA,
A SOCIALIZAÇÃO DA POLÍTICA**

A discussão sobre a socialização da política, na década de oitenta, está inscrita num processo de superação da dicotomia entre o político (que numa leitura restrita parece ser reservada aos partidos políticos) e o social (que, sob a mesma ótica, parece circunscrita ao movimento social, à organização sindical), capaz de promover a síntese dos vários sujeitos políticos.

A transição política para a democracia que o Brasil vivenciou foi um período caracterizado pela universalização da política.

"(...) já não existem mais, de um lado, indivíduos atomizados, puramente privados, lutando por interesses econômicos imediatos; e, de outro, o Estado como único representante dos interesses ditos "públicos". Surge uma complexa rede de organizações coletivas, de sujeitos políticos coletivos". (Coutinho, 1987, p.96)

O longo período da transição brasileira pode ser demarcado a partir da "distensão" do governo Ernesto Geisel (1974-78), passando pela "abertura" do governo Figueiredo (1978-84) e a devolução do poder aos civis (Nova República, 1984-89), até o lento restabelecimento das instituições democráticas. Porém, não se trata somente de tempo (quando comparado com outros processos de transição democrática), pois esse ritmo moroso e contraditório contribuiu, por exemplo, para influenciar comportamentos políticos e configurar atitudes sociais a respeito de questões fundamentais para a sociedade brasileira.

"Por exemplo, o tempo ajudou a diluir a questão dos direitos humanos violados pela ditadura. Sem dúvida, os seis anos transcorridos entre a lei da anistia recíproca, do general Figueiredo (1985), ajudaram a sociedade a aceitar o profundo silêncio que envolveu o problema durante toda a Nova República". (Abramo, 1991, p.85)

Não só o aspecto temporal é uma característica fundamental dessa transição, como, também, a questão de ter sido uma transição "negociada" ou transição "pelo alto". Assim, ao lado de reformas desencadeadas em ritmo lento, as elites autoritárias tiveram um papel decisivo: as mudanças de caráter moderado e o processo controlado a partir do aparelho de Estado. Essa via de transição "pelo alto" não implicou a ruptura da ordem política

precedente, nem o desmantelamento do antigo regime (Abramo, 1991; Cardoso e Mello, 1988; Weffort, 1992).

A negociação de medidas reformistas, de caráter liberalizante, foi responsável por uma coalizão (elites novas e velhas) com alto grau de heterogeneidade, o que exigiu o isolamento de setores mais à "esquerda" e mais à "direita" no espectro ideológico, procurando-se um "perfil" moderado, que não implicasse ameaça a interesses estabelecidos.

"O grau de tutela é outra característica da transição brasileira. Iniciada pelos militares no poder com o projeto de "distensão" de Ernesto Geisel (1974), passou por um governo civil ocorrido anos depois, sem nenhuma ruptura, e chegou à derrota do amplo movimento popular que demandava por eleições diretas para Presidente da República, em 1984. (Abramo, 1991, p.86)

O processo de transição brasileira é caracterizado por uma tensão entre elementos de continuidade e de transformação. Assim, durante todo esse período emergiram novos sujeitos políticos no país, através dos movimentos sociais que buscavam aprofundar e acelerar o processo de redemocratização.

É no bojo do processo de transição que emerge uma "nova classe média urbana", de profundo significado conjuntural como sujeito político, distinto do proletariado e da burguesia industrial, e à margem da ordem regulada e tutelada do Estado (como eram as classes médias tradicionais) (24).

Nessa "nova classe média", trazida à cena pelo processo de modernização capitalista, encontram-se inseridos os professores. Esse processo de modernização conservadora das décadas de 60/70, que combina crescimento econômico e exclusão sócio-econômica, é analisado como um processo que "vai consolidar a *"manu militari"*, a derrota das forças populares e acentuar o processo de modernização conservadora, com o indisfarçado apoio dos EUA e das organizações financeiras internacionais." (Mattoso e Oliveira, 1991, p.113).

Isso contribuiu para modificações substanciais no tecido social brasileiro, com mudanças na divisão social do trabalho. Os trabalhadores em serviços crescem expressivamente, principalmente aqueles ligados aos órgãos governamentais, reflexo da burocratização da sociedade brasileira, o que ocorreu notadamente nos anos setenta.

Desse modo, o processo expansionista (do milagre econômico) e a relativa proletarianização das camadas médias (ciclo recessivo do final da década

(24) A temática sobre as classes médias, assim como a discussão sobre concepção de classe, é bastante polêmica, mas para efeito de contextualização optou-se por utilizar a nomenclatura trabalhada por Boito e Rodrigues, em que são, trabalhadores considerados classe média, os empregados não manuais dos escritórios das empresas e dos serviços públicos e privados. Ver: BOITO JR., Armando (Org.). O sindicalismo brasileiro nos anos 80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. RODRIGUES, Leôncio Martins. O sindicalismo nos anos 80: um balanço. SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, São Paulo, v.4, n.1, p. 11-19, jan./mar. 1990.

de setenta), que contribuíram para a constituição dessa "nova classe média", também possibilitará a emergência da organização desses segmentos, em defesa de interesses corporativos, nos sindicatos e associações.

Para Rodrigues (1990), a expansão do sindicalismo de classe média (funcionários públicos, professores, bancários, comerciários, médicos, engenheiros), em fins dos anos setenta, foi "*um acontecimento paradigmático que passou despercebido ante a movimentação dos metalúrgicos e outros operários fabris*" e que teria uma motivação diferente dos trabalhadores industriais.

"Para as camadas que se mobilizaram nos últimos anos, o impulso de sindicalização e as razões das longas e frequentes greves estão relacionadas à defesa de um status declinante. Assim, dois fatores parecem estimular o sindicalismo de classe média: a perda do status que decorre de forte aumento da oferta de profissionais com diploma de nível superior e a crise financeira do Estado, que atua no sentido da redução de salários da massa de funcionários públicos e empregados das estatais." (Rodrigues, 1990, p.17)

Embora o país tenha experimentado, na década de oitenta, um processo de socialização da política, também vivenciou um estancamento do crescimento econômico, que vinha se desenvolvendo ao longo da sua história (Weffort, 1992). Apesar das análises que evidenciam as dificuldades de consolidação de instituições democráticas, num quadro de empobrecimento econômico violentíssimo, nessa década, é possível perceber que houve um deslocamento da compreensão das formas de fazer política, que não se circunscrevem, especificamente, nos quadros institucionais existentes. Assim, este texto se insere no conjunto daqueles que compreendem que, nas lutas cotidianas de resistência, é que se constroem sujeitos políticos coletivos.

B - SITUAÇÃO EDUCACIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

O Estado de São Paulo, no final da década de oitenta, unidade federada de maior desenvolvimento sócio-econômico do país tinha 9,5% da sua população jovem e adulta analfabeta: 38% dos paulistas com mais de 15 anos tinham as quatro séries do primeiro grau; 33,2% tinham concluído o ensino fundamental. Trata-se, sem dúvida, de uma política educacional caracterizada pela excludência das grandes massas ao acesso à educação escolarizada, o que se contradiz com a expansão da oferta de vagas na escola pública (Souza, 1991; Mokrejs, 1991) (25).

É fato que 95% das crianças, em idade escolar, ingressam numa escola, seja ela pública ou privada. Entretanto, menos de 40% conseguem terminar o ensino fundamental. É nesse quadro que se movimentam os professores da escola estadual pública, objeto desta pesquisa, sem, entretanto, conseguirem romper esse círculo perverso e vicioso. Ele compõe uma trama, em que o professor é parte do tecido.

O regime militar, que caracterizou-se por um processo de modernização conservadora, nas décadas de 60 e 70, que combinava crescimento econômico e exclusão sócio-econômica, contribuiu, de um lado, para transformar o país numa sociedade urbano-industrial complexa e diferenciada, além de acarretar um agravamento dos níveis de desigualdade e pobreza.

O processo de expansão dos serviços públicos decorrentes dessa modernização do Estado brasileiro caracterizou-se pela expansão quantitativa dos serviços educacionais, vinculada à inserção da população no mercado, atendendo ao ideário liberal.

Assim, a política de excludência das grandes massas populacionais do acesso aos bens públicos torna-se visível, contraditoriamente, pela expansão da oferta de vagas na escola pública. Embora esteja garantida a porta

(25) A este respeito ver os diagnósticos sobre a educação paulista na década de oitenta: PEREZ, José Roberto (Coord.). São Paulo: a educação nos anos oitenta - diagnóstico preliminar. Campinas: NEPP, maio 1990. SOUZA, Aparecida Neri de (Coord.). Diagnóstico do perfil educacional do Estado de São Paulo - 1978-1988, São Paulo: SEE, 1989. ----- O analfabetismo no Estado de São Paulo. São Paulo: FUNDUNESP, 1991 (mimeo). SEADE. Educação em São Paulo - uma análise regional. São Paulo: SEADE, dez.1989. ASSESSORIA TÉCNICA DE PLANEJAMENTO E CONTROLE EDUCACIONAL. Plano de Trabalho 1987 - diagnóstico. São Paulo: SEE, set. 1986. ALVARENGA, Fernando José Vidal. Rede física do sistema de ensino paulista. São Paulo: FUNDUNESP, 1991. (mimeo). BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Planejamento educacional e as novas demandas na área. São Paulo: 1989. (mimeo). ----- e ALVES, M.L. Buscando a superação do fracasso escolar na rede estadual paulista. São Paulo: EM ABERTO, Brasília, v. 6, n.33, jan./mar. 1987. DURHAN, Eunice. Uma política para a secretaria de educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 1990. (mimeo). FUNDAP. Programa de educação - 1990/2000 para o Estado de São Paulo. São Paulo: FUNDAP, 1991. (mimeo). MOKREJS, Anita Leocádia. Nível de instrução no Estado de São Paulo. São Paulo: FUNDUNESP, 1991. (mimeo). PACHECO FILHO, Adolpho. Trajatória escolar dos alunos do ensino fundamental da rede estadual de ensino. São Paulo: FUNDUNESP, 1991. (mimeo). ----- O ensino fundamental no Estado de São Paulo nos anos 80 e seu financiamento - alguns indicadores. Campinas: IE/UNICAMP, 1992. (mimeo)

de entrada para a educação escolar, o mesmo não acontece com a trajetória dessa população dentro da escola. Não foi consolidada a garantia da permanência das crianças e jovens nas oito séries do ensino fundamental obrigatório. Basta verificar os indicadores de seletividade do sistema de ensino.

O Estado de São Paulo, com 247.320 km² de superfície e uma população, em 1991, de 31.546.473 habitantes, tem quase um quinto da população brasileira⁽²⁶⁾. Esse espaço - 2,9% do território nacional e 21,5% da população brasileira - detém a estrutura regional mais desenvolvida e organizada do País. A riqueza acumulada pelo Estado de São Paulo permitiu que seu aparelho administrativo atuasse em áreas como as estradas, energia elétrica e educação - inclusive de nível superior - impondo-se como um elemento do desenvolvimento regional alcançado. Essa condição também se relaciona ao fato de, nesse estado, ter evoluído o principal pólo industrial do Brasil, onde se encontra a produção de bens de capital e de consumo, destacando-se setores como o automobilístico e o de eletrodomésticos entre outros⁽²⁷⁾.

Devido à importância do Estado de São Paulo no contexto nacional, o desempenho dos diferentes setores sócio-econômicos do Estado afetam sobremaneira o País.

Enquanto o crescimento demográfico brasileiro foi de 1,93% ao ano, no período de 1980-1991, o paulista era de 2,12%. Embora tenha ocorrido uma desaceleração no ritmo de crescimento da população paulista, em relação à década anterior⁽²⁸⁾, a população urbana teve um crescimento superior à rural⁽²⁹⁾. Assim, as taxas de urbanização passaram de 88,64%, em 1980, para 92,7%, em 1991.

O processo de concentração urbana e expansão demográfica no Estado deve-se a sua condição de pólo industrial mais desenvolvido do país, situação que vem ocupando desde a década de 20.

Industrialização e urbanização são fatores que historicamente estimulam a demanda escolar. São Paulo distinguiu sua estrutura e organização, em termos de condições de funcionamento do sistema educacional, do conjunto do país e, ao pioneirismo de iniciativas educacionais locais, atribuiu-se tais condições. Por outro lado, as disparidades do desenvolvimento sócio-econômico

(26) IBGE. Sinopse preliminar do censo demográfico de 1991. Rio de Janeiro: FIGBE, out.1992.

(27) SEADE. Educação em São Paulo: uma análise regional. São Paulo, SEADE, 1989 (coleção Realidade Paulista).

(28) Em 1980, a taxa de crescimento anual da população paulista era de 3,49% e brasileira era de 2,48%.

(29) A sinopse preliminar do censo demográfico de 1991, indica que a taxa de crescimento urbano foi de 2,55%, enquanto a rural registrou taxas negativas de crescimento, -2,02%, no período compreendido entre 1980-1991.

acabaram por refletir no perfil de instrução da população do estado (Romanelli, 1980).

Alguns estudos apontam a importância do processo migratório - campo-cidade - no nível de escolaridade, considerando a educação rural mais precária que a urbana (em função das características próprias do modo de vida rural - ocupação espacial dispersa e isolada, problemas de transporte e comunicação -). Entretanto, a expansão urbana ocorreu de uma forma caótica, em descompasso com a capacidade econômica de absorção da população - em condições dignas de trabalho e de moradia. Também gerou constante mobilidade espacial, agravada pelos problemas de ausência de planejamento estatal para o atendimento da crescente demanda por serviços públicos, em particular, a educação.

A construção do sistema educacional, tanto no âmbito nacional como no estadual, foi comandada pelo Estado. Esse processo se distinguiu pela seletividade na oferta limitada de escolas e no seu conteúdo elitizante do ensino. Quando, por condições históricas, ganha força a pressão popular por escolas, a expansão escolar se processa

"de forma atropelada, improvisada, agindo o Estado mais com vistas ao atendimento das pressões do momento do que propriamente com vistas a uma política nacional de educação", e "jamais ocorreu de forma que tornasse universal e gratuita a escola elementar, e adequado e suficiente o ensino médio e superior". (Romanelli, 1980, p. 61)

O papel da educação no contexto sócio-econômico brasileiro vem passando por constantes revisões. Durante a Ditadura Militar, pelo menos no período entre 1964 e 1979, diagnosticava-se que a falta de oportunidades educacionais fossem responsáveis, exclusivamente, pelas desigualdades sociais e pelos altos níveis de desemprego existentes, considerando que a desqualificação profissional de um grande contingente de trabalhadores constituía o entrave para o desenvolvimento econômico brasileiro. O II PND (Plano Nacional de Desenvolvimento), período 1975-79, explicita essa concepção.

Assim, o Estado passa a desempenhar papel de principal responsável pela democratização das oportunidades educacionais, na tentativa de reduzir o analfabetismo e ampliar o número de vagas nos diversos níveis de ensino. O Estado desenvolve várias medidas com o objetivo de facilitar o acesso das camadas de baixa renda ao sistema educacional, tais como: educação rural, educação pré-escolar, ensino supletivo, crédito educativo, Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o projeto Minerva (que utilizava rádio

e TV para o ensino supletivo)(Demo, 1981). Simultaneamente são realizadas duas grandes reformas: uma do ensino superior, em 1968, e outra do ensino básico, em 1971 (Anais, 1^a. Conferência Brasileira de Educação, 1980).

A lei que reformou o ensino de 1^o. e 2^o. graus, em 1971, fixou a obrigatoriedade do ensino fundamental de oito séries anuais, eliminou a descontinuidade entre os antigos níveis primário (quatro séries anuais) e o ginásial (quatro séries anuais); e superou a coexistência dos diferentes níveis de ensino médio, substituindo-o por um modelo único de escola profissionalizante, que visava a preparar mão-de-obra para alimentar o crescimento econômico que se esperava do País.

"Em 1971, com a lei 5692, houve uma tentativa de alterar profundamente o sistema dualista de ensino médio no país. Nesta ocasião estabeleceu-se a profissionalização universal e compulsória de segundo grau, voltado para formar técnicos de grau médio. Esta reorganização ocorreu numa fase de crescimento econômico, no bojo de uma vaga modernizante, na qual o Estado atribuía ao sistema educacional o papel de preparar recursos humanos para um mercado de trabalho em expansão, sobretudo de quadros técnicos de grau médio. Por outro lado, a modificação no ensino de segundo grau procurava aliviar as pressões das camadas médias sobre a universidade, pela tentativa de controlar o fluxo da demanda dirigida ao ensino superior." (Gitahy, Segnini e Leite, 1991, p.27)

Com a reforma da década de setenta, houve uma significativa expansão nas oportunidades educacionais, em termos de matrículas. Entretanto, tal expansão não se fez acompanhar por uma melhor distribuição de renda, com diminuição das desigualdades sociais, e muito menos de uma melhoria na qualidade do ensino, conforme o propugnado pela Reforma de que a educação seria a mola propulsora da correção das desigualdades sociais.

"Repetia-se, com a Reforma do Ensino, um fenômeno comum na história das leis no Brasil: fixava-se, nos códigos, uma situação fictícia, comprometida com a imagem de uma sociedade que se pretendia alcançar no futuro e ainda muito distante das possibilidades de realização do Estado brasileiro no presente". (Beisiegel, 1976, p.31)

A política educacional da Ditadura Militar atingiu parcialmente seus objetivos, os resultados esperados não se concretizaram e, em alguns aspectos, chegou a agravar a situação já existente. O 2^o. grau se viu esvaziado de suas atribuições: nem capacitava o estudante para o ensino superior, nem para o mercado de trabalho - dilema que se defronta até hoje. Paralelamente, o Ministério do Trabalho criou um sistema alternativo de profissionalização, independente das políticas educacionais, além da

proliferação dos cursinhos preparatórios para a vestibular, a partir de 1970, papel antes estritamente reservado para o 2^o. grau (Cunha e Góes, 1985).

"Contrariando, então, as pessoas que conheciam o mundo da produção (...), o governo enviou ao Congresso um projeto de lei (que veio a resultar na lei 5692/71), tornando universal e compulsoriamente profissional o ensino de 2^o. grau. Acabavam os cursos clássico e científico. Acabava, também, a especificidade das famosas escolas técnicas industriais e das escolas normais, pois seus cursos seriam, como todas as demais escolas de 2^o. grau, profissionalizantes, isto é, conferiam aos estudantes uma habilitação profissional como técnico ou auxiliar técnico". (Cunha e Góes, 1985, p.71)

Retirada a questão da profissionalização compulsória e universal, com a nova lei (7044/82), nada foi colocado em seu lugar. O 2^o. grau, ainda hoje carece de fisionomia própria⁽³⁰⁾.

"Essa tentativa de correção do rumo do ensino profissionalizante de segundo grau foi acompanhada de uma desmobilização do MEC, no que concerne à formação profissionalizante e a criação de um sistema de formação profissional no Ministério do Trabalho vinculado diretamente ao setor empresarial. Desgastado pelas crescentes críticas à sua inoperância, o sistema de ensino profissionalizante foi revogado em 1982, pela lei 7044. Pela nova legislação, o ensino profissionalizante deixou de ser obrigatório e as escolas passaram a ter autonomia para decidir o tipo de ensino que desejavam oferecer. Desta forma, o governo reconheceu o insucesso da tentativa de implantação do ensino profissionalizante de segundo grau." (Gitahy, Segnini e Leite, 1991, p.29)

Dando continuidade ao processo de redemocratização do país, em 1988 foi promulgada uma nova Constituição para o Brasil. No ano seguinte (1989) as Unidades Federadas refizeram seus textos constitucionais, contemplando, no capítulo sobre a Educação, reivindicações do movimento social. Entretanto, *"as questões sociais' foram 'acrescentadas' à margem. Elas só estão ali porque foi impossível evitá-las, especialmente devido às pressões sociais exercidas no período de redação constitucional; de qualquer modo, permanecem marginais."* (Weffort, 1992, p.18).

Assim, o novo texto constitucional mantém o ensino fundamental (antes 1^o. grau) com oito séries anuais, de caráter obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria (antes

(30) A esse respeito ver: KUENZER, Acácia. O ensino de 2º grau - o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988. FRANCO, Maria Laura P.B. Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo. In: FRANCO, M.L.P.B. e ZIBAS, D. Final do século - desafios da educação na América Latina. São Paulo: Cortez, 1990. NEPP. Relatório sobre a situação social do país. Campinas: NEPP/UNICAMP (relatórios anos: 1985, 1986 e 1987).

era obrigatório dos 7 aos 14 anos); estabelece a progressiva obrigatoriedade e gratuidade para o ensino médio (antes 2^o. grau); dá conteúdo educacional para as creches e pré-escolas (agora chamadas de educação infantil); considera como ensino básico: educação infantil, ensino fundamental e médio; mas, contraditoriamente, o texto constitucional não trata da questão do magistério.

A Constituição do Estado de São Paulo tem seu capítulo sobre a educação mais detalhado que a do país. No texto estadual é estabelecido que a formação de professores para educação infantil, ensino fundamental (quatro séries iniciais) e educação para portadores de deficiências, será realizada a nível de ensino médio (curso específico para a formação do magistério), mas não discrimina a formação de professores de nível universitário para as demais séries. Porém, define que deva haver leis que especifiquem planos de carreira, piso salarial profissional, carga horária e concursos públicos para o ingresso no magistério.

Após a promulgação da Constituição do país, iniciou-se um processo de elaboração da nova lei que substituisse a 5692 e traçasse as novas diretrizes e bases da educação nacional. O projeto de lei, fruto de negociações entre as representações da área educacional, que integram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e dos diferentes partidos políticos, ainda encontra-se no Congresso Nacional. São quase cinco anos com muitas dificuldades de consenso (Hage, 1990; Pino, 1992). Dessa forma, a educação nacional ainda é normatizada pela lei elaborada durante a Ditadura Militar (1971), com os vários "remendos" realizados nessas duas décadas.

Em 1988, quando a nova Constituição do país foi promulgada⁽³¹⁾, a situação do analfabetismo no Estado de São Paulo (Souza, 1991) apresentava 9,5% da população jovem e adulta como analfabeta, isto é, cerca de duas milhões de pessoas não eram capazes de ler ou escrever um bilhete simples, na língua que conhecessem⁽³²⁾. Essas estatísticas sobre analfabetismo, produzidas pela FIBGE, para o Estado de São Paulo indicam que cerca de 90% da população jovem e adulta é alfabetizada, mas também identifica que somente cerca de 72% têm quatro séries ou mais de escolarização, ou seja, tiveram acesso à leitura, à escrita e aos cálculos matemáticos, tendo a possibilidade de utilizar esses instrumentos na sua vida cotidiana. Esses números caem mais ainda, se verificarmos a percentagem daqueles que possuem o ensino fundamental de oito

(31) O texto constitucional, de 1988, estabelecia um prazo de 10 anos para a erradicação do analfabetismo no país e destinava 50% dos recursos para cumprir esta meta.

(32) Conceito de analfabeto utilizado pelo IBGE: "pessoas incapazes de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhecessem. Aquelas que aprenderam a ler e escrever, mas esqueceram e os que apenas assinam o nome foram considerados analfabetos" IBGE. Censo Demográfico. Rio de Janeiro, Fundação IBGE, 1980.

séries: são apenas 33,2% da população paulista, com idade igual ou superior a 15 anos⁽³³⁾.

No Estado de São Paulo há 8.634 escolas de ensino básico, onde estudam 7.824.674 crianças e jovens. Mas 70,3% desses alunos estão matriculados nas escolas estaduais públicas (que são 73,5% do total das unidades escolares)⁽³⁴⁾. Não há dúvidas, ^{de que} em São Paulo, o ensino básico é predominantemente estadual, diferentemente de outros estados brasileiros, onde há uma presença municipal de maior envergadura. Assim, estudos sobre o professor da rede estadual são contribuições bastante significativas neste contexto⁽³⁵⁾.

A educação básica em São Paulo é ministrada em escolas que oferecem somente o ensino fundamental (oito séries de escolarização); ou somente o ensino médio (três ou quatro séries dependendo da modalidade; ou o ensino fundamental e médio num mesmo estabelecimento)⁽³⁶⁾. A inserção do poder público estadual em educação infantil (população de 0 a 6 anos de idade) é muito pequena, menos de 1/3 do total da oferta de vagas; as salas de educação pré-escolar funcionam junto com aquelas de ensino fundamental. E, finalmente, a educação aos portadores de deficiência - auditiva, visual e mental - também é realizada, pelo poder público estadual, em salas específicas dentro da rede escolar de ensino fundamental.

Para uma população, em São Paulo, na faixa etária de 7 a 18 anos, de 7.937.256 crianças e jovens, havia 6.999.457 estudantes no ensino médio e fundamental, ou seja, um índice virtual de escolarização de 88,2%⁽³⁷⁾.

Teoricamente as escolas deveriam funcionar em três turnos diários de aulas: um matutino, outro vespertino e o terceiro noturno. Mas são 82,3% as que funcionam com até três períodos de aulas (algumas não têm curso noturno). As outras 17,7% funcionam com mais turnos, ou seja, três turnos diurnos - matutino (7 às 11 horas); intermediário (11 às 15 horas); e, vespertino (15 às

(33) IBGE. Pesquisa nacional por amostragem de domicílios (PNAD). Rio de Janeiro: Fundação IBGE, 1988.

(34) Fonte de dados: Secretaria de Estado da Educação, Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional, Centro de Informações Educacionais.

(35) Ensino básico: educação infantil, ensino fundamental e médio (inclusive educação para portadores de deficiências).

(36) Em 1990, havia 4.649 escolas somente com ensino fundamental; 1.524 com ensino fundamental e médio; e 174 somente com ensino médio, num total de 6.347 estabelecimentos de ensino estadual. A preponderância de ensino fundamental deve-se ao caráter altamente seletivo do ensino. A Escola Estadual de Segundo Grau "Professor Ayres de Moura" objeto deste estudo insere-se naquele grupo de 174 escolas que oferecem ensino médio.

(37) SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (São Paulo). Estatísticas Educacionais Básicas - séries históricas, 1978 -1990, São Paulo: CIE, 1990. Índice virtual de escolarização, de acordo com o IBGE, é um indicador de escolaridade que trabalha com a "relação entre a população escolarizada, supostamente pertencente a uma determinada faixa etária, e a população da mesma faixa etária". REVISTA BRASILEIRA DE ESTATÍSTICA. Rio de Janeiro: FIBGE, n. 138, 1974, p.151.

19 horas) e, um quarto turno à noite. Se desagregarmos essas informações entre a Região Metropolitana de São Paulo, de forte adensamento demográfico e industrializada, e o interior do Estado, veremos que 59,7% das escolas, na Grande São Paulo, têm até três turnos diários e 40,3% têm mais de três períodos⁽³⁸⁾; no interior são 94,7% as que têm até três turnos de aulas por dia (Durhan, 1990).

A falta de escolas pode ser percebida pelo congestionamento dos turnos diários e sua concentração na periferia da Região Metropolitana de São Paulo. O poder público estadual diagnostica que o déficit de salas de aula

"é um problema localizado e se deve antes à migração interna do que à inexistência de recursos. Assim, considerando o número de escolas, salas de aulas e carteiras existentes na rede estadual, verifica-se que é possível teóricamente, atender em condições satisfatórias a demanda existente". (Durhan, 1990, p.6)

Atribui, ainda, ao crescimento da periferia e à falta de planejamento, a situação de superlotação das salas de aula.

O número de aulas diárias para o aluno também é muito diferenciado. Até 1985 todos os alunos, com exceção os do ensino médio, tinham 5 horas-aula semanais; os professores que trabalhavam com as quatro séries iniciais, tinham uma jornada de 25 horas-aula por semana, ou seja, 20 horas-relógio⁽³⁹⁾. Em 1985, na negociação dos sindicatos de professores públicos⁽⁴⁰⁾ com o governo do Estado, sobre o novo Estatuto do Magistério, a jornada do professor das séries iniciais ficou semelhante à do professor das outras séries que tinham suas jornadas organizadas por hora-aula e não hora relógio. Como resultado dessa negociação o professor I passou a ministrar 16 horas-aula para uma classe, e o aluno passou a ter 20 horas-aula semanais (cada hora-aula equivale a 50 minutos). As 4 horas-aula (diferença da jornada do professor com a do aluno) ficaram sob a responsabilidade de um segundo professor, via de regra substituto, com graves conseqüências para o processo ensino-aprendizagem.

As duas séries iniciais de alfabetização, que foram, em 1984, aglutinadas em um ciclo (ou bloco) contínuo de alfabetização, chamado ciclo

(38) Dentre estas escolas com mais de três período diários, encontra-se 136 escolas com cinco períodos; 36 com 06 e 7 com sete turnos.

(39) Hora-aula é equivalente a 50 minutos e hora-relógio é equivalente a 60 minutos.

(40) Em 1985 foi reformulado o Estatuto do Magistério (lei 444/85) e uma das questões era a isonomia entre os professores de 1^a. a 4^a. séries do ensino fundamental e os demais. Assim, para se garantir a isonomia, as jornadas deveriam ser iguais, embora a dos alunos não o fossem. Os sindicatos de professores aqui referidos são Centro do Professorado Paulista (CPP), que organiza prioritariamente professores, nível I; e Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). Participaram, também, das negociações a União dos Diretores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (UDEMO) e Associação Paulista de Supervisores (APASE).

básico de alfabetização, passam, a partir de 1988, a ter uma jornada de trabalho discente de 6 horas-aula diárias⁽⁴¹⁾. Assim, as escolas que tinham espaço reorganizaram o horário para oferecer mais aulas ao ciclo básico; as outras continuaram com 4 horas-aula diárias para o aluno, sendo, essas últimas, justamente aquelas localizadas nas regiões periféricas da Grande São Paulo. As 3^{as.} e 4^{as.} séries tinham, e continuam tendo, 4 horas-aula diárias. De 5^{a.} a 8^{a.} séries os alunos têm 5 horas-aula diárias; e no ensino médio são 6 horas-aula diárias.

A negociação, em 1985, entre as entidades sindicais e o Governo do Estado, que resultou na diminuição do tempo de permanência do estudante na escola e do contato efetivo do professor com alunos, é reflexo da tendência, nas negociações salariais, de compensar a ausência de reajustes salariais significativos, com a concessão de vantagens corporativas. Da mesma forma, o Governo do Estado tem argumentado constantemente com dados, sobre a escassez de recursos e o enorme peso da folha salarial dos professores, no conjunto do funcionalismo público estadual, para negociar essas "vantagens" em detrimento de reajustes salariais.

Assim, o resultado da negociação, em torno do Estatuto do Magistério, que possibilitou a conquista de horas-atividade, como parte da jornada de trabalho - para permitir o aperfeiçoamento profissional, preparação de aulas, correção de trabalhos e provas, reuniões -, acabou por converter-se em tempo livre, fora da escola que o professor utiliza como quiser, inclusive para trabalhar em outro local. Outra vez observa-se o reflexo de uma política incapaz de atender às necessidades salariais e de capacitação dos professores. Isso contribui para organizar um perfil de professor: mal pago, permanece pouco no local do trabalho (sua relação é no máximo com a sala de aula) e, ao mesmo tempo estafado, pela duplicação de empregos.

Quanto à hora-aula também há diferenciações. Se for uma escola com dois períodos diurnos a hora-aula é de 50 minutos, durante o dia. Se a escola tem três ou mais turnos durante o dia, a aula é de 45 minutos e, às vezes, até de 40 minutos. A noite a hora-aula é de 40 minutos. Mais uma vez, é a população de baixa renda que é penalizada com aulas de menor duração.

Em 1992, com a Reforma do Ensino Paulista⁽⁴²⁾, as escolas que optaram por integrar o Programa "Escola-Padrão" passaram a ter 6 horas-aula em todas as séries, no período diurno.

(41) Jornada única de trabalho discente e docente.

(42) Projeto Escola-Padrão, criado em 1991, introduz uma concepção de autonomia da escola (cada escola deve realizar um Plano Diretor no qual coloca suas metas e a contrapartida da Secretaria); reorganiza os turnos escolares: dois diurnos com 6 horas-aula e um noturno (quatro ou cinco aulas); aumenta a carga horária anual para 200 dias letivos; altera a jornada do professor e institui uma gratificação de 30% para os professores em dedicação exclusiva.

A democratização do acesso ao ensino fundamental, conquistada pela população paulista, nos últimos vinte anos, não foi consolidada pela garantia da qualidade do ensino, nem conseguiu alterar problemas estruturais do sistema de ensino, caracterizado pela alta seletividade da escola.

C - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

"a organização escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra. A legislação constitui o instrumento através do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha". (Saviani, 1984, p.154)

A lei federal de Diretrizes e Base da Educação Nacional (5692/72), ainda em vigência; o Estatuto do Magistério (444/85); Resoluções e Portarias editadas pela Secretaria de Estado da Educação normatizam a organização do trabalho docente quanto a: remuneração, jornada, formas de ingresso, carreira e atribuição de aulas, que serão analisadas neste bloco.

Essa legislação, no seu conjunto, compreende o professor como um trabalhador do espaço da sala de aula, pois pouca relevância é dada para os espaços coletivos de discussão e formulação de propostas educacionais, bem como de processos avaliativos do trabalho docente. Por entender o professor como um trabalhador fragmentado e isolado no espaço da sala de aula, as possibilidades de ascensão profissional não levam em conta nenhum processo coletivo de avaliação do trabalho educacional desenvolvido pela escola e pelo docente. A maioria das formas de ascensão na carreira são conferidas pelo tempo de permanência no magistério. O tempo também determina a possibilidade de escolha de classes ou séries, períodos e quantidade de aulas a serem ministradas durante o ano.

A Secretaria de Estado da Educação, para executar sua função essencial de oferecer ensino básico a cerca de 75% da população escolar, utiliza a força de trabalho de 301.813 pessoas, sendo 234.659 professores, 13.252 especialistas de ensino e 53.892 funcionários de apoio administrativo, durante 200 dias letivos anuais⁽⁴³⁾.

O quadro do magistério é composto por docentes (professor I, II e III) e especialistas de educação (Delegado de Ensino, Supervisor de Ensino, Diretor de Escola, Assistente de Diretor de Escola, Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional). Os especialistas de ensino são admitidos mediante concurso público e devem ter experiência na docência. Os únicos cargos de especialistas que não são objeto de concurso público, mas de comissionamento - que envolvem relações de confiança política - são: Delegado de Ensino, que é nomeado pelo Governador do Estado, fruto de negociação política das forças político-partidárias que apóiam o Governo na região; e o cargo de Assistente

(43) Secretaria de Estado da Educação. Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. Centro de Informações Educacionais. Ver: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (São Paulo). Sistema de Acompanhamento de Pessoal. São Paulo: CIE, Série gerencial n.1., jun. 1992.

de Diretor da Escola que, embora referendado pelo Conselho de Escola, é indicação do Diretor da Unidade.

Os docentes são admitidos de duas formas: uma em caráter efetivo, através de concurso público de provas e títulos, e a outra em caráter temporário, sem nenhum processo seletivo de provas de conhecimentos ou habilidades. O professor Admitido em Caráter Temporário (ACT) ⁽⁴⁴⁾ é contratado pelo diretor da escola. Os critérios para admissão são: tempo de experiência no magistério e título de licenciatura específica na disciplina que vai ministrar aulas (se for professor de 5^{a.} a 8^{a.} série do ensino fundamental e de qualquer série do ensino médio); ou a conclusão do curso de ensino médio de formação de professores (se for para as quatro séries iniciais e educação infantil).

O professor temporário, teóricamente, deve ser aquele que substitui afastamentos de colegas ou que ministra um bloco de aulas que não formam um cargo (são necessárias 16 aulas, no mínimo, para ser objeto de concurso público), ou também recrutados para escolas novas onde ainda não foram criados os cargos (quem os cria é o poder legislativo).

Os professores são divididos segundo o nível em que atuam, combinado com a titulação. Assim:

PROFESSOR I é aquele que ministra aulas de 1^{a.} a 4^{a.} séries do ensino fundamental e educação infantil, com habilitação específica de nível médio em curso de formação de professores.

PROFESSOR II ministra aulas de 5^{a.} a 8^{a.} séries do ensino fundamental, possui licenciatura curta. No Estado de São Paulo não existem mais cursos de curta duração para formação de professores. Entretanto, a Secretaria de Estado da Educação utiliza-se dessa classe de professor para contratar estudantes de nível universitário para ministrar aulas.

PROFESSOR III ministra aulas de 5^{a.} a 8^{a.} séries do ensino fundamental, em todas as séries e modalidades do ensino médio e em classes de ensino especial (para portadores de deficiência). Possui licenciatura plena, específica, na disciplina de que ministra as aulas.

Do ponto de vista do vínculo empregatício, embora o Estatuto do Magistério estabeleça apenas dois vínculos de emprego - um de caráter efetivo e outro temporário -, há professores contratados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), ou seja, com contrato de trabalho à semelhança do setor privado ⁽⁴⁵⁾. Esse tipo de contratação é decorrente de demandas judiciais dos

(44) O professor Admitido em Caráter Temporário (ACT) é designado no Estatuto do Magistério como Ocupante de Função Atividade (OFA).

(45) A constituição de 1967 determinou que os servidores admitidos em caráter temporário fossem contratados pela legislação trabalhista (CLT), isso foi realizado durante algum tempo. Mas a Emenda Constitucional n.2 exigia uma legislação especial. Assim, os temporários eram contratados pela lei 500/74.

professores na década de setenta. Também há, ainda, os estáveis, condição outorgada pela Constituição Brasileira, promulgada em 1988, aos temporários que, na data da promulgação, contavam com mais de cinco anos de trabalho.

O vínculo de trabalho docente é com o Estado, e, não com a unidade escolar em que o professor ministra aulas.

Em consequência, duas situações podem ocorrer: 1) se o bloco de aulas existentes for menor que o da jornada de opção do professor, o mesmo docente deverá completá-la em outra unidade escolar; 2) não existindo, na escola, aulas da disciplina específica do professor, o mesmo ficará em disponibilidade, podendo ser removido *ad-hoc* para outra unidade escolar.

A jornada de trabalho do professor é definida no Estatuto do Magistério como sendo constituída por horas-aula e horas-atividade. Esta última sendo entendida como "tempo remunerado^{do} que disporá o docente, em horário e local de sua livre escolha", para, prioritariamente, realizar reuniões pedagógicas, preparação de aulas, correção de trabalhos e provas, pesquisa e atendimento de alunos e pais. As horas-atividade correspondem a 20% da jornada semanal de trabalho docente.

Há três jornadas de trabalho docente:

JORNADA INTEGRAL DE TRABALHO DOCENTE tem duração de 40 horas-aula semanais, sendo 32 horas-aula em classe e 08 horas-atividade.

JORNADA COMPLETA DE TRABALHO DOCENTE tem duração de 30 horas-aula semanais, sendo 24 horas-aula em classe e 06 horas-atividade.

JORNADA PARCIAL DE TRABALHO DOCENTE tem duração de 20 horas-aula semanais, sendo 16 horas-aula em classe e 04 horas-atividade.

O professor pode alterar sua jornada anualmente, somente no período de atribuição de aulas. Ao longo do ano isso não é permitido. Além das aulas da jornada, pode o professor ministrar aulas, como carga suplementar, perfazendo o limite máximo de 44 horas-aula semanais, ou seja, 35 horas-aula em classe e 09 horas-atividade. O professor pode desistir de sua carga suplementar em qualquer período, mesmo durante o ano.

Para conseguir que os contratos fossem realizados em regime de CLT um grande número de professores entraram na Justiça do Trabalho. A Secretaria de Educação durante todos estes anos procurou eliminar essa categoria funcional, mas ainda persistem alguns casos. Ver: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Política e administração de pessoal docente (um estudo sobre a secretaria de estado da educação do Estado de São Paulo). Dissertação (mestrado) - FE, USP, 1988, p.97-98. (estudos e documentos, v.27)

A organização da jornada de trabalho, com uma parte definida como hora-atividade e outra parte definida como aula, propriamente dita, foi

"... uma conquista por estabelecer o princípio de que trabalho docente não se circunscreve aos limites da sala de aula (...). (Entretanto) A possibilidade de realização de horas-atividade "em local de livre escolha do professor" significa a remessa para o plano simbólico do conflito efetivo entre as necessidades do trabalhador - professor e as condições concretas de trabalho que lhe são determinadas pelo Estado-empregador. Trata-se, em realidade, de alguma acomodação "por baixo" em que o conflito se escamoteia pela aceitação tácita do fato de que a situação de trabalho docente pode não se organizar e nem se realizar na sua plenitude". (Silva Júnior, 1990, p.121)

Os professores que ministram aulas nas classes de 1^a. a 4^a. séries do ensino fundamental, que funcionam com 20 horas-aula semanais, poderão optar por uma jornada parcial. Nesse caso, a classe ficará com 4 horas-aula "vagas" que poderão ser preenchidas pelo próprio titular, como carga suplementar, ou por outro professor, que poderá ser admitido para esse fim. Se o professor optar por jornada integral, deverá ministrar aulas em duas classes, no esquema anterior.

A partir de 1988, foi implantada a JORNADA ÚNICA DE TRABALHO DOCENTE E DISCENTE, no ciclo básico de alfabetização, em que o professor ministra 26 horas-aula em classe, tem 08 horas-atividade em local de livre escolha e 06 horas-aula de trabalho pedagógico (entendido como trabalho coletivo na escola), num total de 40 horas-aula semanais em uma única classe. A diferença fundamental com as jornadas anteriores é que parte do pressuposto da "unicidade do local de trabalho" (Silva Junior, 1990).

Há ainda a jornada diferenciada dos que atuam nos cursos de formação de professores nos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs⁽⁴⁶⁾. Esses docentes possuem a jornada de trabalho dividida em hora-aula, hora-aula para enriquecimento curricular, hora de trabalho pedagógico (reuniões, estudos, etc) e hora-atividade. O tempo destinado ao trabalho coletivo (hora de trabalho pedagógico) corresponde a 50% do total de horas-aula.

(46) Os professores para as séries iniciais do ensino fundamental são formados em dois tipos de cursos. O mais antigo, oriundo da reforma educacional de 1971 (lei 5692), que transformou os cursos profissionais em habilitações, é a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), que funciona em meio período nas escolas de ensino médio. O segundo, Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) criado em 1988, em período integral, diurno, tem uma grade curricular maior que o anterior e os alunos recebem uma bolsa-auxílio (no valor de um salário mínimo). Ver: RAMA, Leslie M.J.S. Centros específicos de formação e aperfeiçoamento do magistério (CEFAMs). São Paulo: SEE/CENP, 1992.

A organização do trabalho docente em jornadas só é possível para o professor efetivo. Os demais só têm direito à carga horária de trabalho. Para cada grupo de quatro aulas há uma hora-atividade, à semelhança da composição de jornada do efetivo. Já foi mencionado que o tempo de trabalho docente é medido em hora-aula e que varia: de 50 minutos em escolas com dois períodos diurnos ou em jornada única, 45 minutos em escolas com dois ou mais turnos diurnos, e 40 minutos nos cursos noturnos.

O processo de atribuição de aulas e/ou classes para o professor é realizado, anualmente, antes do início do ano letivo, num processo lento e burocratizado, que se inicia no final do ano anterior. Os professores efetivos, temporários, estáveis ou CLT fazem sua inscrição para atribuição de aulas no final do ano, que consiste em manifestar sua intenção quanto à quantidade de aulas que quer ministrar no ano seguinte, sejam da jornada, sejam suplementares; confirmam as disciplinas nas quais trabalham e são habilitados; se querem mudar de jornada ou não. A partir dessa inscrição, a direção da escola publica a classificação dos professores por tempo de serviço (no magistério e no serviço público) e pela titulação (cursos concluídos). Se o professor for estudante, ele perderá o vínculo de emprego e, no final do ano letivo, estará desempregado.

No ano seguinte, ao final das férias de verão, o professor - à exceção do estudante e em primeiro o efetivo - retorna à escola para o período de atribuição de aulas que dura quase duas semanas. No primeiro dia "escolhe" as aulas de sua jornada na escola-sede; supondo que não haja aulas suficientes, o professor deve ir até a Delegacia de Ensino, à qual sua escola se subordina, para completar a jornada. Supondo, ainda, que esse mesmo professor solicite ampliação da jornada, volta novamente à escola para a fase de ampliação; se não houver aulas, ele retorna à Delegacia de Ensino para a escolha de mais aulas em outra escola. Esse professor pretende, ainda, ter aulas suplementares e, para tanto o processo é o mesmo: volta à escola e, em seguida, à Delegacia de Ensino. Assim tal docente cumpriu seis períodos de escolha de aulas: três na escola e três na Delegacia e isso porque é efetivo no cargo!

Como o professor não tem seu local de trabalho definido em uma escola e, sim, no espaço geográfico de uma Delegacia de Ensino, que recorta, muitas vezes, várias cidades - sendo que uma mesma cidade pode ser recortada por várias Delegacias de Ensino -, o processo de atribuição de aulas é um ir e vir escola-delegacia até o professor completar a jornada de trabalho pela qual optou. E é possível que esse professor ministre aulas em diferentes bairros e, não raro, em municípios diferentes.

A segunda fase da escolha envolve os docentes com os outros vínculos de emprego (estáveis, CLT e temporários (OFA/ACT), nessa ordem), que escolhem as aulas remanescentes dos efetivos.

Assim, é possível que uma escola central de uma determinada cidade, onde há maior número de efetivos, tenha um professor temporário, com habilitação, ministrando poucas aulas. E numa escola mais periférica, onde há poucos efetivos, um professor estudante pode ser contratado para ministrar um bloco grande de aulas.

Esse processo de atribuição de aulas, em que a escola não se apresenta como um local de trabalho, e os professores distribuindo sua jornada de trabalho em vários locais, parece contribuir para a diminuição do tempo de permanência diário em cada escola e na inviabilidade de qualquer projeto político-pedagógico.

Um estudo realizado pela própria Secretaria Estadual de Educação (Durhan, 1990), avaliou que a baixa qualificação dos professores podia ser observada através de indicadores que incluíam: a elevada taxa de repetência e evasão escolar, indicativa do despreparo do professor para lidar com as dificuldades de aprendizagem próprias da população que frequenta a escola pública; e a pequena percentagem de professores formados pelas melhores universidades. Entretanto, o mesmo documento indicava que o baixo nível salarial era responsável pelo recrutamento de professores, entre o pessoal menos qualificado. Tal situação, também, alimentava o círculo vicioso através do qual os alunos que se destinam ao magistério são aqueles com maiores deficiências de formação anterior e que apresentam o pior desempenho escolar.

Apesar desse diagnóstico, por parte do poder público, a política salarial e de promoção funcional dos professores, não leva em conta nenhum dos indicadores de desempenho da escola e de seu ensino. Toda a evolução do professor é pautada no tempo de serviço. A cada 5 anos é promovido porque permaneceu cinco anos no magistério ou em atividade correlata; a cada dois anos é promovido porque ficou dois anos no posto de trabalho ou em função correlata (que pode ser bater carimbo no gabinete do Secretário da Educação). Porém, é necessário participar de 10 cursos para ter uma promoção no mesmo valor dos cinco anos de trabalho. Cinco anos de trabalho numa escola, sem faltas e em atividade do magistério, é igual a um título de mestrado. O professor também é promovido, a cada cinco anos, por não faltar ao trabalho.

O desempenho da escola, os índices de seletividade escolar não são avaliados; entretanto, a eles é imputada a baixa qualificação do professor. Por outro lado, a maioria dos professores estaduais hoje é temporária; há cerca de 5 anos não há concurso público para docente e sabemos que um

professor é recrutado, pela direção da escola, apenas com a comprovação de que possui credencial (diploma) para dar aulas⁽⁴⁷⁾.

Se o professor quiser melhorar seus salários é necessário sair da sala de aula, prestar concurso para diretor de escola e depois para supervisor. Não há mecanismos de melhoria salarial permanecendo na sala de aula; a própria concepção de carreira organizada pelo Estatuto do Magistério expulsa o docente da sala de aula. Por outro lado, se a opção é ficar na sala de aula, é só esperar o tempo passar que a cada período de 2 e 5 anos, como uma espécie de conta gotas, o professor recebe um reajuste de 5% sobre o salário⁽⁴⁸⁾.

O apoio técnico-pedagógico, prestado ao professor no local de trabalho, inexistente; há menos de duas centenas de coordenadores pedagógicos numa rede de 6.500 escolas e cerca de duas dezenas de orientadores educacionais; também não há professores coordenadores de projetos ou de áreas do conhecimento, à exceção do ciclo básico de alfabetização, em jornada única, CEFAM e Escolas-Padrão.

Portanto, na escola, o trabalho do professor é isolado na sala de aula, sem espaço coletivo para reflexão, estudos, troca de experiências; as reuniões acontecem uma vez a cada bimestre, por ocasião do Conselho de Classe ou de série, nos quais se discute o rendimento escolar dos alunos. São raras as reuniões pedagógicas e quase sempre acontecem no início da cada semestre letivo como atividade de planejamento daquele período.

O diretor da escola, via de regra, somente administra a escola: faz folha de pagamento, controla presença dos professores, cuida da infraestrutura físico-material da escola, controla a disciplina escolar (alunos e professores), auxiliada pelo Assistente de Diretor da Escola (observe-se que é Assistente do Diretor e não da direção da escola).

Junto à direção da escola há um corpo de funcionários administrativos trabalhando na escrituração da vida escolar do aluno e da vida profissional do professor.

O supervisor de ensino é responsável por um grupo de escolas públicas e privadas, cerca de meia dúzia de escolas. O local de trabalho desse supervisor é a Delegacia de Ensino. A escola é visitada somente para averiguação do cumprimento das rotinas, das normas e das leis. As funções continuam equivalentes à do antigo inspetor escolar. O debate presente na Associação Paulista de Supervisores de Ensino questiona tal concepção de

(47) No mês de setembro de 1993, a Secretaria de Estado da Educação realizou concursos públicos para todas as disciplinas do ensino fundamental e médio, bem como para a habilitação específica para o Magistério.

(48) Os dados referentes à contratação, promoção, atribuição de aulas, jornadas são aqueles constantes no Estatuto do Magistério (Lei complementar 444/85)

supervisão; há uma reivindicação no sentido de redefinir o papel da supervisão, atribuindo-lhe uma intervenção mais pedagógica.

O nível de conflito entre a supervisão e os professores, com mediação da direção da escola, é permanente, pois os professores desqualificam a intervenção dos supervisores no espaço escolar⁽⁴⁹⁾.

Como pode ser observado, a Secretaria de Estado da Educação não só organiza a escola de forma diferenciada, como também o trabalho docente, embora tenha uma concepção de professor homogênea, portanto abstrata. Assim, é possível na mesma rede estadual e, às vezes, na mesma escola, identificar-se: (a) cursos seriados ou divididos em ciclos (ciclo básico); (b) avaliação do aluno com conteúdo de promoção ou reprovação (quando é seriado) ou averiguando a progressão de aprendizagem (ciclos); (c) aulas com diferentes tempos, dependendo da quantidade de períodos diários; (d) grades curriculares diferenciadas; (e) formação de professor de 1^{a.} a 4^{a.} séries do ensino fundamental através de cursos de meio período, diurno ou noturno, ou período integral (com maior grade curricular e bolsa de estudos para os alunos); (f) professores contratados através de seleção de projeto, memorial, entrevista (no caso dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) ou contratados através da habilitação (se portador de diploma ou não); (g) jornada de trabalho com hora de trabalho pedagógico (HTP), que envolve tempos coletivos (escolas que possuem Ciclo Básico em Jornada Única; Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério; ou Escola Padrão), ou jornadas de trabalho sem este tempo coletivo (cerca de 80% da rede estadual).

O Estado, através da Secretaria da Educação, organiza o trabalho docente, tendo como pressuposto professores e alunos abstratos. Essa homogeneização pode ser percebida pelo fato de a escola não ser considerada um local de trabalho, o professor ter a Delegacia de Ensino - um espaço geográfico que perpassa cidades e bairros - como local de trabalho. A relação do docente com a escola se circunscreve à sala-de-aula. As jornadas não possibilitam a existência de um espaço coletivo de trabalho, à exceção de alguns programas que não atingem a totalidade dos professores. As possibilidades de ascensão profissional privilegiam o tempo de permanência no serviço público. Assim, as possibilidades dos coletivos de professores em cada escola construir projetos pedagógicos se tornam difíceis, para não dizer impossíveis.

(49) Os dados referentes às funções de diretor de escola e supervisores de ensino são resultado das atividades de observação e entrevista.

D - CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR PÚBLICO ESTADUAL

Considerando que esta pesquisa refere-se aos professores públicos que trabalham numa escola estadual, torna-se necessário traçar um retrato genérico desses trabalhadores, com o objetivo de oferecer alguns balisamentos, para comparação com aqueles que ministram aulas na escola pesquisada.

A caracterização do professor da escola pública estadual paulista será realizada a partir dos dados estatísticos produzidos pela Secretaria Estadual de Educação⁽⁵⁰⁾ e deverá ser entendida a partir da assunção de um certo grau de imprecisão das estatísticas oficiais⁽⁵¹⁾. Por tratar de um breve retrato do professor que trabalha na escola pública estadual, serão analisados dados referentes ao sexo, idade, vínculo de emprego, jornada de trabalho e salário⁽⁵²⁾.

O Estado de São Paulo, em 1992⁽⁵³⁾, empregava 234.659 professores para ministrar aulas na rede estadual de ensino. Trabalhavam nas séries iniciais - 1^{a.} a 4^{a.} séries - um contingente de 105.682 (45,0%) professores I. E trabalhavam nas séries finais do ensino fundamental - 5^{a.} a 8^{a.} séries, no ensino médio ou nas classes de deficientes, os demais professores, sendo que 103.758 (44,2%) eram professores III, ou seja portadores de diplomas de licenciatura plena; e, 25.219 (10,8%) eram professores II, estes últimos, majoritariamente, (99%) estudantes universitários, ou seja, professores não habilitados (leigos).

(50) SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (São Paulo). Dados Informativos de Pessoal, séries históricas. São Paulo: DRHU, 1990. (1991). ----- Séries Gerenciais, São Paulo: ATPCE/CIE, 1990. (1991, 1992). Ambas as fontes trabalham os dados primários da Folha de Pagamento da Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP).

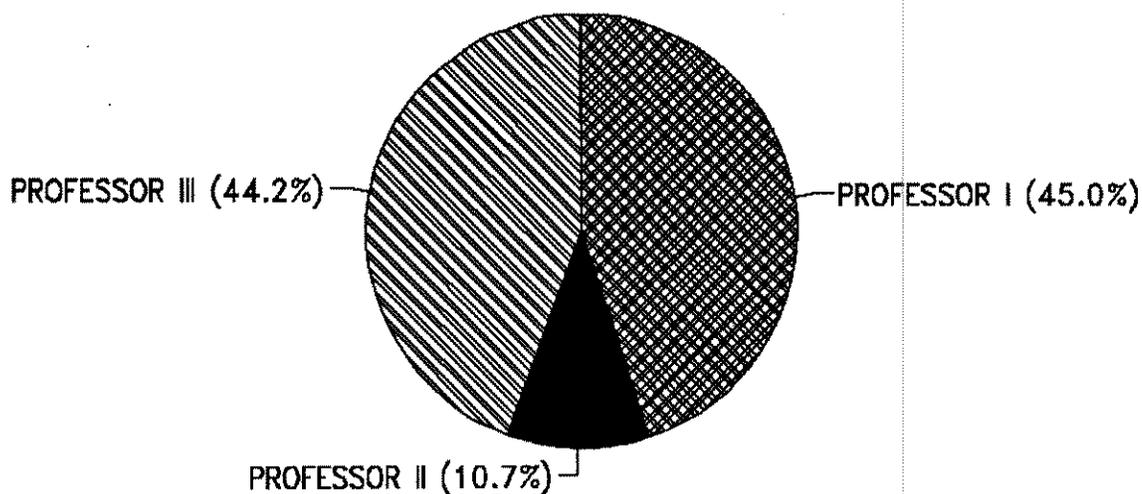
(51) A própria Secretaria Estadual de Educação admite que ao necessitar "de informações sobre o seu quadro de funcionários, teve dificuldades em obtê-las (...) (e que) há documentos que, a despeito de seu caráter oficial, não têm sua autenticidade ou precisão garantidas, por uma falta de controle mais rigoroso sobre os procedimentos à época da elaboração.". SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (São Paulo). Sistema de Acompanhamento de Pessoal, São Paulo: Gabinete do Secretário, set.1988. (mimeo).

(52) Os dados trabalhados para realizar esta breve caracterização foram os de 1991, fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação. Não foi possível o acesso aos dados mais recentes.

(53) O mês a que se referem os dados é junho, que coincide com o período dos depoimentos dos professores da EESG "Professor Ayres de Moura".

1. PROFESSORES PÚBLICOS ESTADUAIS

São Paulo - 1.992

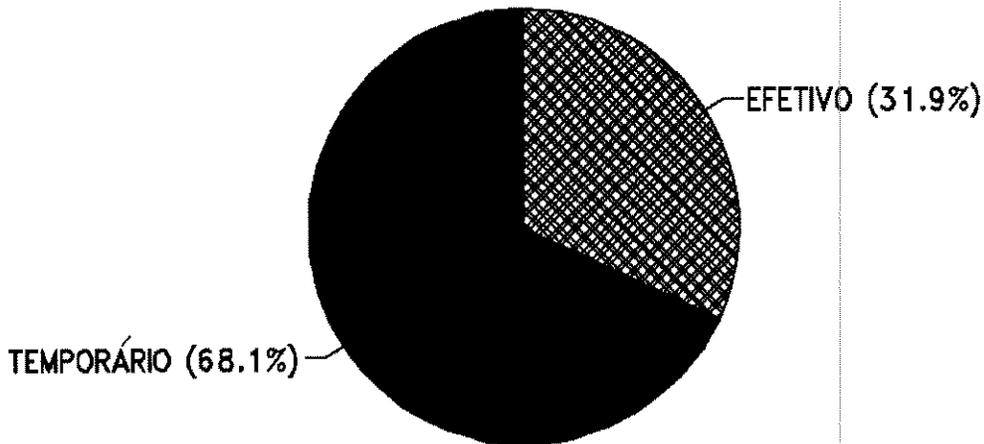


Fonte: SEE/ATPCE/CIE - 1.992

Se for desagregado esse contingente de professores pelo vínculo de emprego que estabelecem com o Estado, verificar-se-á que somente 74.934 (32%) são efetivos. Os demais 159.725 (68%) são admitidos em caráter temporário (ACT). O último concurso público para professor III foi em 1986 e para professor I, em 1990⁽⁵⁴⁾, o que indica a falta de uma política de contratação de professores em caráter mais permanente e através de provas e títulos.

(54) Em 1986, 93.226 pessoas se inscreveram nesse concurso, mas foram aprovados somente 25,5% e destes cerca de 75% foram nomeados para seus postos de trabalho. Em 1990, com o professor I, dos 128.259 candidatos foram aprovados 41%, mas somente 21,6% dos aprovados, no ano seguinte, foram nomeados para trabalhar numa classe de 1^a. a 4^a. séries.

2. PROFESSORES POR VÍNCULO DE EMPREGO Estado de São Paulo - 1.992

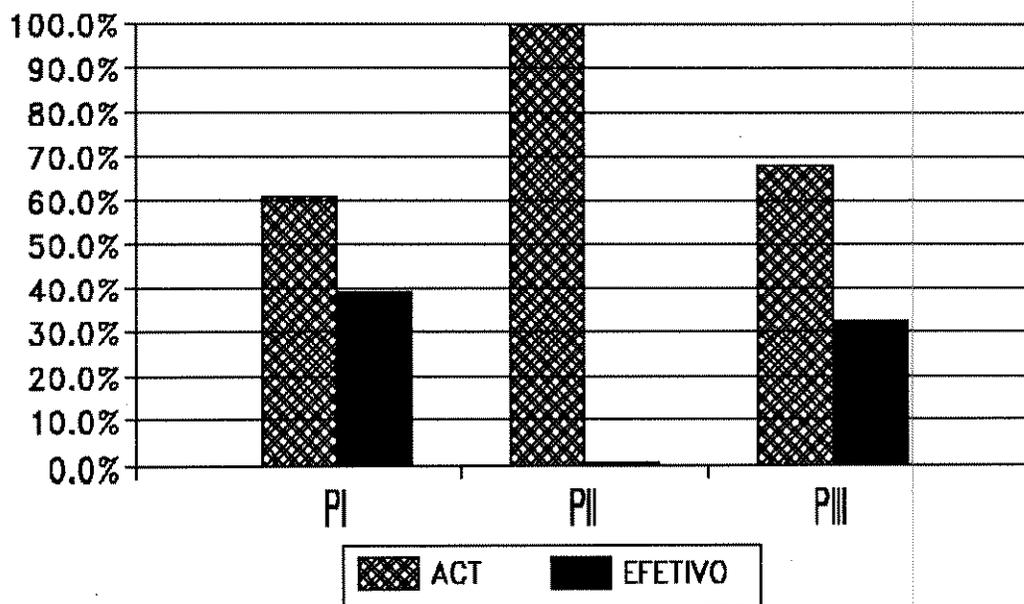


Fonte: SEE/ATPCE/CE - 1.992

Se forem comparados os professores I com os professores III em termos de vínculo de emprego, não haverá diferenças substantivas: 64.380 (60,9%) dos PI e 70.194 (67,6%) dos PIII eram admitidos em caráter temporário; e 41.302 (39,1%) dos PI e 33.564 (32,3%) dos PIII eram efetivos.

O outro nível de professores (Professor II), que deveria ser aquele com licenciatura curta e que ministraria aulas somente de 5^a. a 8^a. séries do ensino fundamental, de acordo com a, ainda vigente, lei 5692/71, foi formalmente extinto em São Paulo, junto com as licenciaturas curtas, embora o Estatuto do Magistério admita sua existência. Entretanto, a Secretaria de Estado da Educação, aproveita-se dessa brecha legal, para contratar estudantes universitários como se fossem professores com licenciatura curta e com menores salários: 25.151 (99,7%) dos professores II eram temporários em junho de 1992.

3. PROFESSORES I, II E III POR VÍNCULO DE EMPREGO – Estado de São Paulo – 1.992



Fonte: SEE/ATPCE/CIE – 1.992

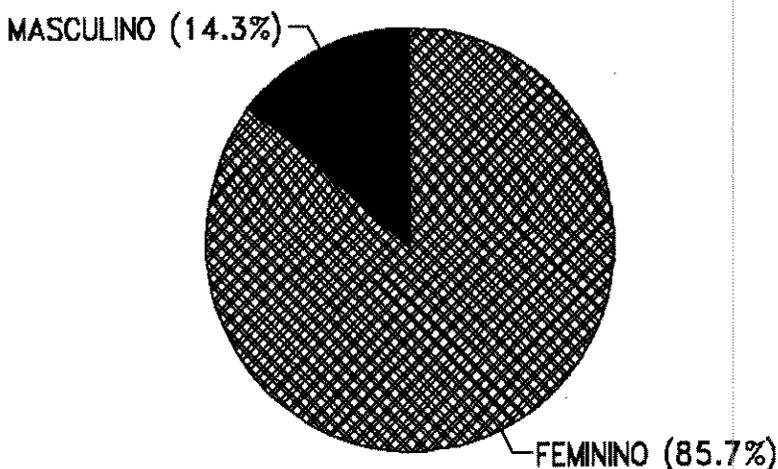
O quadro revela que somente um terço dos mais de 230 mil professores estaduais possuem vínculo de emprego efetivo e passaram por concurso de provas e títulos; os demais (70%) não se submeteram a nenhum processo que possibilitasse identificar, pelo menos, a qualificação formal, e possuem vínculo de emprego temporário. E mais, quase 11% ainda freqüentavam uma faculdade, isto é, não possuíam a qualificação mínima exigida para o exercício da docência.

Comparando-se a relação existente entre os professores efetivos e os temporários, verifica-se que há uma situação de total improvisação no recrutamento dos docentes para o preenchimento das necessidades do ensino básico.

PROFESSORES POR SEXO, VÍNCULO DE EMPREGO E NÍVEL DE ENSINO

Os professores que trabalhavam na escola pública estadual em São Paulo, em 1991, eram majoritariamente mulheres (85,7%), das quais 38,9% tinham vínculo de emprego efetivo (um percentual maior que seus colegas do sexo masculino) e 61,1% eram admitidas em caráter temporário.

4. PROFESSORES POR SEXO Estado de São Paulo - 1.991

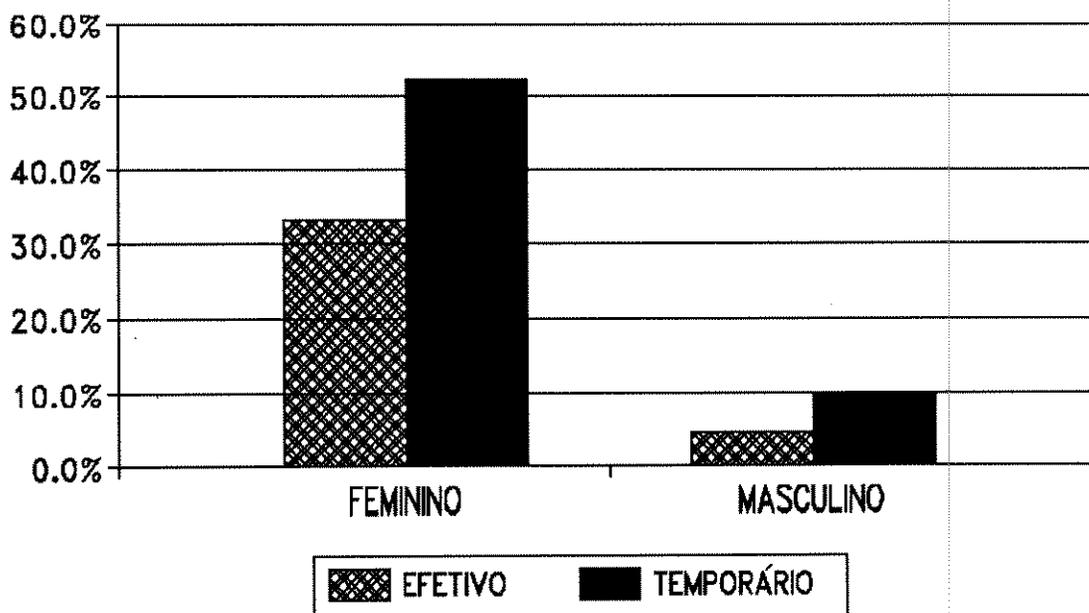


Fonte: SEE/DRHU - 1.991

O ensino de 1^a. a 4^a. séries, em que trabalham as professoras I, é ministrado quase que exclusivamente por mulheres (97,2%), enquanto que o ensino fundamental, em suas séries finais, ou o ensino médio, contam com o trabalho de 77,6% professoras III, portadoras de licenciatura plena. Ainda há estudantes de nível universitário, ministrando aulas como professores II, com 65,7% de mulheres. O magistério representa, sem dúvida, aquele campo profissional em que teria ocorrido a "sexualização da ocupação" (55).

(55) De acordo com Souza-Lobo há uma mobilização (ou desmobilização) das mulheres por ramos ou setores de trabalho, que implicam na sexualização das ocupações e das tarefas e aponta, ainda, alguns estudos que relacionam feminização com desqualificação (ou qualificação). SOUZA-LOBO, Elizabeth. A classe operária tem dois sexos - trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Brasiliense, 1991.

5. PROFESSORES POR SEXO E VÍNCULO DE EMPREGO – Estado de São Paulo – 1.991

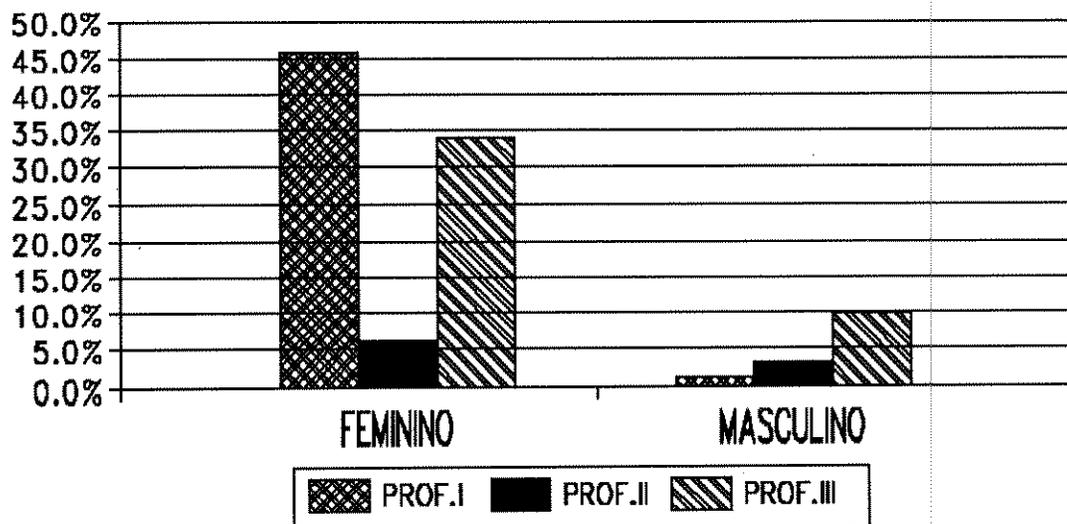


Fonte: SEE/DRHU – 1.991

Quando se observam em cada nível de ensino, os vínculos de emprego dessas professoras, novamente prevalecem os contratos temporários. Considerando que houve concurso para efetivação do professor I em 1990 e do professor III, em 1986, os temporários dos dois grupos são semelhantes, tal seja 56,8% das professoras I e 44,8% das professoras III.

6. PROFESSOR POR SEXO E NÍVEL

Estado de São Paulo – 1.991



Fonte: SEE/DRHU – 1.991

A exceção é para os professores II, que, na quase totalidade, são temporários (99,7%) e apresentam um número maior de docentes do sexo masculino (34,3%). Por se tratar de jovens estudantes, pode significar, realmente, transitoriedade no magistério.

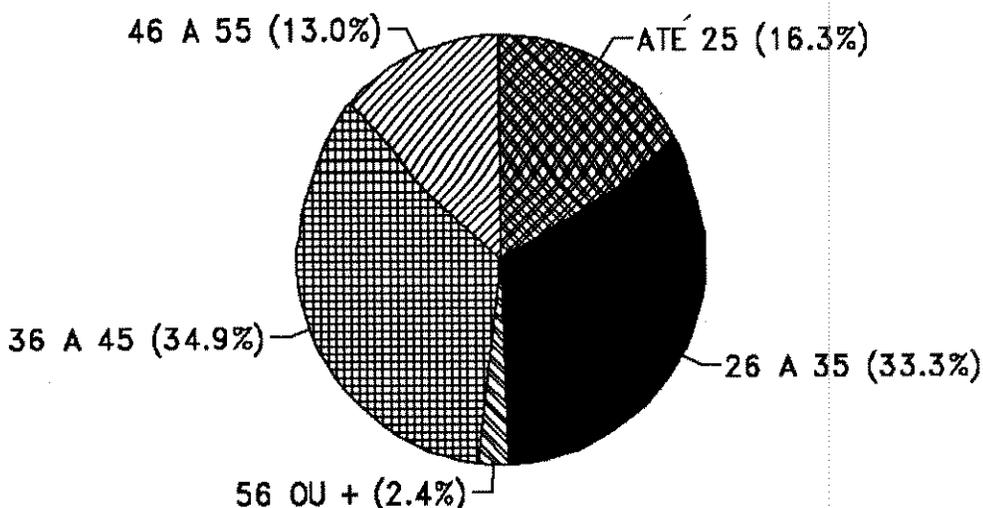
A sexualização do magistério, enquanto profissão feminina, remete à discussão das representações simbólicas que identificam as mulheres com os serviços sociais (educação, saúde ou assistência social). A discussão sobre a concepção de qualificação para o exercício da docência assume também uma leitura sexuada, determinando critérios para a caracterização do que seja trabalho feminino ou masculino. Neste contexto o trabalho feminino aparece, freqüentemente, como desqualificado e associado a dons naturais, desconsiderando que a sexualização das ocupações é uma construção social.

Com freqüência a justificativa para a sexualização do magistério, como ocupação feminina - decorrente de condições sócio-econômicas - aparece como fenômeno natural, em função de exigências de qualificação para o exercício da docência, caracterizadas como femininas. Trata-se de estereótipos do que é natural ao homem e à mulher. Assim, ao identificar o magistério, ao nível da representação simbólica, como dom natural, este aparece como estratégia de barateamento da força de trabalho, do esvaziamento do conteúdo e conseqüentemente de desqualificação do trabalho docente.

Tal desqualificação do trabalho docente, que se dá ao nível das representações, desempenha importante papel na manutenção de determinadas relações de trabalho, de salário e do grau de prestígio do magistério⁽⁵⁶⁾.

Se os professores da rede pública estadual são, majoritariamente, mulheres, também são jovens; cerca de 70% se encontram na faixa etária entre 26 e 45 anos.

7. PROFESSOR POR FAIXA ETÁRIA Estado de São Paulo - 1.991

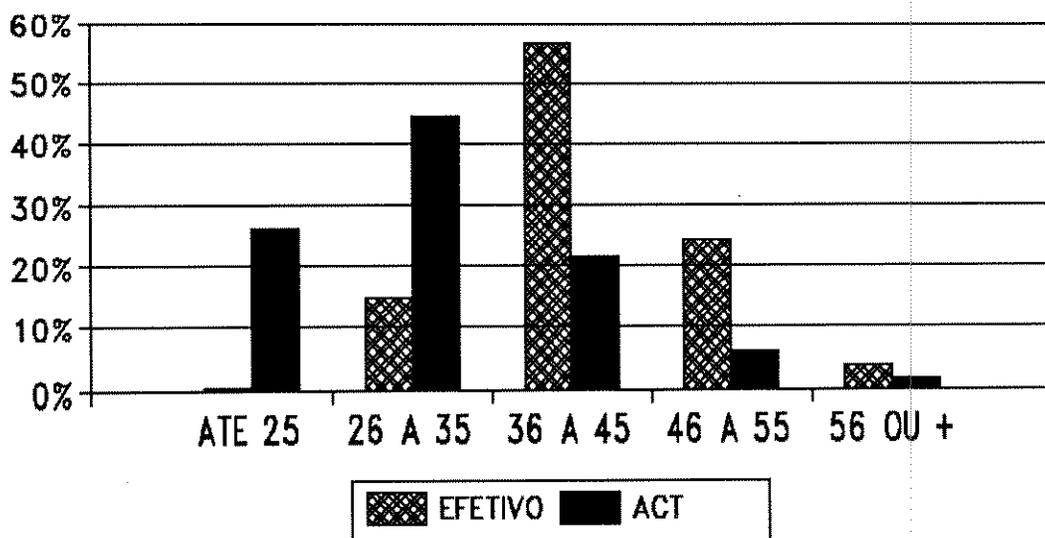


Fonte: SEE/DRHU - 1.991

A faixa etária se modifica conforme o vínculo de emprego, o que é bastante previsível. Os temporários são mais jovens: 70,7% possuem idade até 35 anos, enquanto que 71,6% dos efetivos se situam entre 26 e 45 anos.

(56) A esse respeito ver: SOUZA-LOBO, op.cit. APPLE, Michael W. Relações de gênero e modificações no processo de trabalho docente. CADERNOS DE PESQUISA, São Paulo, n.60, p. 3-14, 1987. -----
É impossível entender a escola sem uma teoria da divisão sexual do trabalho. EDUCAÇÃO E REALIDADE, Porto Alegre, v.2, n.11, p.57-68, 1986. BRUSCHINI, Cristina. Sexualização das ocupações: o caso brasileiro. CADERNOS DE PESQUISA, São Paulo, n.28, 1979.----- e AMADO, Tina. Estudos sobre a mulher e educação; algumas questões sobre o magistério. CADERNOS DE PESQUISA, São Paulo, n.64, p.4-13, fev. 1988. ENQUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. TEORIA E EDUCAÇÃO, Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991. MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1o. grau - da competência técnica ao compromisso político. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

8. PROFESSORES POR FAIXA ETÁRIA E VÍNCULO DE EMPREGO Est. São Paulo 1991



Fonte: SEE/DRHU - 1.991

Também há diferenciações quanto ao nível de ensino e professor, por faixa etária: as professoras de 1^a. a 4^a. séries são, relativamente, mais velhas que seus colegas das outras séries.

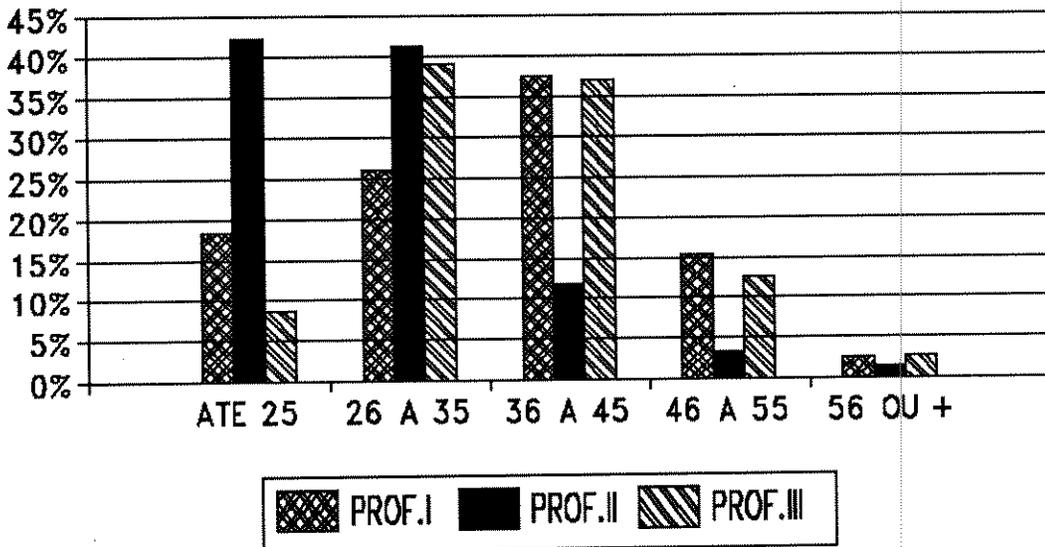
As professoras I (97,5%) possuem menos de 55 anos de idade. O teto da idade se justifica porque, na sua maioria, começam a trabalhar com 18 anos, ao concluírem o ensino médio que as habilita para o magistério e, após 25 anos de trabalho, se aposentam, o que significa que, teoricamente, estariam deixando a docência aos 43 anos de idade (somente 17,8% têm idade superior a 45 anos).

Comparando-se com o vínculo empregatício, pode-se verificar que as efetivas são mais velhas - com idade entre 36 e 55 anos - do que as temporárias.

No caso dos professores II, por se tratarem de estudantes universitários, 83,6% estão com idade inferior a 35 anos.

9. PROFESSORES POR FAIXA ETÁRIA E NÍVEL

Estado de São Paulo - 1.991



Fonte: SEE/DRHU - 1.991

Os professores III, em relação às professoras I, são mais jovens (84,7% têm entre 26 e 45 anos), embora ingressem com mais idade, considerando que é exigido maior tempo de escolaridade para sua qualificação.

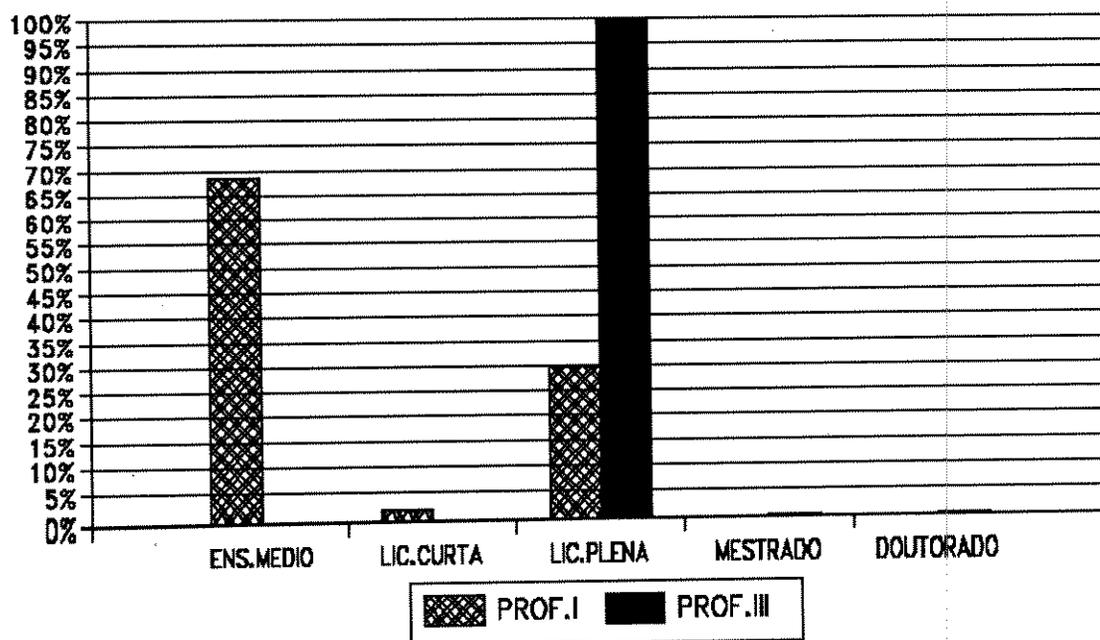
Na perspectiva de identificar se o professor da escola pública estadual paulista tem só a formação mínima exigida para o exercício da função docente, analisaram-se os dados referentes à instrução desses professores, referentes ao ano de 1990.

O professor I, do qual é exigida a formação escolar mínima ao nível de ensino médio - habilitação para o magistério -, 29,6% tinham curso universitário com licenciatura plena.

Entretanto, não há dados disponíveis para detectar qual foi o curso realizado. Pode ser o curso de pedagogia que os habilita a ocupar o cargo de diretor ou assistente na escola em que trabalham; pode ser uma licenciatura em alguma disciplina de ensino fundamental ou médio; ou algum curso que lhes possibilite outra profissão que não o magistério. Ao concluir um curso de nível superior, o professor I tem adicionado, ao salário, 20% (4 referências).

10. PROFESSORES POR FORMAÇÃO ESCOLAR

Estado de São Paulo - 1.990



Fonte: SEE/DRHU - 1.990

Quanto ao professor III, somente 0,2% tem pós-graduação (seja mestrado ou doutorado). Esse baixo número pode indicar duas possibilidades: a) os que se titulam deixam o magistério básico; e b) os que se dirigem à pós-graduação são realmente a minoria.

A política de capacitação docente da Secretaria de Estado da Educação parece comprovar a segunda hipótese: os professores só são liberados do trabalho docente para cursar a pós-graduação com prejuízo de vencimentos; o título de mestre possibilita somente um adicional de 10%, sobre o salário-base, e o de doutorado, 20%.

JORNADA DE TRABALHO

A análise da jornada semanal de trabalho do professor deve extrapolar a jornada formal, aquela pela qual opta no início do ano: parcial, completa ou integral. Deve-se observar o número real de aulas ministradas pelo docente, ou seja, a sua jornada mais a carga de trabalho suplementar. Como não se dispunha, nas estatísticas, de informações referentes ao total das aulas de cada professor, optou-se pela média aritmética por grupo de docentes. Também trabalhou-se com a somatória das horas-aula e horas-atividade, dados referentes a 1992.

TABELA 1. ESTADO DE SÃO PAULO
NÚMERO DE PROFESSORES POR JORNADA DE TRABALHO DOCENTE
1992

JORNADA	PROFESSOR I		PROFESSOR II		PROFESSOR III		JORN.		
	NÚMERO	%	NÚMERO	%	NÚMERO	%			
INTEGRAL	30637	29,0%	41,4	26	0,1%	43,2	18093	17,4%	42,3
COMPLETA	6	0,0%	33,0	5799	5,6%	34,7
PARCIAL	10665	10,1%	31,0	36	0,1%	25,3	9672	9,3%	25,3
N.DEFINIDA	64380	60,9%	29,2	25151	99,7%	23,5	70194	67,7%	30,2
TOTAL	105682	100,0%	32,9	25219	100,0%	23,5	103758	100,0%	32,1

FONTE: Secretaria de Estado da Educação; Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional: Centro de Informações Educacionais (CIE).

NOTA: A jornada que consta na tabela corresponde à efetivamente cumprida, considerando-se a carga Suplementar.
Números referentes a junho de 1.992.

Os professores I trabalham uma média semanal de 32,9 horas-aula, o que indica um elevado tempo de dedicação à docência e, não, uma ocupação de tempo parcial. Não é demais lembrar que 97% são professoras.

A jornada única, que é igual, em termos legais, à jornada integral, só existe no Ciclo Básico, em cerca de 85% das escolas. Assim, é possível afirmar que tal quantidade de aulas pode estar distribuída em mais de uma classe⁽⁵⁷⁾ e, se assim for, os professores trabalham dois turnos diários, pois a cada classe corresponde um professor. Mesmo que ao docente não tenha sido atribuída uma segunda classe e sim aulas remanescentes da jornada parcial ou de reforço pedagógico, o trabalho adicional deve ser realizado com outra

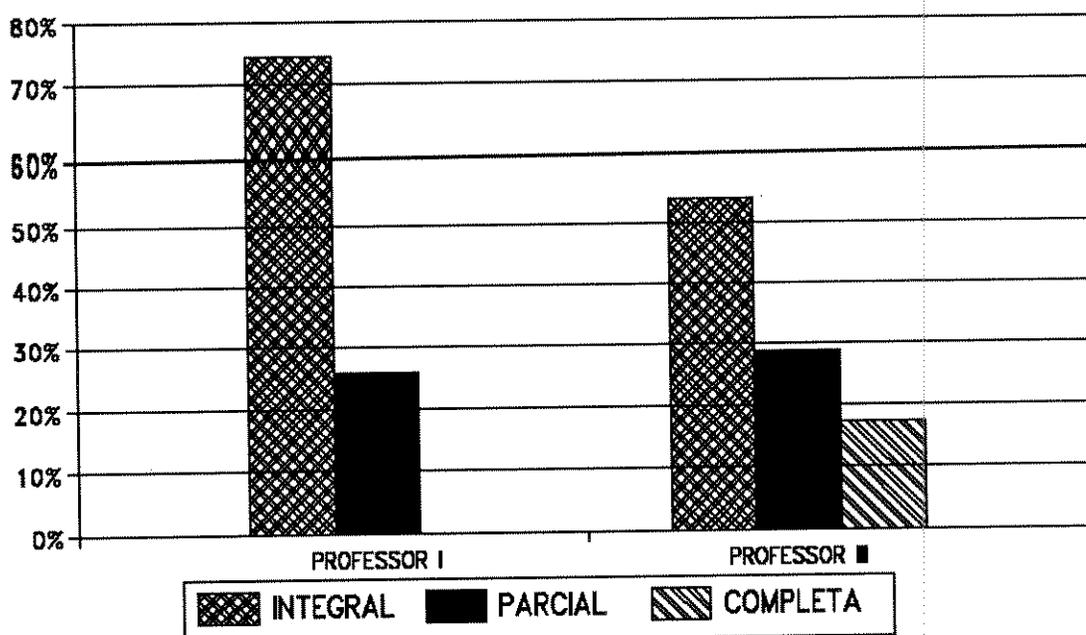
(57) Cada classe de 3ª ou 4ª séries e uma parte das classes de Ciclo Básico têm 20 horas-aula por semana. A maior parte do Ciclo Básico têm jornada única (são 26 aulas com o professor I e 4 com professores de educação física e artística, professores III). Em 1990, data da coleta desses dados não havia em São Paulo a "Escola-Padrão" (muito embora isso não altere o perfil da escola pública, pois são 1.312 no Estado, quando o total de escolas é mais de 6.500)

turma, em outro turno, pois só cabem 24 aulas (20 em sala e 4 atividades) em cada período⁽⁵⁸⁾.

Os professores I efetivos (41.302) estão distribuídos entre as seguintes jornadas: 10.665 (25,8%) em jornada parcial, mas ministram em média 31,0 aulas semanais; e, 30.637 (74,2%) têm jornada integral com 41,4 aulas semanais, em média.

O mesmo ocorre com os professores I temporários, os 64.380 (60,9% do total dos professores I), ministram, em média, 29,2 aulas semanais.

11. PROFESSORES EFETIVOS POR JORNADA DE TRABALHO – Estado de São Paulo – 1.992



Fonte: SEE/DRHU – 1.992

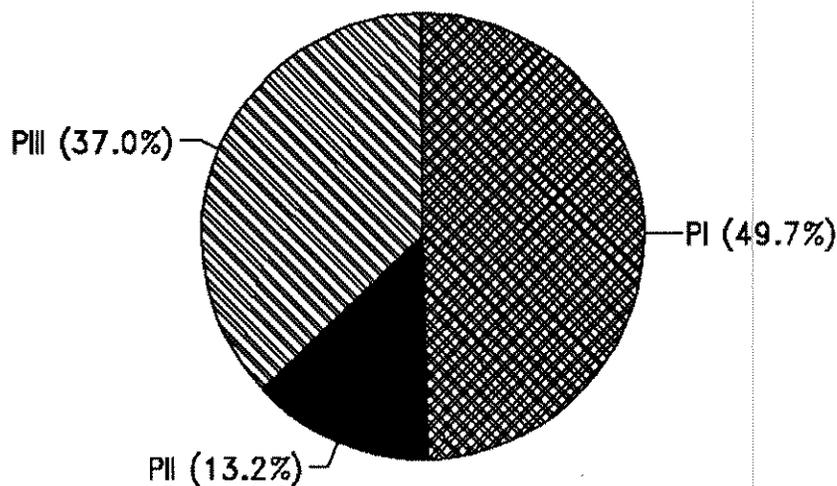
Em relação aos professores III, a situação não é diferente. Dos 103.758 docentes, 33.564 são efetivos (32,5%) e estão distribuídos pelas seguintes jornadas: 9.672 (28,8%) parcial, embora ministrem 25,3 aulas semanais; 5.672 (17,36%) completa, com uma média de aulas de 34,7; e, 18.093 (53,9%) integral, mas que trabalham 42,3 aulas por semana.

Os temporários, professores III, que são 70.194 (67,7% do total dos professores) ministram, em média, 30,2 aulas por semana.

Os professores II, majoritariamente, são temporários (99,7%) e trabalham, em média, 23,5 aulas por semana.

(58) A jornada do professor, parcial, é de 16 aulas em sala; a do aluno é 20, esta diferença é atribuída como carga suplementar. Mas para chegar a trabalhar 29 horas-aulas semanais, o professor precisaria não só ministrar as 20 aulas para a sua classe, como trabalhar também com outra turma.

12. PROFESSORES TEMPORÁRIOS POR MÉDIA DE AULAS SEMANAIS – Est. de São Paulo 1992



Fonte: SEE/STPCE/CIE

Obs.: Média = 27,6 horas/aula

Assim, os professores estaduais trabalham, em média, 29,5 aulas semanais na escola pública. Os Admitidos em Caráter Temporário (ACT) ministram, em média, cerca de 28 aulas por semana. Os efetivos: em jornada parcial, 27 aulas; em jornada completa, 34 aulas e em jornada integral, 42 aulas.

A hipótese de que o trabalho docente tenha se caracterizado como feminino pela possibilidade de conciliar as diversas jornadas - mãe, dona de casa e professora -, através de poucas horas diárias de aula em um único período, seja ele manhã, tarde ou noite, não se confirma nos dados apresentados acima.

PROFESSORES E SALÁRIO

Os professores públicos estaduais recebem salários diferenciados de acordo com sua escolaridade (titulação), com o tempo de trabalho no magistério, com o período em que trabalham (o professor que trabalha à noite recebe adicional de trabalho noturno) e com o tipo de escola (se é padrão ou não). Não há diferenciações quanto ao vínculo de emprego, nem quanto ao nível e série em que ministram aulas. Assim, um professor com licenciatura plena, com o mesmo tempo no serviço público e no magistério, trabalhando no mesmo período e na mesma escola, seja ele professor I (que ministra aulas de primeira à quarta séries do ensino fundamental) ou professor III (que ministra aulas na última série do ensino médio) receberão salários idênticos.⁽⁵⁹⁾

Os salários dos professores estão distribuídos em 11 (onze) referências, cada uma delas equivalente a 5% do salário e são atribuídas da seguinte forma: a) como adicionais de magistério (a cada dois anos que o professor trabalhar em atividade docente ou correlata); b) como adicional de assiduidade (a cada 5 anos sem faltas justificadas ou injustificadas); c) como adicionais de progressão funcional, de acordo com titulação (mestrado: 2 referências; doutorado: 4 referências; cursos de aperfeiçoamento e de atualização: 3 pontos e 0,5 ponto, respectivamente, até a somatória de 5 pontos para cada referência). Sobre o salário, o professor pode receber, ainda, 10% de gratificação por trabalho noturno (GTN); 30% de gratificação por dedicação exclusiva (professores que trabalham numa escola-padrão); adicionais por tempo de serviço (a cada cinco anos de trabalho recebe um reajuste de 5%); e, aos 25 anos de trabalho, recebe 1/6 de reajuste. Entretanto, os reajustes, que não se apresentam como referências, não compõem o salário base do professor.

O salário inicial de um professor III, ou seja, aquele que possui licenciatura plena, era, em junho de 1992, CR\$ 957,82 mensais (US\$ 304.08), para 40 horas-aula semanais (jornada integral), contra um salário de CR\$ 788,00 (US\$ 250.16) pago a um professor I (escolaridade equivalente ao ensino médio) por uma jornada integral de trabalho (que poderia significar duas classes ou uma classe em jornada única). A hora-aula de um professor, com nível universitário, era de CR\$ 4,78 (US\$ 1.52), enquanto seu colega, com o ensino médio, recebia CR\$ 3,94 (US\$ 1.25) por aula⁽⁶⁰⁾.

⁽⁵⁹⁾ Cada referência é equivalente a 5% do salário. A diferença de vencimentos entre os professor I, II, III é de duas referências, entre cada nível. Mas um professor I com nível universitário tem salário semelhante ao seu colega PIII.

⁽⁶⁰⁾ A Secretaria de Estado da Educação tem trabalhado com salários médios dos professores, na referência. Assim, um professor efetivo em jornada integral, na referência inicial ganha em média 5,31 (US\$ 1.68) por hora-aula; seu colega, também efetivo, em jornada completa recebe 6,04 (US\$ 1.92); e outro em

TABELA 2. SALÁRIOS PROFESSORES III - ESTADO DE SÃO PAULO

PROFESSOR III - JORNADA PARCIAL (20 HORAS-AULA SEMANAIS)

ANO	NOMINAL	US\$	S.M. (61)
1987	7.970,04	133,38	3,00
1988	65.797,56	124,71	2,78
1989	1.103,77	178,03	2,89
1990	36.068,81	292,77	5,61
1991	100.231,14	135,38	2,39
1992(*)	478.911,85	152,04	2,08
1992	1.470.375,36	203,79	2,81

PROFESSOR III - JORNADA INTEGRAL (40 H/AULA SEMANAIS)

ANO	NOMINAL	US\$	S.M.
1987	15.814,08	266,77	5,99
1988	131.595,12	249,41	5,55
1989	2.207,53	356,05	5,78
1990	72.137,62	585,53	11,23
1991	200.462,27	270,76	4,77
1992(*)	957.823,71	304,08	4,16
1992	2.940.750,72	407,59	5,63

Fonte: APEOESP e Secretaria de Estado da Educação

Por estarem os salários distribuídos em referências, o professor I entra, no magistério, na referência 27 e pode percorrer 11 referências, até a de número 37. É possível ir além desse patamar, pois o modelo de referências é feito para professores que permanecem 25 anos no magistério. O professor III entra na referência inicial de número 31 e tem como final a 41⁽⁶²⁾. Os salários mencionados anteriormente são os da referência inicial.

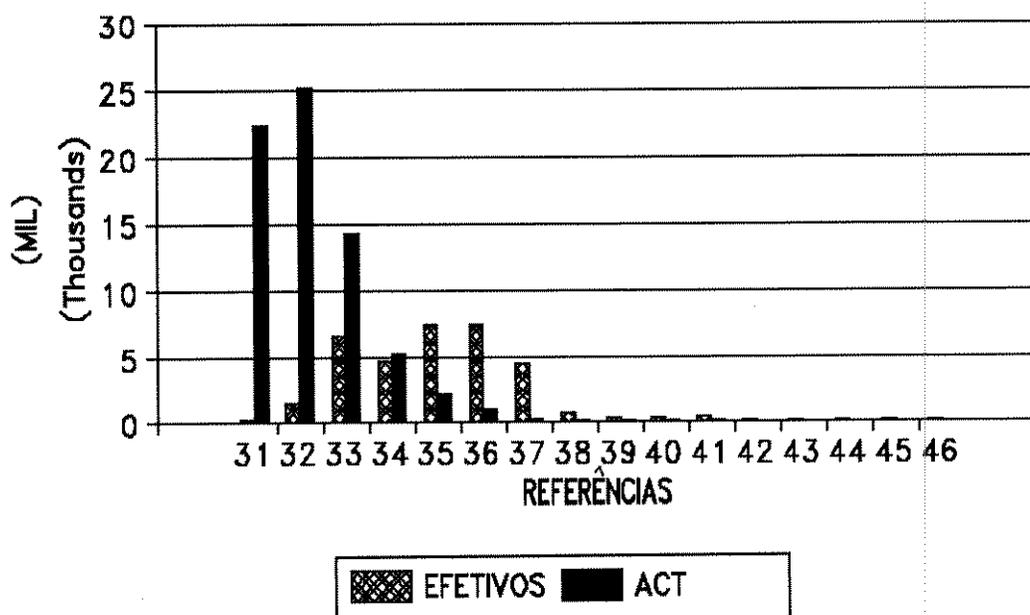
jornada parcial, na média, recebe 5,78 (US\$ 1.83). Enquanto um temporário, na referência inicial recebe mensalmente CR\$ 610,75 (US\$ 193.89). Mesmo trabalhando com médias o salário inicial não se mostra competitivo. E sabemos todos os problemas que existem no tratamento quantitativo por médias.

(61) US\$ médio comercial	salário mínimo
1987 Cz\$ 59,28	out/87 Cz\$ 2.640,00 US\$ 49,44
1988 Cz\$ 527,62	1988 Cz\$ 23.700,00 57,29
1989 NCz\$ 6,20	1989 NCz\$ 381,73 85,02
1990 Cr\$ 123,20	1990 Cr\$ 6.425,14 68,94
1991 Cr\$ 740,37	1991 Cr\$ 42.000,00 65,11
1992 Cr\$ 3.149,87 (junho)	1992 Cr\$ 230.000,00 73,02
1992 Cr\$ 7.214,90	1992 Cr\$ 522.190,00 72,37
1993 82,73	1993 5.534,00 66,89

O mês de referência é outubro, à exceção de 1992: novembro foi o mês em que o "survey" foi aplicado (e os professores utilizaram-se dos holeriths deste mês) e junho foi o mês da maior parte dos depoimentos.

(62) Para delimitar a amplitude de referências, foi escolhido o mês de junho de 1992, quando estavam sendo realizadas a maioria das entrevistas com os professores da Escola Estadual "Professor Ayres de Moura". Atualmente as referências de início e fim de carreira são diferentes, estão mudando a cada

13. PROFESSORES, DISTRIBUIÇÃO POR REFERÊNCIA – Estado de São Paulo 1992



Fonte: SEE/ATPCE/CIE – 1.992

Apesar dessa amplitude de referências, 90,5% (30.381) dos professores III efetivos da rede estadual, estavam, em junho de 1992, inclusos nas referências que iam da 33 a 37. Observe-se que o último concurso público foi realizado em 1986, portanto cada professor efetivo deveria ter, pelo menos, 3 adicionais de magistério (uma para cada dois anos de trabalho) ou um adicional de assiduidade, ou seja, os mais jovens no magistério deveriam, no mínimo, estar na referência 36. A lentidão da máquina burocrática da Secretaria de Estado da Educação impulsiona os salários dos docentes, ainda mais para baixo.

"Os professores da rede estadual criticam de modo exacerbado a política governamental de incentivos salariais por tempo de serviço. Seus salários reais, dizem, são reajustados de forma insignificante a cada dois, cinco anos de exercício do magistério, com aumentos simbólicos de 5%, que não correspondem nem de longe aos merecimentos acumulados nesses períodos. Além do mais, afirmam, os reajustes frequentemente só são adicionados aos salários após duras e demoradas batalhas com a burocracia educacional e fazendária, encarada como complicada e ineficiente." (Ferreira, 1992, p.21)

mês, pois o Sindicato/APEOESP tem negociado salários em forma de referências. As chamadas vantagens pecuniárias incidem sobre o salário-base, que é o salário do professor na referência.

Quando se trata de professores admitidos em caráter temporário, a situação é mais agravante ainda: 98,4% (60.048) deles estão incluídos entre as cinco referências iniciais.

As estatísticas educacionais revelam, assim, o retrato de uma professora jovem, sem estabilidade no trabalho, com a qualificação escolar mínima exigida para a função, com jornadas intensas de trabalho e que percebe baixos salários, os quais variam de US\$ 1,81 a US\$ 2,36 por hora-aula. São esses os professores que constroem, cotidianamente, a educação escolar no Estado de São Paulo, movimentando-se em mais de seis mil escolas.

O retrato do professor da escola estadual, em São Paulo, confirma a concepção que o Estado possui acerca desse profissional. Como já discutido anteriormente, a forma de organização do trabalho docente contribui para compor um perfil de professor mal pago, que permanece pouco na escola, cuja relação é no máximo com a sala-de-aula e que vivencia jornadas extensas na rede estadual e, simultaneamente, está estafado pela duplicação de empregos.

Os professores são homogeneizados, distinguindo-se, quase que exclusivamente, pelo tempo de permanência no magistério e seu trabalho é avaliado pelas estatísticas. O número de professores com maior experiência é inexpressivo. Diante da ausência de política que valorize a docência, há alta rotatividade de professores, expressa pelo número significativo de temporários e estudantes ministrando aulas. É paradoxal essa concepção que valoriza o tempo de permanência, mas não consegue reter profissionais mais experientes. Como construir uma escola pública de qualidade, se não há políticas que organizem coletivos estáveis de professores?

2. Caracterização do Local de Trabalho: A Escola Estadual "Professor Ayres de Moura"

» » »

*Existirmos - a que será que se destina?
(Caetano Veloso)*

No capítulo anterior buscou-se apreender os fatos e situações que possibilitam contextualizar uma década em que o país caminhou para a conquista de instituições democráticas, sendo possível, nessa caminhada, a emergência dos novos sujeitos políticos coletivos. Entretanto, foi também a década em que se experimentaram crises econômicas profundas. A política educacional desenvolvida particularmente no Estado de São Paulo é reflexo desse processo que combina perversamente modernização e exclusão. E para dar conta de uma educação portadora dessa ambigüidade - ao democratizar a porta de entrada à educação escolar oferecendo mais vagas; expropria a criança e o jovem da conclusão de sua trajetória escolar, através da seletividade - o Estado, empregador da força de trabalho docente, organiza a escola e o trabalho do professor de forma homogeneizadora.

Embora existam programas e projetos educacionais distintos, as escolas são percebidas, pelo Estado, como espaços uniformes, onde as diferenças culturais e sociais são niveladas. Alunos e professores são entidades abstratas e, dessa forma, os resultados do trabalho docente são avaliados pelo lugar que ocupam nas estatísticas, que apresentam como indicadores de seletividade a evasão e a retenção.

Mas há um movimento interno à rede de ensino, em que cada escola busca formas próprias de organização de seu trabalho, que rompe tal uniformidade. São as resistências forjadas no cotidiano que, na sua maioria, são imperceptíveis ao primeiro olhar.

Estudar esse movimento de construção cotidiana de uma nova sociabilidade, que pode convergir para projetos educacionais diferenciados, é uma possibilidade de rever a relação entre o Estado e a escola pública. Tais questões foram bastante discutidas, nos programas de pós-graduação, dos últimos vinte anos, sob a ótica da função da escola na sociedade, nas análises macro-estruturais⁽⁶³⁾.

A proposta que aqui se coloca é entrar nas diferenciações, nas escolas, individualmente, procurando apreender a história de escolas singulares, e de que maneira elas podem estar criando, ou influenciando, novas possibilidades de construção de uma escola que realmente seja pública, e não só estatal.

(63) Nesse sentido consultar: ANPED-INEP. Teses em educação. Rio de Janeiro: ANPED, 1986 (1987, 1988, 1989). GOUVEIA, Aparecida Joly. Orientações teórico-metodológicas da sociologia da educação no Brasil. CADERNOS DE PESQUISA, São Paulo, n.55, p. 63-67, 1985. -----, As ciências sociais e a pesquisa sobre educação. TEMPO SOCIAL, REVISTA DE SOCIOLOGIA, São Paulo, v.1, n.1, p.71-79, 1989. CUNHA, Luiz Antonio. Educação e sociedade no Brasil. In: O que se deve ler em ciências sociais no Brasil. São Paulo: Cortez, 1986.

Essas análises de escolas singulares possibilitam leituras mais amplas sobre o sistema educacional. O estudo de caso sobre uma escola estadual, na periferia da cidade de São Paulo, se coloca junto com aqueles que procuram, na singularidade e na diferença, as distinções, com possibilidades de emergir novas hipóteses de organização da escola.

Neste capítulo procurar-se-á apresentar a caracterização da escola como local de trabalho; o espaço geográfico e sócio-econômico em que está inserida; quem são os alunos que a frequentam; como é o espaço físico e quem são seus professores.

A escola, objeto deste estudo de caso, possui somente o ensino médio, com duas modalidades: o ensino comum de segundo grau (formação geral) e o ensino profissionalizante de formação de professores de 1^a. a 4^a. séries. Este último existe, na escola, sob duas formas: uma é a habilitação específica para o magistério (HEM) diurno e noturno e a outra é o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).

Ambos os cursos de formação de professores se diferenciam: a) quanto ao tempo diário de duração (a HEM funciona em meio período, seis horas-aula; e, o CEFAM em período integral); b) quanto à grade curricular (no CEFAM há maior número de horas-aula de cada componente curricular; maior número de horas de estágio e uma parte do currículo com atividades de enriquecimento interdisciplinar); c) quanto à jornada do professor (o professor do CEFAM tem hora de trabalho pedagógico (HTP), isto é, tempo de trabalho coletivo); e) quanto à forma de contratação (o professor do CEFAM é contratado por meio de entrevistas com o coletivo de professores, análise de memorial e projeto); e, finalmente, os alunos do CEFAM ganham uma bolsa de estudo no valor de um salário mínimo.

Por se tratar de uma escola de ensino médio, os alunos são todos adolescentes ou adultos e os professores possuem formação universitária.

A. O BAIRRO

A Escola Estadual de Segundo "Grau Professor Ayres de Moura" está localizada no bairro de Vila Jaguara, subdistrito de Vila Jaguara, formando, até meados de 1992, junto com mais 60 vilas, a administração Regional de Pirituba-Perus que, atualmente, compõem a administração Regional da Lapa, na capital do Estado de São Paulo. Essas Vilas surgiram, progressivamente, com o desenvolvimento da cidade⁽⁶⁴⁾.

A região onde está localizada a Vila Jaguara fazia parte inicialmente de três fazendas de café, pertencentes a famílias tradicionais e de influência política, no final do século XIX: a Fazenda Barreto, de propriedade de um médico e político; a do Brigadeiro Tobias Barreto e a terceira, a Fazenda Jaraguá - a mais antiga -, que, com origem em inúmeros sítios, chácaras e, posteriormente, novas vilas, mantém parte conservada e pertence ao governo do Estado.

Essas fazendas eram ligadas entre si por caminhos nos quais transitavam carros-de-boi, carroças e tropas de burros, que transportavam até a Estação Ferroviária de Pirituba grandes quantidades de café, cereais e madeira. A atual Estrada de Ferro Santos-Jundiaí foi construída em fins do século XIX.

A região de Pirituba recebeu, então, com a construção da Estação Ferroviária, famílias de imigrantes portugueses e italianos, que aí se instalaram, adquirindo as áreas adjacentes às três fazendas e dando origem aos primeiros bairros.

Com o aumento da produção de café e deslocamento para Zona Paulista e outras regiões, devido ao cansaço das terras, as fazendas se transformaram em pastos. A partir da década de 20, abandonadas, foram partilhadas em lotes, origem da formação de novas vilas, dentre elas a Vila Jaguara, onde está localizada a EESG "Professor Ayres de Moura".

A Vila Jaguara fica localizada na região oeste da capital; ao lado esquerdo da Rodovia Anhanguera, na altura do Km 16 no sentido capital-interior; é limitada no sul, pela Marginal do Rio Tietê que conduz à Rodovia Presidente Castello Branco; ao norte fica o município de Osasco; à direita, a Vila dos Remédios. Atravessando a Via Anhanguera, à direita, fica o bairro de

(64) Sobre a história do bairro: CUNHA, João Ortiz. Pirituba: sua história e seu desenvolvimento. São Paulo: Biblioteca Municipal de Pirituba, 1970. (mimeo). Biblioteca Municipal de Pirituba. Pirituba - 50 anos - 1922 - 1972. São Paulo, s.d.. FRANCO, Maria Laura P.B. O ensino de segundo grau do ponto de vista de seus alunos e egressos - estudo de caso Ayres de Moura. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1984 (relatório de pesquisa). EESG "PROFESSOR AYRES DE MOURA". Plano Escolar, 1992.

Pirituba, local onde residem muitos professores e alunos que frequentam a escola. Ao sul, atravessando o Rio Tietê, o bairro da Lapa.

O bairro possui 1.440 ha. de área urbanizada, com uma densidade demográfica de 114 habitantes por ha.

A escola está situada a aproximadamente 1 km da Via Anhanguera, à Rua Artur Orlando, 907, com toda a infra-estrutura urbana: água, luz, esgoto, calçamento e transporte a 200 metros.

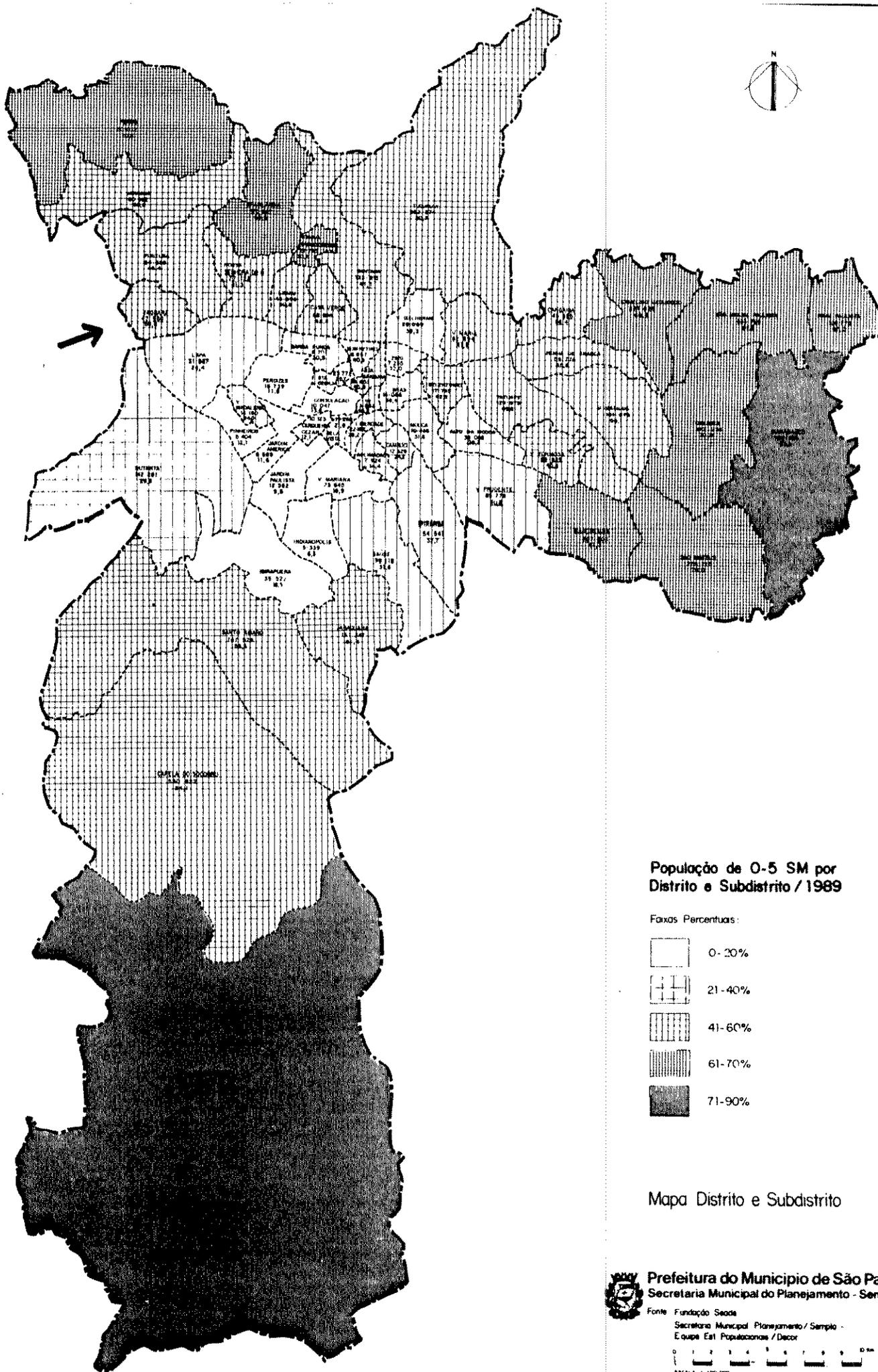
A Vila Jaguara é topograficamente acidentada e a EESG "Professor Ayres de Moura" está situada no alto de uma colina, o que permite que se veja, parcialmente, o bairro e adjacências. Os vizinhos da escola são: do lado direito uma outra escola estadual que oferece só o ensino fundamental, a EEPG "Pio Telles Peixoto" e, à esquerda, um Parque Municipal, com imensa área verde, bosques para caminhadas, quiosques para piqueniques, e é chamado carinhosamente, pela população, de Matão. Na frente da escola há residências térreas e, no final da rua, em direção à saída para a Marginal, as casas são assobradadas, cujas aparências identificam famílias com maior poder aquisitivo.

A população total, em 1989, da Vila Jaguara era de 84.881 pessoas, sendo que 28.805 (33,9%) eram crianças e jovens na faixa etária de 0 a 17 anos⁽⁶⁵⁾. A população de 7 a 18 anos, que teóricamente deveria estar numa escola de ensino fundamental e médio, era de 13.917 (16,4%).

Na paisagem urbana da Vila Jaguara não se observam favelas ou cortiços; as casas são amplas, com quintais e ruas arborizadas. A população residente nesse bairro é caracterizada de acordo com os dados da Secretaria de Planejamento do Município de São Paulo, como de renda baixa e média. Em 1987, era considerada de baixa renda a população que ganhava de zero a oito salários mínimos; e média, quem auferia de oito a 30 salários mínimos. Na vila Jaguara 43,3% de seus habitantes estavam na faixa de renda baixa. Os mesmos estudos informam que houve um aumento do nível de renda, dessa população, no período de 1977 a 1987. Em 1977 50,9% dos moradores eram considerados de baixa renda, tendo havido, portanto, um decréscimo de 7,6%.⁽⁶⁶⁾.

(65) Secretaria Municipal de Planejamento. Município de São Paulo - área social: informações básicas. Diário Oficial do Município, v. 35, n.33, 17 fev. 1990.

(66) RONI, Raquel, Kowarick., Lúcio e SOMEKH, Nadia. São Paulo, crescimento e mudança 2. ed. São Paulo: Brasiliense, s.d.



População de 0-5 SM por Distrito e Subdistrito / 1989

Faixas Percentuais:

-  0-20%
-  21-40%
-  41-60%
-  61-70%
-  71-90%

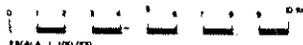
Mapa Distrito e Subdistrito



Prefeitura do Município de São Paulo
Secretaria Municipal do Planejamento - Ser

Fonte: Fundação Seade

Secretaria Municipal Planejamento / Sempio -
Equipe Est. Populacionais / Decor



O nível de vida de uma população não se mede somente pelo nível de renda, mas também pelo acesso ao bens de consumo coletivo - como educação, saúde, moradia, transportes, etc. -, necessários à manutenção e sobrevivência da população. Na Vila Jaguara os indicadores nos mostram que há uma deficiência, pelo menos quantitativa, desses serviços, resultado de um processo designado de espoliação urbana.

"Espoliação urbana: é a somatória de extorsões que se opera através da inexistência ou precariedade dos serviços de consumo coletivos que se apresentam como socialmente necessários em relação aos níveis de subsistência das classes trabalhadoras e que agudizam ainda mais a dilapidação que se realiza no âmbito das relações de trabalho." (KOWARICK, 1982, p. 34)

Para caracterizar os padrões de vida de uma população metropolitana é necessário considerar: (1) condições de exploração do trabalho e (2) conjunto de serviços colocados à disposição dessa população, necessários à reprodução da força de trabalho. O acesso a esses bens públicos varia *"historicamente em função, basicamente, das forças produtivas e da capacidade de organização e luta das diversas classes e camadas que se confrontam na arena social"* (KOWARICK, 1982, p.34).

A melhoria no nível de renda dos moradores da Vila Jaguara não acompanhou os indicadores de qualidade de vida, que se mostram baixos. Assim, dos 43,3% de moradores de baixa renda (zero a oito salários mínimos), 70% possuem água; 62%, esgoto e, 68,8% da população em idade escolar, está matriculada numa escola de ensino fundamental⁽⁶⁷⁾.

(67) Água e esgoto: dados referentes a 1990 e educação de 1o. grau: 1988.

B. OS ALUNOS

A Escola Estadual de Segundo Grau "Professor Ayres de Moura" tinha 1.771 alunos matriculados, em 1992, na faixa etária de 15 a 25 anos, portanto, jovens e adultos, dos quais, 356 estudavam em período integral, cursando o magistério no CEFAM⁽⁶⁸⁾.

Por ser a única escola de segundo grau da região, recebe alunos também de bairros vizinhos e outros municípios, como Osasco. Há ainda os que moram em bairros distantes e freqüentam a escola por ser próxima do trabalho. A direção da escola, no Plano Escolar, caracteriza os alunos como de extração sócio-econômica e cultural heterogênea, oscilando entre média e baixa renda.

A maior parte dos alunos trabalha em período integral no comércio, indústria e rede bancária nas regiões vizinhas. Como são trabalhadores, vêm direto do trabalho para a escola e geralmente chegam atrasados na primeira aula.

Há dentre eles um grupo significativo de alunos mais adultos que, ou fizeram o supletivo, ou deixaram de estudar e voltam, após alguns anos, tais como mulheres donas de casa e homens com família já constituída. Mas a maioria é de jovens que vêm de escolas estaduais ou municipais. Em 1991, excepcionalmente, houve um número significativo de alunos que concluíram o primeiro grau em escola privada. Dos atuais alunos, há poucos que freqüentam um segundo curso, por exemplo, linguas, esportes, etc.

Em 1992, havia vinte e cinco classes de ensino médio comum (formação geral); treze classes de alunos da Habilitação Específica para o Magistério (HEM); e, onze classes, em período integral no CEFAM.

O ensino médio de formação geral funciona pela manhã e à noite, assim organizado: oito classes matutinas - cinco com primeiros anos, dois com segundos anos e um terceiro ano - e dezessete noturnas - nove primeiros anos, quatro segundos anos e quatro terceiros anos.

A Habilitação Específica para o Magistério tinha treze classes, sendo cinco matutinas e oito noturnas.

O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério tinha onze classes, em período integral, sendo quatro nos primeiros anos, três segundos, dois terceiros e dois quartos anos.

Os professores trabalham com turmas bastante numerosas, principalmente aqueles que ministram aulas à noite; quase na sua totalidade as classes possuem mais de quarenta alunos. A média de aluno-classe, como pode

(68) Caracterização dos alunos Plano Escolar, EESG "Professor Ayres de Moura, 1992 e os depoimentos.

ser observado no quadro abaixo, é alta, o que dificulta um trabalho de acompanhamento mais individualizado, considerando que os alunos permanecem, com o professor, quarenta ou cinquenta minutos em cada aula.

TABELA 3. NUMERO DE ALUNOS/CLASSE (MEDIA)

	manhã	noturno	integral
comum:			
1 ^o . ano	40,6	45,7	-
2 ^o . ano	35,5	43,5	-
3 ^o . ano	37	39,5	-
magistério:			
1 ^o . HEM	39,5	46,3	-
2 ^o . HEM	37,5	33	-
3 ^o . HEM	41	45	-
4 ^o . HEM	-	23	-
magistério:			
1 ^o . CEFAM			30
2 ^o . CEFAM			30
3 ^o . CEFAM			30
4 ^o . CEFAM			30

Fonte: Plano Escolar, EESG "Professor Ayres de Moura", 1992.

Os professores, nos depoimentos, distinguem os alunos pelo curso que fazem. Os que procuram se profissionalizar, através do curso do magistério (HEM), são considerados mais envolvidos com o ensino; os que procuram o CEFAM são identificados como muito heterogêneos, pois vêm de grupos sócio-econômicos diferenciados. Alguns se inscrevem no curso pelo fato deste oferecer uma bolsa de estudo, no valor de um salário mínimo.

Uma professora, que atua na formação do magistério - habilitação específica do magistério -, tanto à noite como pela manhã, diz:

"Eu acho que os alunos do magistério são alunos que sabem o que querem, têm um amadurecimento maior, sei lá, são mais interessados. Acho que é porque eles querem ser alguma coisa, por ser curso profissionalizante." (professora, CLT, 40 anos no magistério)

Outra professora, que entrou no magistério trabalhando no CEFAM desta escola, considera que:

"Os alunos do CEFAM) não têm cara. Tem aquele pobrezinho que vem quase que exclusivamente pela bolsa. (...) E tem gente que vem com pai, mãe, família bem estruturada, financeiramente bem estruturada. (...) às vezes vem porque os pais são professores ou quiseram ser professores e na época não conseguiram. (...) Outros vêm porque querem ser professores." (professora, ACT, 3 anos no magistério)

Há divergências entre os professores sobre a associação entre rendimento escolar e nível sócio-econômico dos alunos. A maioria considera que a situação sócio-econômica do aluno não é determinante no seu desenvolvimento ou no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, as famílias de origem social mais elevada são mais exigentes quanto ao conteúdo, avaliação ou postura profissional.

Esta professora, que trabalha tanto na escola pública como em escola privada de alta renda, discute as diferenças sociais e sua relação com a aprendizagem:

" Interferem, não pela criança. Interfere ao nível de postura da escola em relação à classe social que é diferente; são pais que têm exigências diferentes. Na realidade quem interfere é a família. O trabalho em sala de aula, ao nível da criança, do individual não interfere. A mesma coisa que eu fazia com a criança da escola pública, fazia com a criança da escola privada. Elas aprendiam do mesmo jeito. Dominavam o conteúdo do mesmo jeito, com diferenças de colocações, de linguagem, mas de conteúdo não. (...) Se você pega uma escola pequena, de classe média intelectual, com professores mais liberais (...) aí não há diferenças mesmo, você faz o mesmo trabalho." (professora, efetiva, 13 anos no magistério)

Nos depoimentos, os professores da EESG "Professor Ayres de Moura", em seu conjunto, pouco discutem as interferências ou não das condições sócio-econômicas como inibidoras, ou não, das relações de aprendizagem. Também pouco discutiram o desempenho dos alunos. Entretanto, os professores não atribuem responsabilidades individuais a seus alunos pelo fracasso ou não de suas trajetórias escolares.

O Plano Escolar apresenta alguns dados quantitativos sobre o desempenho dos alunos na escola, em termos de evasão e retenção. Os índices de aprovação da escola na primeira série, seja do ensino médio de formação geral, seja no curso do magistério, são bastante baixos, somente metade dos matriculados são aprovados. No magistério os índices de aprovação são os mais altos, confirmando os depoimentos dos professores que dizem, serem esses alunos, os mais envolvidos com a escola, por verem nela uma perspectiva de profissionalização. Por outro lado, são preocupantes os altos índices de evasão escolar em todas as séries.

A evasão escolar pode ser interpretada de duas formas: uma como reprovação "disfarçada", em que o aluno após diversas notas baixas, assume seu insucesso e deixa a escola; a outra como evasão real, devido ao trabalho, problemas familiares, doença, etc. Considerando que os alunos deixam a escola durante o ano e retornam no ano seguinte, parece haver um caminho de

persistência na trajetória em direção à conclusão da escolarização, que nem sempre é bem sucedida.

TABELA 4. INDICADORES DE QUALIDADE DE ENSINO, 1991

	periodo	promoção	retidos	desistentes
comum:				
1 ^o ano	manhã	53,5%	18,4%	27,2%
	noite	42,5%	21,2%	37,8%
	total	45,4%	18,4%	35,0%
2 ^o ano	manhã	73,9%	6,5%	13,0%
	noite	64,0%	5,0%	28,5%
	total	65,8%	5,3%	25,6%
3 ^o ano	manhã	75,6%	13,5%	10,8%
	noite	75,9%	3,5%	17,0%
	total	75,8%	6,1%	15,7%
magistério:				
1 ^o HEM	manhã	52,9%	2,0%	45,2%
	noite	50,8%	6,3%	42,8%
	total	51,6%	4,7%	43,7%
2 ^o HEM	manhã	80,5%	5,5%	13,8%
	noite	62,7%	5,9%	25,3%
	total	68,9%	5,8%	21,3%
3 ^o HEM	manhã	100,0%	-	-
	noite	72,4%	8,6%	20,6%
	total	84,6%	3,8%	11,5%
4 ^o HEM	manhã	100,0%	-	-
	noite	96,6%	-	3,3%
	total	98,1%	-	1,8%

Fonte: Plano Escolar, EESG "Professor Ayres de Moura", 1991.

Como se pode observar no quadro acima, o grande problema da escola em estudo é a evasão, problema, aliás, da escola pública brasileira. Alguns autores, como Fletcher e Moura Castro (1987), compreendem a evasão como reprovação disfarçada; o aluno ao perceber que não será aprovado, sai da escola durante o ano e volta a matricular-se no ano seguinte. Valeria aprofundar essa questão e verificar as causas reais. É insuficiente dizer que é a estrutura social que expulsa os jovens da escola, como também não é suficiente afirmar que é a própria estrutura da escola que contribui para a exclusão do aluno. Esse desempenho da escola tem um alto custo social.

Os professores da EESG "Professor Ayres de Moura", talvez influenciados pela proposta pedagógica desenvolvida na Secretaria Municipal de Educação (1991-1992), que concebe avaliação como um processo, em que o

desempenho dos alunos é apenas um dos elementos, mas não o exclusivo, estavam, durante o ano de 1992, discutindo formas de avaliação. Essas discussões parecem refletir as dificuldades em fazer a docência, na qual a avaliação é componente do processo.

Nos depoimentos, alguns colocam essa preocupação, embora nenhum dos depoentes discuta a questão da evasão ou o significado social da excludência. A avaliação adquire vários conteúdos: para uns significa a sua própria avaliação, enquanto docente (se os alunos não têm um desempenho cognitivo positivo é porque o professor não trabalhou corretamente); para outros, a avaliação é instrumento de poder, que seleciona os "bons". Tal perspectiva parece reforçar a ideologia dos dotes naturais e do esforço pessoal, reconhecendo que há alunos "esforçados, persistentes e dedicados" que superaram as dificuldades de uma história de "carências culturais". Esses eleitos são naturalmente bem dotados⁽⁶⁹⁾.

Entretanto, faz parte do projeto pedagógico da escola a exigência de que os professores especifiquem, para os alunos, os objetivos da avaliação - os resultados - de forma qualitativa. Essa questão é portadora de leituras diferentes no interior da escola. Para uns constitui-se em elemento de controle sobre o trabalho docente, para outros é um processo de democratização das relações de poder intrínsecas à avaliação.

"A gente já percebe que é um pessoal que exige. Eu já participei de reuniões em que os professores exigem um do outro. A diretora exige a participação efetiva dos professores, ela exige que o professor dê condições, aos alunos, de aprenderem o conteúdo; ela quer saber qual é o sistema de avaliação do professor. Aqui existe uma preocupação constante com o aluno. Esta preocupação recai sobre o professor, vem na forma de cobrança." (professor, ACT, 4 anos no magistério)

Outro professor novo no magistério, ao discutir as dificuldades encontradas no enfrentamento da avaliação no processo de trabalho docente, aborda a falta desse debate no interior do sindicato, e atribui, essa ausência, a uma política sindical descolada das discussões educacionais.

"Se o sindicato é de professores, o sindicato tem que ter, por natureza, uma proposta pedagógica. Uma proposta com relação à avaliação." (professor, ACT, 7 anos no magistério)

Os professores antigos na escola entendem que uma das possibilidades de enfrentamento da questão é publicizar os critérios de avaliação e a divisão de responsabilidades com os alunos. Assim nesta escola, cabe aos alunos a participação no Conselho de Classe, através de

(69) A respeito da relação ideologia e aptidões naturais ver BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, José Carlos Garcia (Org.) . Educação e hegemonia de classe - as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

representantes, com o objetivo não só de realizar a avaliação da classe, mas também o trabalho dos professores. O último Conselho do ano não conta com a participação de alunos. Os professores consideram-no um momento de decisão sobre aprovação e reprovação, e não dividem essa responsabilidade.

"Outra coisa importante que a gente investiu neste processo, foi o de democratizar algumas coisas que já existiam, como o Conselho de Classe (sou meio pai do processo). Tínhamos uma reflexão interna, uma desconfiança dos alunos; depois de cada Conselho de Classe era um tumulto na escola, porque havia mil versões sobre o que rolou no Conselho de Classe. (...) Numa das reuniões dos professores, em 85 acho, resolvi jogar isso: "por que não abrir o Conselho de Classe para os alunos?". Implantou-se isso. O objetivo não era ter uma participação quantitativa, mas qualitativa. A ideia atingiu o objetivo. O fórum, quem decide é o professor. O aluno... é o momento do feed-back do aluno." (professor, ACT, 14 anos no magistério)

Entretanto, nenhum professor abordou questões referentes aos altos índices de evasão da escola e sua relação com o processo pedagógico, nem o conteúdo desses dados. Os depoimentos não sugerem que estejam camuflando um problema, mas, indicam uma dificuldade em entender e enfrentar essa problemática da escola pública.

Ao mesmo tempo que os depoimentos revelam uma relação de identidade com os alunos da escola pública, uma relação de prazer, ao conseguir que os alunos apresentem resultados de aprendizagem, há um vazio de discussão sobre as altas taxas de evasão e reprovação da escola.



C. AS CONDIÇÕES FÍSICAS

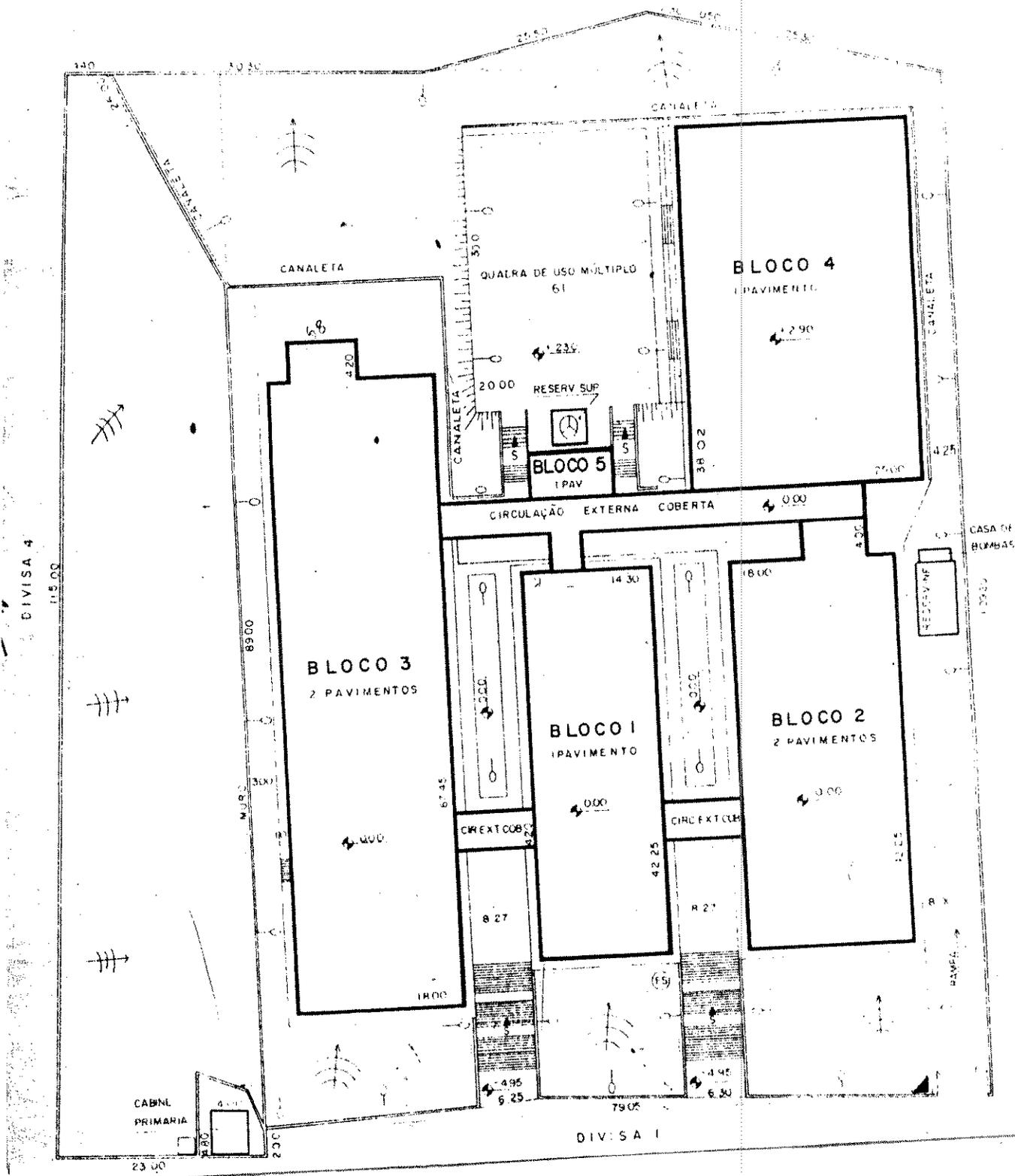
A Escola Estadual de Segundo Grau "Professor Ayres de Moura", na sua trajetória, teve dois endereços e dois nomes. Quando foi inaugurada em 1969, chamava-se Ginásio Estadual Vila dos Remédios e funcionava à noite no prédio da atual Escola de Primeiro e Segundo Graus "José Altenfelder da Silva". Nessa escola, durante o dia, existia o Grupo Escolar. Eram duas escolas distintas no mesmo prédio, sem nenhuma relação orgânica entre elas. Algum tempo depois, ainda funcionando nesse endereço, recebe o nome de Ginásio Estadual "Professor Ayres de Moura" (GEPAM), daí os antigos alunos e professores chamarem-na, ainda, de GEPAM, conforme pode ser verificado nos depoimentos.

O grupo de professores mais a direção do ginásio é que se mudaram para o atual endereço e a organizaram, em 1974. No mesmo ano da transferência de prédio é criado o segundo grau. No período de 1974 a 1976, a escola oferecia tanto ensino de primeiro, como segundo graus. Como do lado dela há uma unidade (EEPG "Pio Telles") com primeiro grau; e, distante cerca de dois quilômetros fica a outra escola (EEPSG "Professor José Altenfelder") que também oferece este grau, havia oferta de ensino fundamental razoável na região. Por isso, a partir de 1976, a EESG "Professor Ayres de Moura" passa a ministrar aulas somente para o segundo grau.

Em 1985, fruto do movimento dos professores, é criado o curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM), que, em seguida, é implantado à noite. E, em 1990, a escola implanta a proposta governamental de formação de professores de primeira a quarta séries em período integral, criando o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Assim, ao lado do curso de ensino médio comum, há duas modalidades de formação de professores das séries iniciais, uma em meio período (HEM) outra em período integral (CEFAM).

A EESG "Professor Ayres de Moura" está instalada num bloco de três prédios construídos com tijolos aparentes e vidraças laterais em todas as salas, com metais e madeira pintados em verde. Fica numa elevação, a parte mais alta do bairro, ocupando uma área de 10.377 m². O acesso aos prédios é através de duas escadarias e uma rampa, paralelos e separados por jardins. Há muito terreno livre, com árvores e algum ajardinamento. No final do ano, os professores da escola haviam conseguido os jardins da administração regional, dirigida por um professor da escola. É uma escola limpa, bonita e muito agradável.

PLANTA DA EESG "PROFESSOR AYRES DE MOURA"



Rua Artur Orlando

O aspecto físico da escola impactou quase todos os professores, quando nela chegaram, em relação às outras escolas estaduais em que trabalharam. Esta tem um bom padrão de conservação e limpeza e, para muitos, isto passa a ser indicador de boa escola.

"Eu cheguei aqui, que emoção! Eu tinha passado por tantas escolas (...) que eram muito tristes." (professora, ACT, 5 anos no magistério)

O primeiro dos blocos fica ao lado da escola vizinha, já mencionada. Nele, em seu andar superior há 13 salas de aula (com armários baixos em toda a extensão da parede); 01 laboratório (de Ciências, que foi transformado, no ano anterior, em refeitório para os alunos do CEFAM e atualmente é sala de Artes Plásticas); e no andar inferior: 01 salão onde os alunos se reúnem, estudam, jogam, etc; 01 escritório modelo (que oferece aulas de serviços de escritório para a comunidade); 01 biblioteca (funcionando todo o período de aulas); 01 sala emprestada para o grupo de escoteiros do bairro; 01 sala-ambiente de educação física; 02 sanitários, um masculino e o outro feminino (um em cima e outro embaixo).

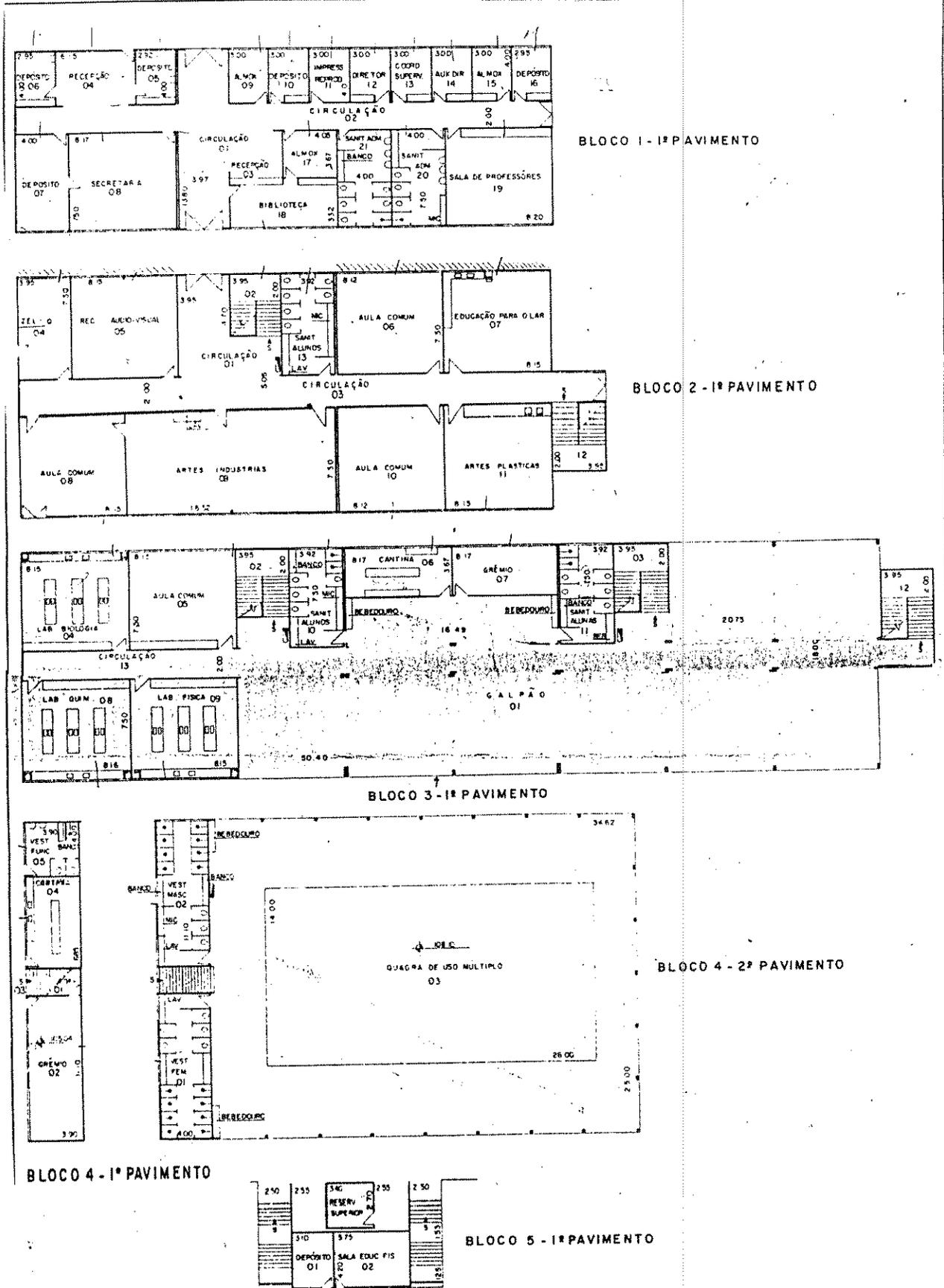
O outro bloco, que fica ao lado do parque municipal, é formado por dois pavimentos. Nesse bloco ficam os três laboratórios (química, física e biologia, todos equipados); 02 vestiários com banheiros em péssimas condições; cantina e refeitório; 01 banheiro feminino, outro masculino; 15 salas de aulas. Ainda, na entrada do prédio, há um pátio coberto e uma cantina.

No meio dos dois edifícios, há uma edícula com a parte administrativa: 02 salas para a diretoria (há uma diretora e duas assistentes); 01 sala dos professores (ampla com mesa de reunião, sofás, armários individuais e murais); 02 salas para a secretaria; 01 sala para coordenação pedagógica do CEFAM (a coordenadora e a auxiliar); 01 sala da APM (usada pela secretária que cuida dos assuntos funcionais); 01 sala do Grêmio Estudantil (local onde ficam os mimeógrafos, xerox, etc); 02 salas para depósito e arquivo morto; 02 sanitários de funcionários; e, 01 sala de recursos áudio-visuais.

Na entrada da edícula, há uma casa com quatro cômodos onde fica a zeladora. Essas instalações foram adaptadas para servirem de moradia.

No fundo dos prédios, há duas salas com material para educação física; banheiros para funcionários (serventes); cozinha; sala ambiente de educação artística e vestiários. O restante é área onde podem ser plantadas árvores, horta e jardins (atualmente a professora de biologia coordena uma atividade de preservação do patrimônio da escola).

Planta da escola.



A escola foi reformada recentemente, em 1990. É bem suprida de material pedagógico (TV, vídeo, retroprojektor, episcópio, spin-light; mapas, atlas, vidraria, gravador, mimeógrafos, xerox), mas a quantidade é pequena para compor as salas ambientes.

O projeto pedagógico da escola, desenvolvido a partir de 1983, contempla a existência de salas-ambiente. Este é um espaço com características de oficina de trabalho. Os instrumentos para o exercício da docência estão disponíveis para os alunos e professores: dicionários, livros, revistas, jornais, quadros-murais, gravadores, fitas, filmes, mapas, animais empalhados, plantas, etc.. Nas salas permanecem os professores e os alunos se deslocam de uma para outra.

Há, nesta escola, poucas salas-ambiente realmente montadas, algumas por falta de condições materiais para a sua instalação, como por exemplo a professora de inglês, que divide um gravador com mais três colegas; outros porque são vários professores, a ocupar a mesma sala (situação em que cada professor tem jornada mínima na escola); e ainda um terceiro grupo, talvez que, não compreenda o significado da proposta.

Uma professora, que embora tenha sido uma das proponentes da sala-ambiente, não consegue ter as condições materiais para sua instalação, assim se expressa:

"Quando eu vim para cá comecei a brigar porque eu queria uma sala ambiente para mim, eu queria. (...) "você trouxe a idéia para cá". E eu não tenho sala ambiente até hoje. Como é a sala-ambiente? Os alunos vêm até a sala de aula. A gente foi amadurecendo a idéia e decidiu fazer a sala ambiente aqui no GEPAM. Quando foi feita a sala ambiente eu comecei a trazer meu material, a escola não tinha gravador, não tinha nada. Você sabe, a instalação elétrica era péssima, você traz uma vez queima, traz outra, queima, não tem onde guardar. Falei com a diretora. Mas não dá para ter uma sala só. A gente tem um gravador, tem um projetor, mas é para todo mundo usar, se ficar nesta sala, está privando os outros de usarem. Faz na medida em que se pode! E até hoje eu não tenho minha sala-ambiente. Mas foi luta da gente!" (professora, efetiva, 24 anos no magistério)

Outro, professor, jovem, que construiu a sala-ambiente de artes, com recursos materiais próprios, coloca:

"Esta sala aqui... foi maluco conseguir esta sala. Aqui é minha realização! É um espaço meio meu, é do lado de fora. Independente. Aqui eu posso gritar, posso fazer o barulho que quiser que eu não incomodo ninguém. Acho importante porque aqui a gente se solta, não tem muita circulação, dá para ficar à vontade. Eu trabalho teatro, é a liberação e a criatividade." (professor, ACT, 2 anos no magistério)



A biblioteca, em 1988, foi organizada por uma bibliotecária, cujo serviço profissional foi pago pelos alunos, embora já existisse desde 1983/84. Quem trabalha na biblioteca é uma professora readaptada (por calos nas cordas vocais) e uma inspetora de alunos, também paga, pelos alunos, até 1992. Além dos livros, a biblioteca tem uma secção de jogos que fica à disposição dos alunos.

Em 1984, "conseguimos organizar a biblioteca de forma criativa, com o trabalho dos alunos que estavam sem emprego. Passou-se a pagar uma taxa para a APM e esta pagava os alunos. Cada aluno que usava a biblioteca, contribuía." (professor, ACT, 14 anos no magistério)

Em relação à segurança, a escola conta com guarda escolar na porta. Sendo considerada como segura, não há assaltos. Apesar de murada e gradeada, os portões permanecem abertos durante todo o período de aulas.

A escola funcionava, em 1992, em três períodos: Manhã - das 7h 30 min às 12h 50 min; Noite - 19h 15 min às 23 h; e durante o período integral diurno, das 7h 30 min às 17h 30 min, para o CEFAM. O curso do Magistério (HEM), que funciona à noite, tem um horário especial, os alunos entram às 18h 15 min⁽⁷⁰⁾.

A escola, enquanto espaço, foi adquirindo uma configuração de local de trabalho, no qual os professores tem os seus instrumentos a sua disposição, para produzir a relação de aprendizagem, conjuntamente, com os alunos. Daí ser um espaço, diferenciado do comum das escolas, limpo e agradável, com salas-ambiente, biblioteca, laboratórios, sala de video, salão para alunos, etc.

(70) Os dados sobre a escola são resultantes de entrevistas com a direção e a Secretária da escola, bem como os planos escolares, em especial 1992.

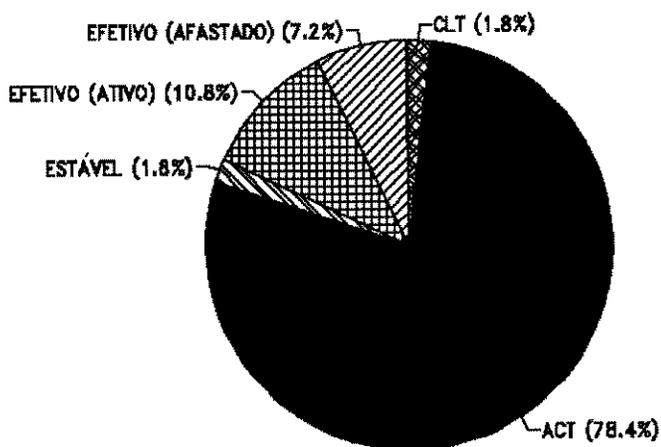
3. Sala ambiente de História



D. OS PROFESSORES

A EESG "Professor Ayres de Moura" tinha, em 1992, cento e onze professores, dos quais, somente, vinte eram efetivos; oitenta e sete admitidos em caráter temporário; dois estáveis; e, dois admitidos pela CLT. Dentre os efetivos havia oito que estavam afastados do trabalho (por motivos variados: doença, trabalhar em outra escola estadual próxima da residência, trabalhar na administração municipal, pós-graduação e por motivos particulares)⁽⁷¹⁾. Todos os professores possuem formação universitária, embora alguns ainda sejam estudantes.

14. NÚMERO DE PROFESSORES DA EESG PROF. AYRES DE MOURA



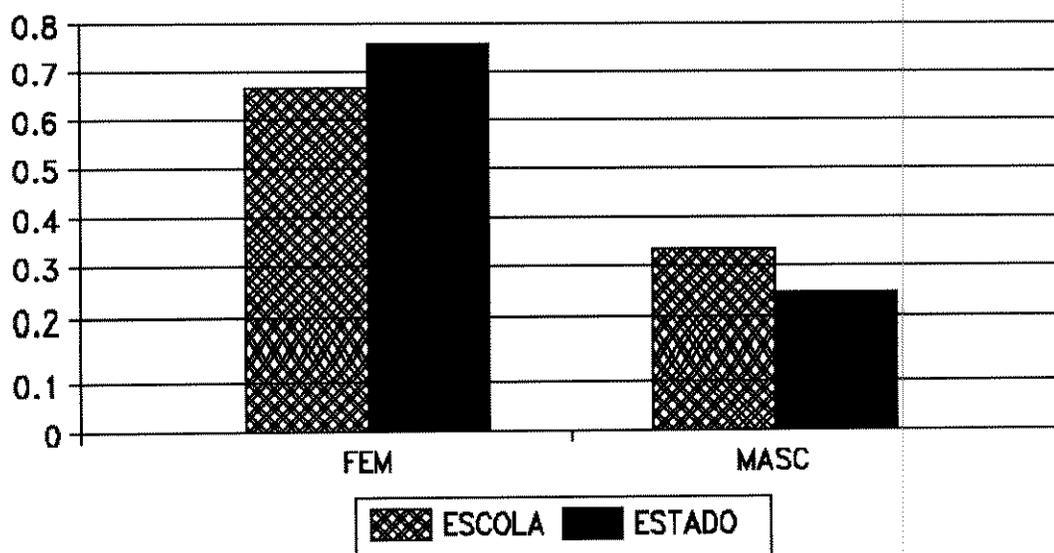
Fonte: Livro de ponto abril/92

Para caracterizar o perfil dos professores da escola foi utilizado um questionário estruturado (anexo 1), que continha questões sobre as condições sócio-econômicas, formação escolar, processos de qualificação, concepção de trabalho docente, condições de trabalho, relações de trabalho e

(71) Livro-ponto, referente ao mês de abril.

relações com o sindicato⁽⁷²⁾. Dos 95 professores em atividade na escola, apenas 72 responderam ao questionário⁽⁷³⁾.

15. PROFESSOR II E III POR SEXO: RELAÇÃO EESG PROF. AYRES DE MOURA E ESTADO

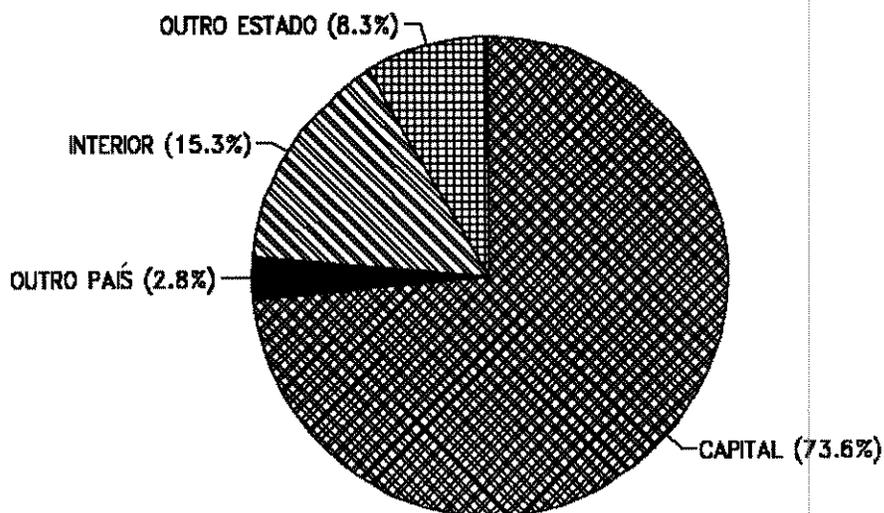


Os professores, desta escola, confirmam que o magistério é o espaço de trabalho majoritariamente feminino (66,7%), à semelhança do conjunto da categoria. Por se tratar de uma escola de nível médio, há maior presença masculina (33,3%), comparativamente ao total de professores II e III do Estado (24,3%).

(72) Os questionários foram aplicados em novembro de 1992, quando o número de professores da escola era 103, sendo 95 na ativa. Esse número de professores se diferencia daquele do início da pesquisa, pois nesta ocasião havia 111 docentes e 103 em atividade (Livro Ponto abr. 1992), no transcorrer da coleta de dados oito temporários se exoneraram.

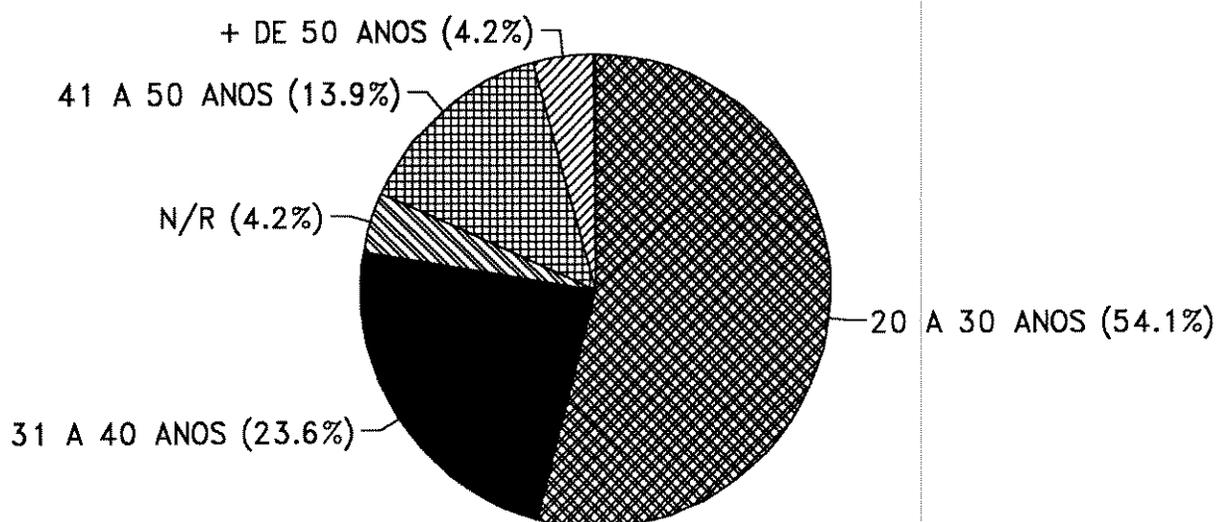
(73) Os questionários foram distribuídos no final de novembro de 1992. Nesse mês os professores estão aplicando provas, concluindo os trabalhos do ano, havia portanto algumas dificuldades para responder ao questionário. Nesse ano, no mês de setembro os professores participaram de uma greve que durou quase um mês.

16. PROFESSORES POR LOCAL DE NASCIMENTO

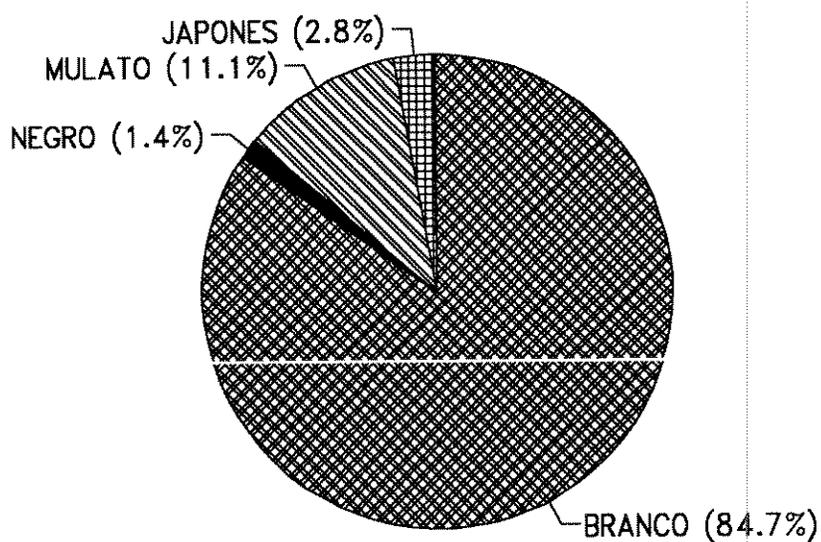


Nesta escola, 3/4 dos professores nasceram na própria capital; 54% possuem menos de 30 anos de idade; 84,7% são brancos; 80% moram perto do local de trabalho; e, 47,2% estão há cinco anos ou menos no magistério. O número significativo de jovens docentes é indicador da alta rotatividade de professores na escola pública.

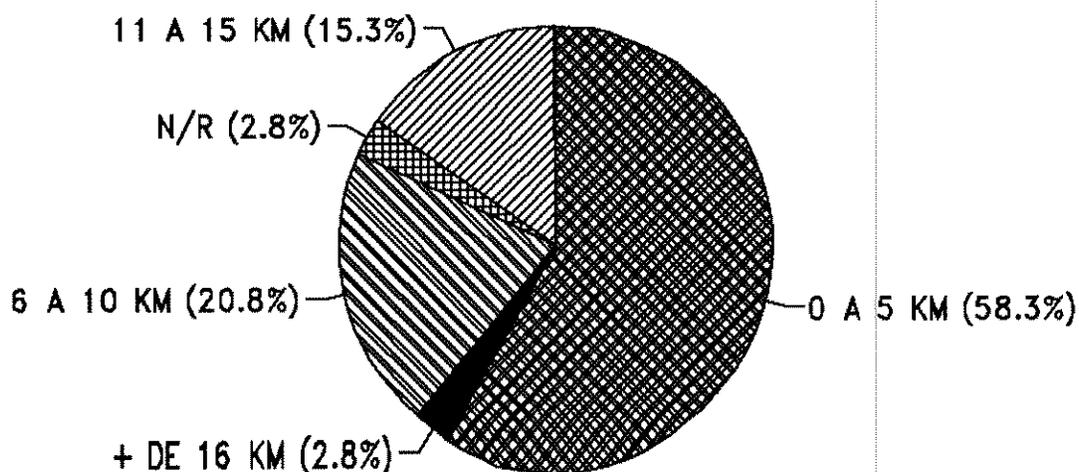
17. PROFESSORES POR FAIXA ETÁRIA



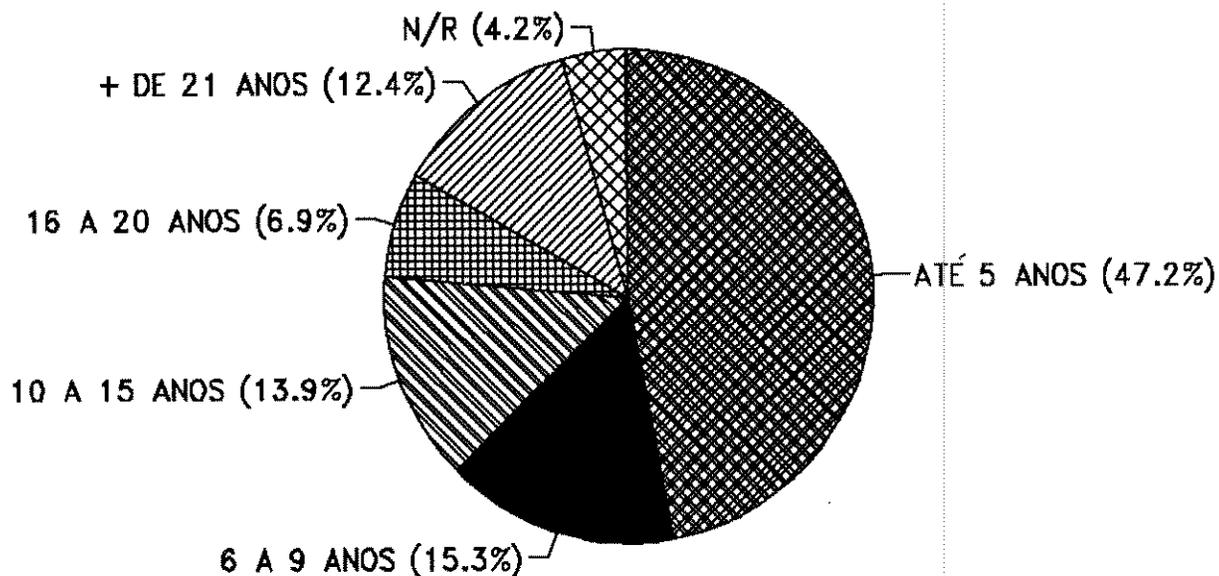
18. PROFESSORES POR COR



19. PROFESSORES POR DISTÂNCIA DA ESCOLA/RESIDÊNCIA



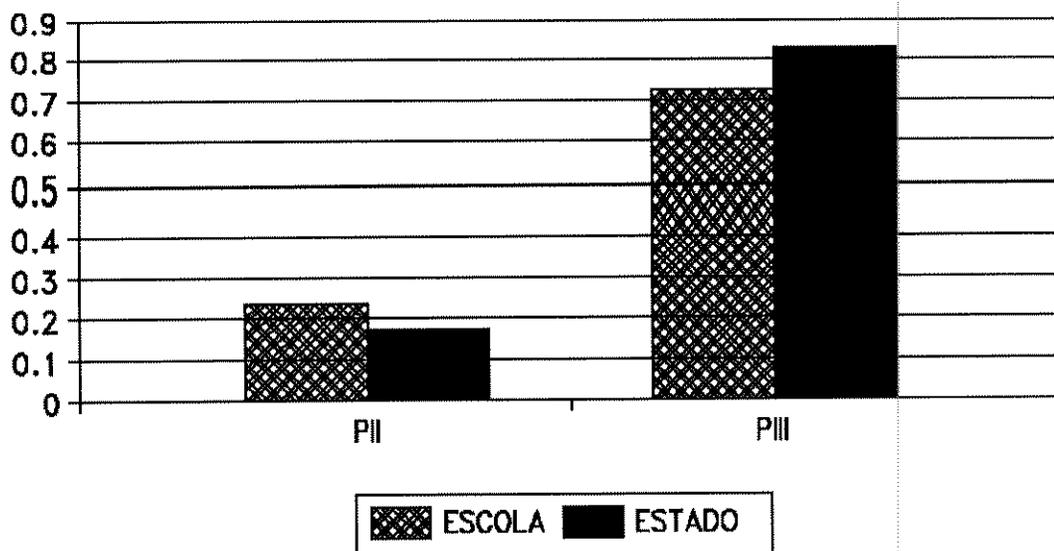
20. PROFESSORES POR TEMPO NO MAGISTÉRIO



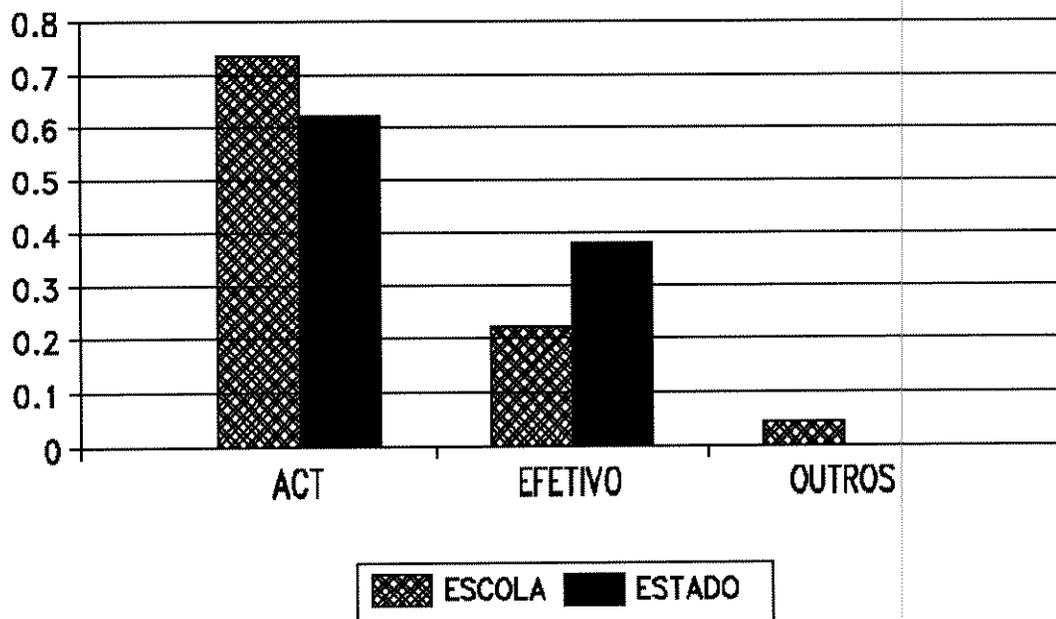
E expressivo, também, o número de estudantes que ministram aulas (23,6%), um índice mais alto que o estadual (17,3%); assim como o de

professores com vínculo de trabalho temporário (73,7%), também maior que no conjunto do Estado (62,1%). Esses percentuais enfatizam a existência de políticas educacionais que não priorizam o recrutamento de docentes qualificados, através de concurso público, mas contribuem para a alta rotatividade dos docentes e os baixos salários do magistério.

21. NÚMERO DE PROFESSORES II E III DA EESG PROF. AYRES DE MOURA E O ESTADO

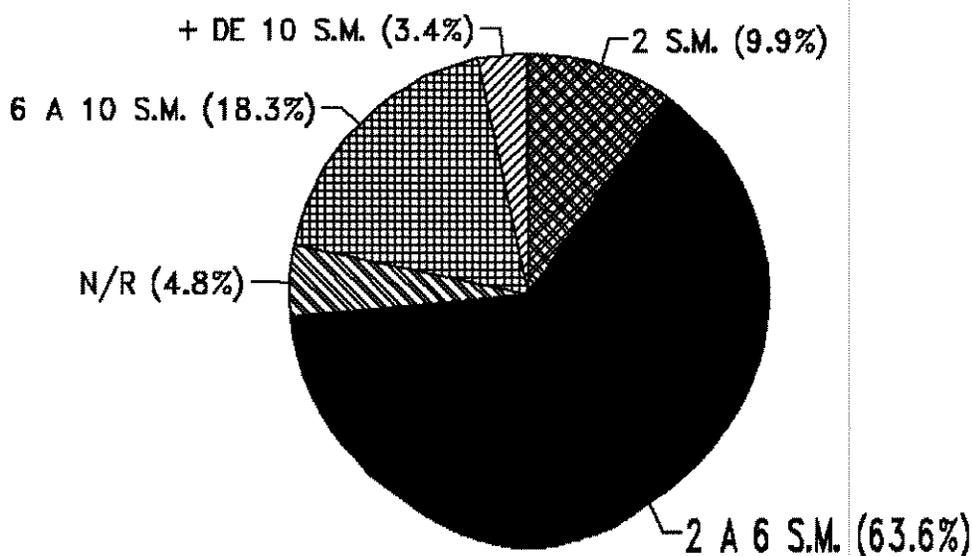


22. PROFESSORES POR VÍNCULO DE EMPREGO: EESG PROF AYRES DE MOURA E ESTADO



Os baixos salários, acompanhados de jornadas intensas, o vínculo de emprego instável, não contribuem para construir um coletivo de docentes mais estável, dificultando a possibilidade de construção de um projeto educacional.

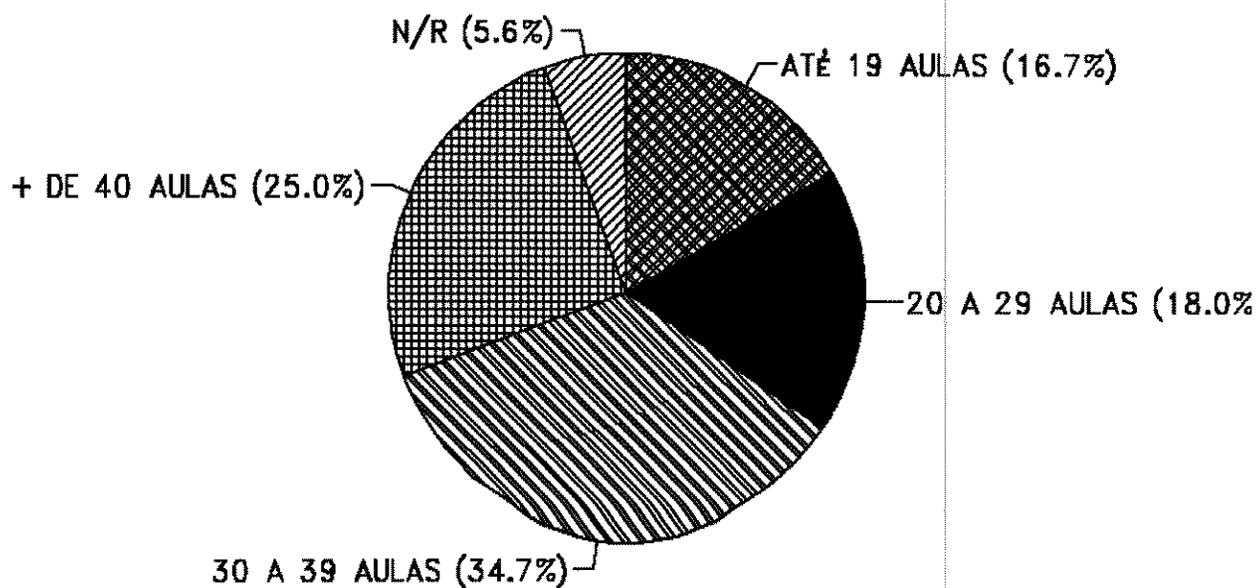
23. PROFESSORES POR SALÁRIO



Cerca de 2/3 dos professores, na rede estadual, tinham salários que variavam entre dois e menos de seis salários mínimos, ou seja, entre US\$ 110,54 a US\$ 331,60. O salário do professor III, estadual, na referência inicial (38-A), com jornada de trabalho semanal igual a 20 horas-aula, era igual a 2,81 salários mínimos vigentes, isto é US\$ 162,52. E do professor II, com a mesma quantidade de aulas, também na referência inicial (36-A), era igual a 2,58 salários mínimos, o equivalente a US\$ 148,96⁽⁷⁴⁾. Na escola há professores com salários inferiores ao piso, por ministrarem um número de aulas inferior ao da jornada parcial (20 horas-aula) e são professores que, majoritariamente, encontram-se nas referências iniciais da carreira docente.

(74) O salário mínimo vigente, em novembro de 1992, era de Cr\$ 522.190,00 (US\$ 57,72). O dólar médio, comercial, do mesmo mês era de Cr\$ 9.046,84. Os salários dos professores da escola são aqueles constantes do hollerih do mês de novembro e se referem ao salário bruto.

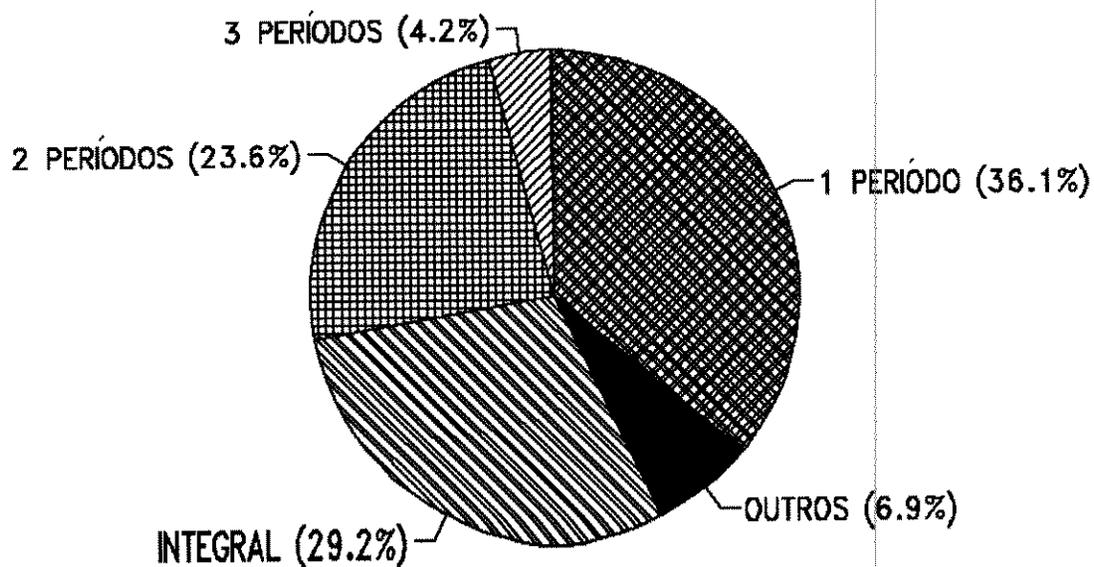
24.PROFESSORES POR JORNADA DE TRABALHO



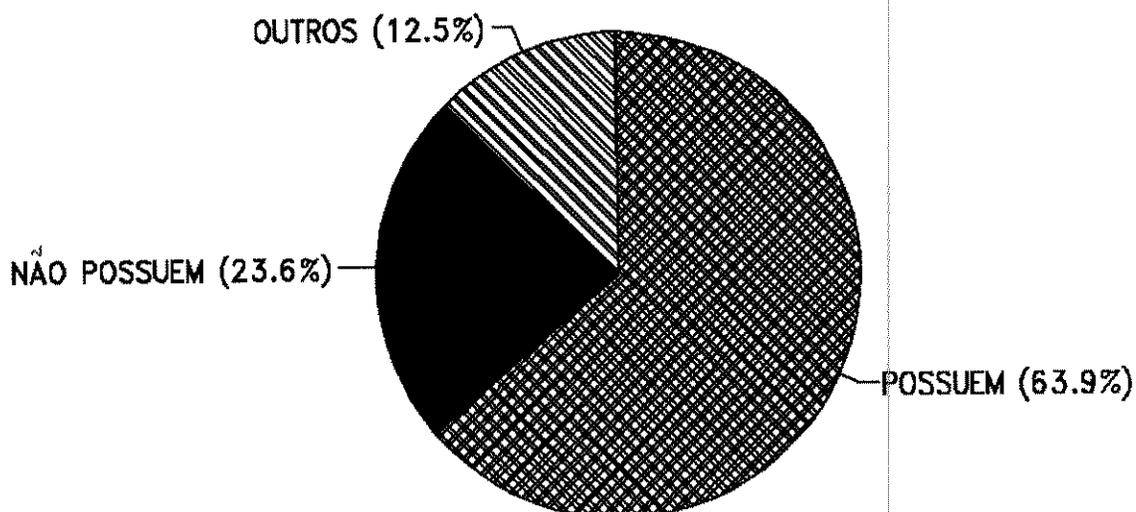
Obs.: Aulas correspondem a somatoria de horas aula e horas atividades.

Cerca de 60% dos professores trabalham, nesta escola, uma jornada superior a 30 horas-aula; somente 16,7% trabalham menos que 20 horas-aula semanais. Essas jornadas são cumpridas em dois ou mais periodos, por 57% dos professores. Apesar disso, ainda (63,9%) possuem outro emprego, transformando o salário do estado em fonte complementar (62,5%). Esse segundo emprego é também como professor (69,6%).

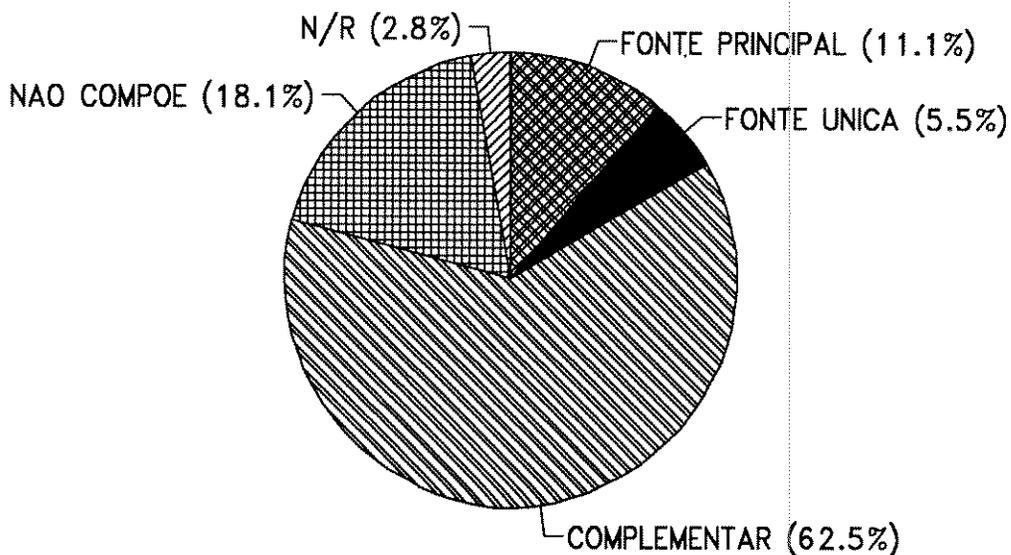
25. PROFESSORES POR PERÍODO DE TRABALHO



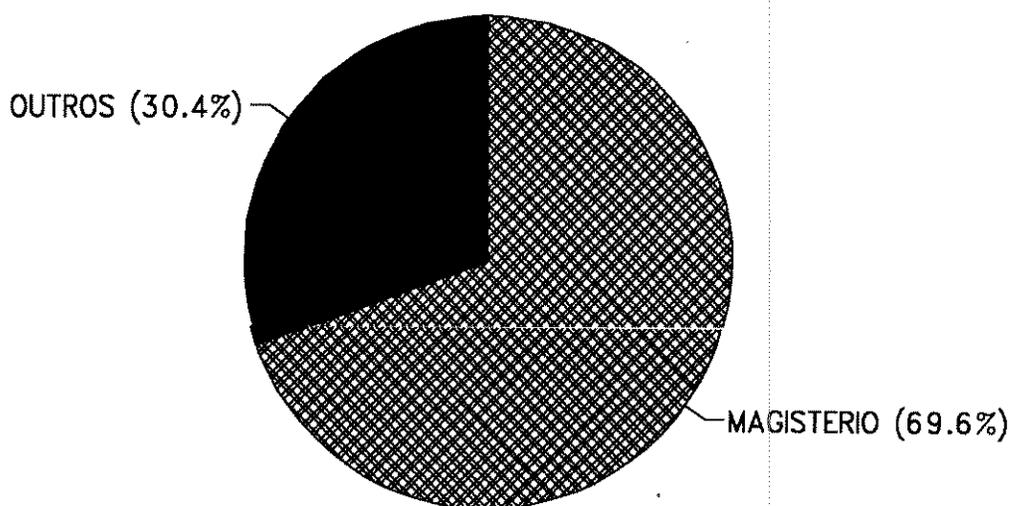
26. PROFESSORES POR SEGUNDO EMPREGO



27. PROFESSORES POR FORMA COMO O SALARIO COMPOE A RENDA FAMILIAR



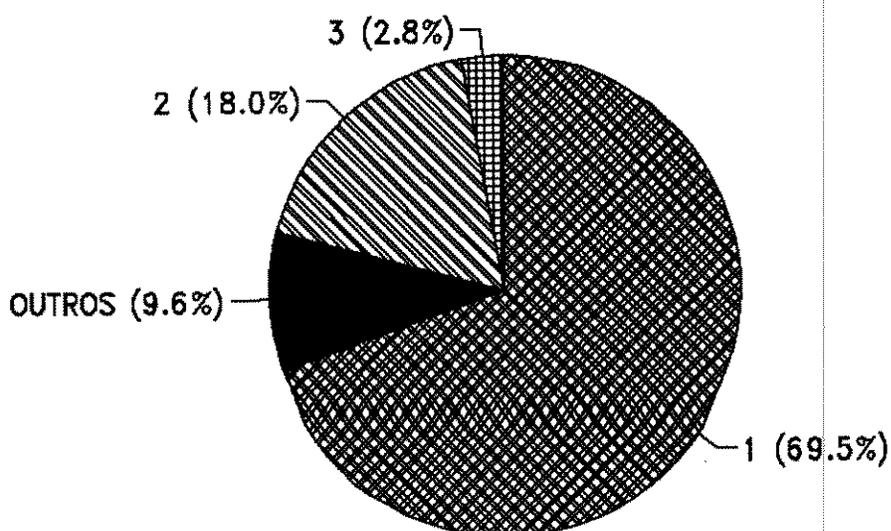
28.0 OUTRO EMPREGO DOS PROFESSORES



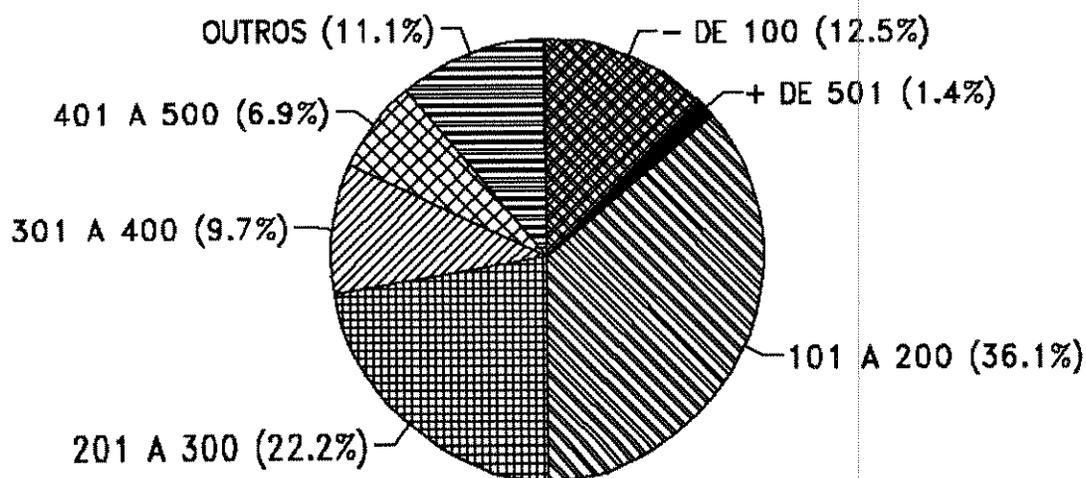
Embora os professores trabalhem vários períodos diários e tenham extensas jornadas de trabalho, a maioria (69,4%) ministra aulas somente em uma

disciplina. Mesmo aqueles que ministram aulas em mais de uma disciplina, o fazem em áreas afins. Por outro lado, 58,3% trabalham com 100 a 300 alunos.

29. PROFESSORES POR DISCIPLINA

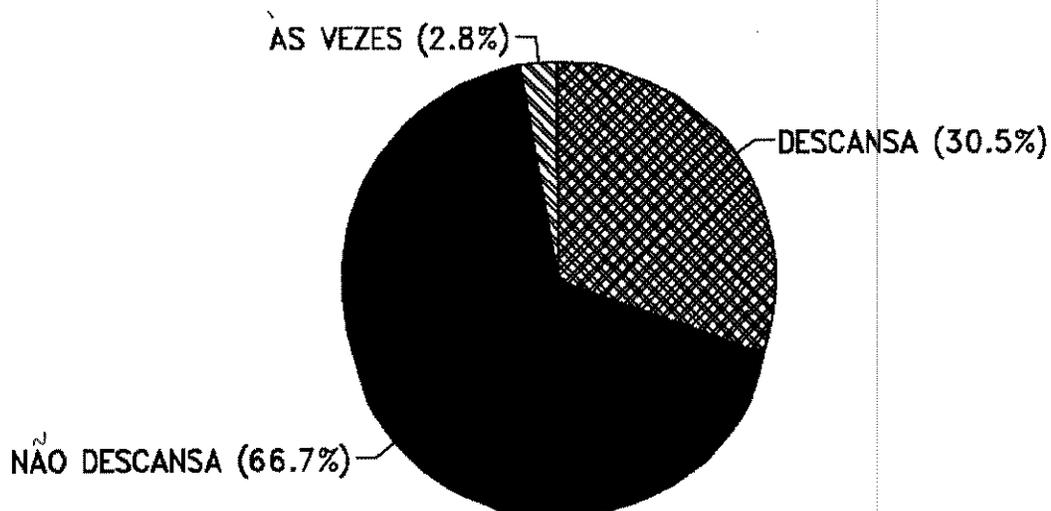


30. PROFESSORES POR QUANTIDADE DE ALUNOS

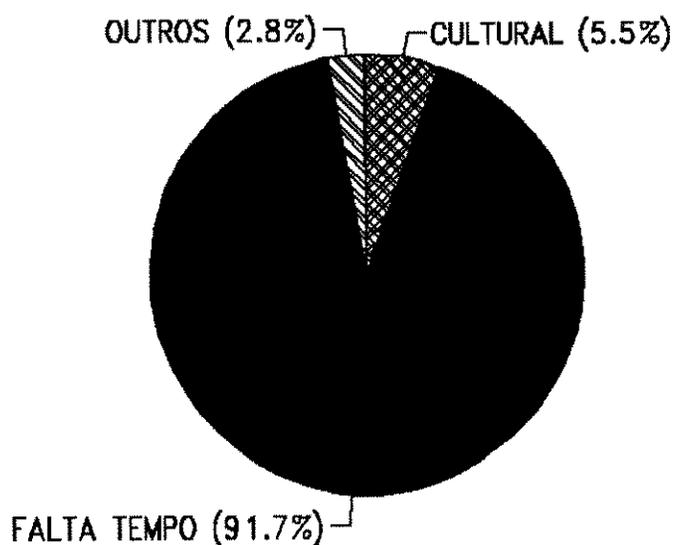


Há evidências das jornadas de trabalho estafantes, 66,7% dos professores não descansam no intervalo das refeições, por falta de tempo.

31. PROFESSORES POR DESCANSO NOS INTERVALOS REFEIÇÕES



32. PROFESSORES: MOTIVO NÃO DESCANSO NOS INTERVALOS REFEIÇÕES



QUALIFICAÇÃO DOCENTE: APRENDENDO SER PROFESSOR

Os professores, ao responderem sobre as dificuldades no início de sua experiência, apontam a questão da qualificação como limite para sua construção enquanto docente.

A concepção de qualificação envolve dois componentes:

a) a qualificação social ou tácita ⁽⁷⁵⁾, que se compõe dos conhecimentos adquiridos através da vivência individual e coletiva dos professores. Esses saberes ⁽⁷⁶⁾ são resultado da condição de classe, gênero ou raça, de cada docente, bem como das relações sociais que estabelecem em contextos específicos.

b) a escolaridade exigida através de nível universitário. A existência de um professor, que não seja portador de titulação de nível superior, causa estranhamento. Mas, em São Paulo, há um contingente significativo de professores estudantes universitários, 17,3% do total de professores II e III do Estado. Na escola pesquisada, esse percentual chega a 24%, ou seja, os baixos salários não atraem os professores já formados.

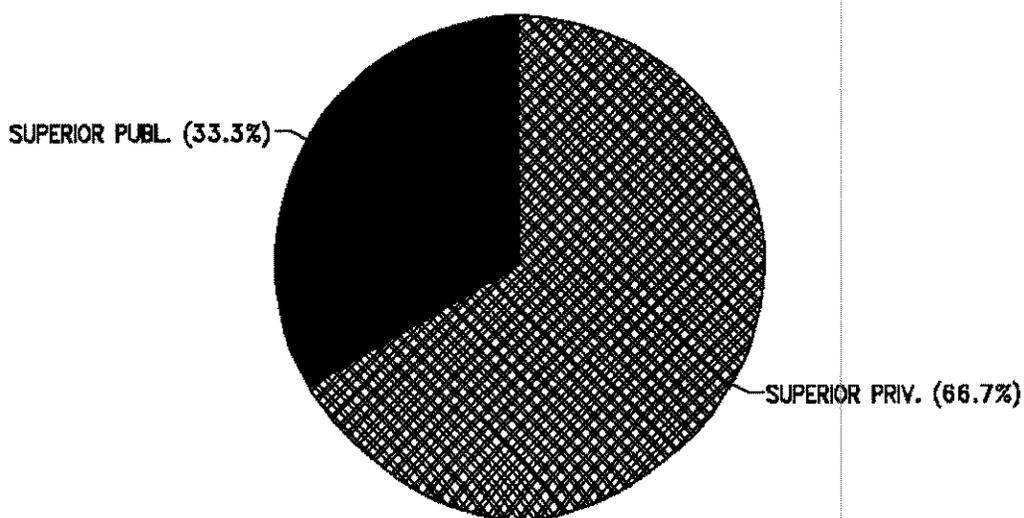
A somatória de ambos os elementos dão um perfil de qualificação que o próprio grupo define como necessário. A qualificação é, dessa forma, uma construção social (Castro, 1992).

Os entrevistados, ao responderem sobre o processo de qualificação para o exercício da docência, são unânimes em dizer que buscaram a qualificação ao longo da experiência, apesar da adversidade das condições de trabalho, dos baixos salários e jornadas intensas.

(75) Trata-se de "uma forma de conhecimento que, conquanto essencial à aquisição e desenvolvimento de tarefas qualificadas, é sempre apreendido através da experiência subjetiva, sendo muito difícil (por que não dizer impossível) a sua transmissão através da modalidade de linguagem explícita e formalizada" CASTRO, Nadya Araujo. Organização do trabalho, qualificação e controle na indústria moderna. In: MACHADO, L.R. de S. et alii. Trabalho e educação. Campinas: Papyrus, 1991, p.22.

(76) A relação docente com os saberes não se reduz a função de transmissão de conhecimentos já constituídos, mas sua tática integra diferentes saberes. O saber docente pode ser definido como "um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência". TARDIF, Maurice et alii. Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente. TEORIA E DEBATE, Porto Alegre, n.4, 1991, p. 218.

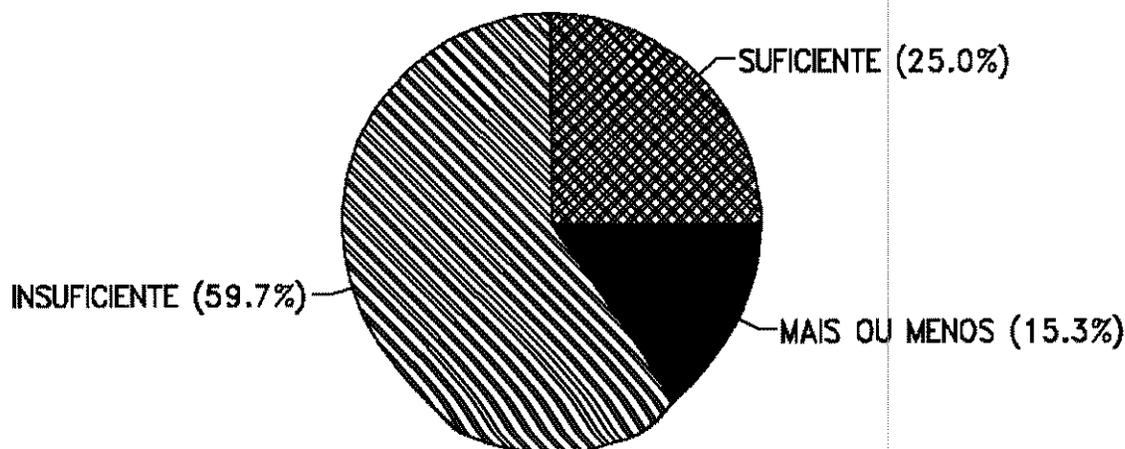
33. PROFESSORES POR FORMAÇÃO ACADÊMICA



Dos professores entrevistados, cerca de 2/3 cursaram uma instituição de ensino superior privada, consideradas, em seu conjunto, como de baixa qualidade, quando comparadas com as três universidades públicas que o Estado possui⁽⁷⁷⁾. Entretanto, somente 59,7% dos docentes consideram a sua formação universitária deficiente.

⁽⁷⁷⁾ Convém ressaltar que, no Brasil, 73,25% dos estabelecimentos de ensino superior são privados e 26,75% são públicos. MAGNANI, M. R. Em sobressaltos. Formação de professora. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993, p.20.

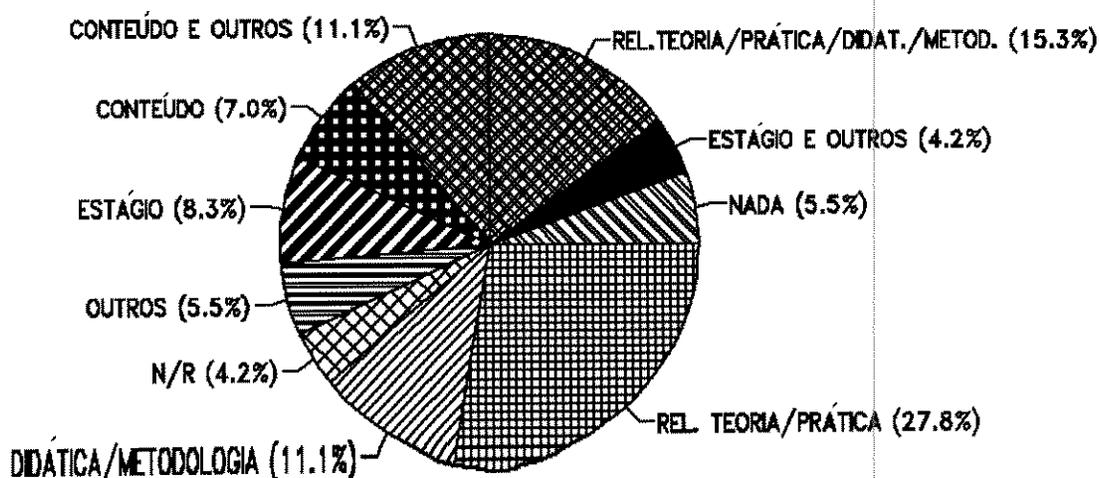
34. PROFESSORES: FORMAÇÃO SUPERIOR SUFICIENTE OU NÃO PARA A DOCÊNCIA



Dos quase 60% que identificam como insuficiente a qualificação dada por sua escolaridade, localizam-na na dificuldade de estabelecer relações entre o conhecimento organizado e a experiência docente: na dicotomia entre o saber e o fazer. O desafio é estabelecer uma relação dialética entre ambos, desafio que aparece num outro momento, em que esses professores respondem que, ser docente, "é abrir caminhos", utilizar-se do conhecimento de forma criativa e transformadora⁽⁷⁸⁾. Portanto, neste contexto, a qualificação aparece como elemento que estabelece limites, mas que representa um desafio, no sentido de sua superação.

(78) Nos diversos depoimentos e nas respostas aos questionários a concepção "abrir caminhos" é referida às possibilidades de através do (e pelo) conhecimento contribuir para que os alunos possam optar por projetos de vida, com autonomia e criatividade. Esta expressão se coloca contra outra já ideologizada: o professor como transmissor de conhecimentos cristalizados. Como também procura negar que a prática docente seja, somente, articuladora de situações de aprendizagem.

35.PROFESSORES: O QUE FALTOU NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

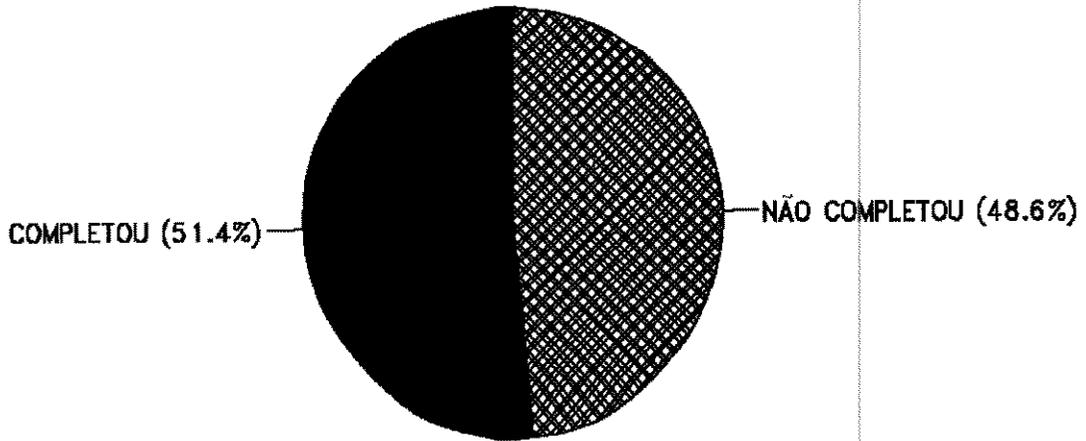


Os professores, ao responderem sobre os motivos que o levaram ao exercício da docência, argumentam que os motivos políticos e ideológicos (28,3%) foram fundamentais. A compreensão de docência como a possibilidade de "abrir caminhos" se vincula a uma postura política de construção de movimentos de mudança. A educação é vista como portadora de projetos de transformação. Nesse contexto, a despeito das adversas condições de trabalho, o professor atribui um significado e um compromisso político com o trabalho que realiza.

Tanto o grupo de professores que considera insuficiente a formação universitária, como aquele que a considera suficiente, identificam, enquanto dificuldade - como não qualificação -, o não saber-fazer a docência. Aqui é possível concordar com Dejours (1992) sobre o sofrimento mental imposto pela insegurança em não saber o trabalho docente.

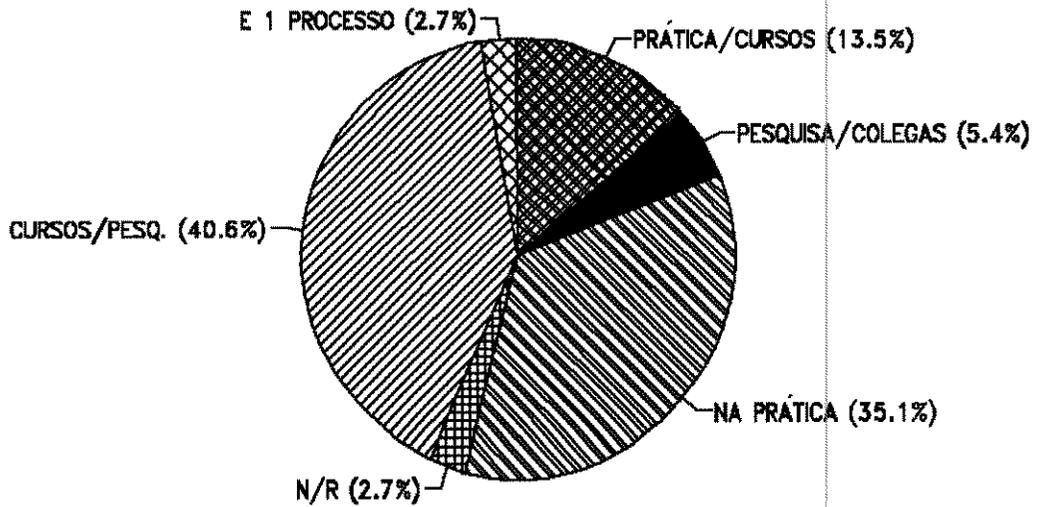
E na trajetória da docência que parte dos professores vão encontrando a segurança nesse fazer. Mas, metade (48,6%) dos professores afirmam que ainda não conseguiram se qualificar, compreendendo essa qualificação como processo em permanente construção. Somando-se a isso, é importante lembrar que a maioria dos professores apontam as questões como organização e condições de trabalho docente, como elementos que estabelecem limites para a qualificação.

36. PROFESSORES: COMPLETOU OU NÃO A FORMAÇÃO ACADÊMICA



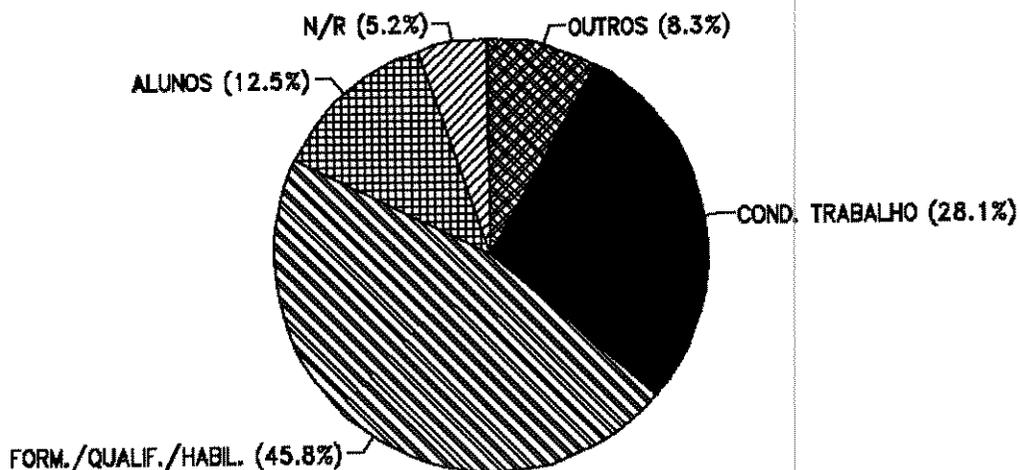
Aqueles que disseram ter completado sua qualificação, são explicitos em afirmar que foi no espaço coletivo de trabalho, com os colegas e alunos, que encontraram a possibilidade do fazer. Ou seja, superaram, ao nível do coletivo, as dificuldades que se apresentavam como individuais. A outra parte foi buscar no estudo e pesquisa a superação das deficiências.

37. PROFESSORES: COMO COMPLETOU A FORMAÇÃO ACADÊMICA



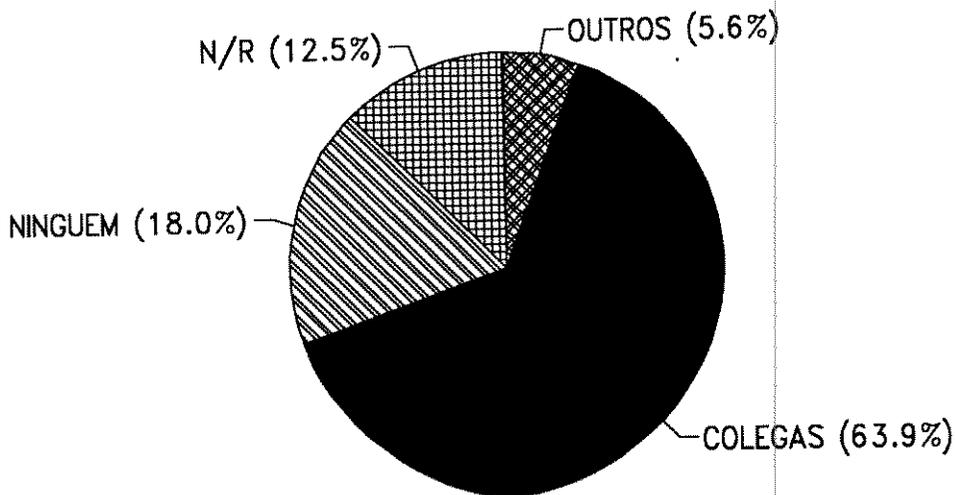
Esses professores indicam que o grande embate, o conflito em torno da construção do ser professor, é o sofrimento provocado pela relação dicotômica entre o saber-fazer e fazer-saber. E a superação destes limites se faz possível na vivência coletiva, em que fazendo a docência, estudando e pesquisando, esses professores recuperam a dimensão dialética do saber-fazer.

38. PROFESSORES: INÍCIO DO EXERCÍCIO DOCENTE – DIFICULDADES



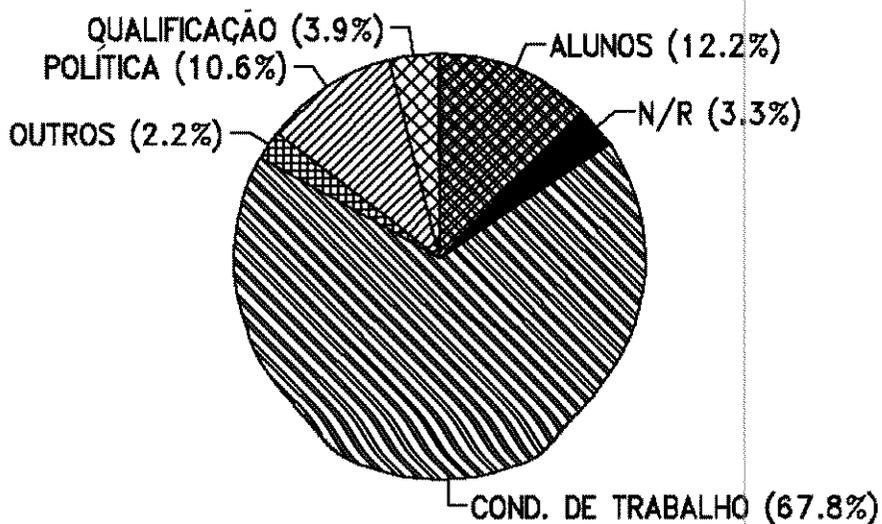
Na medida em que o professor vai adquirindo confiança no seu trabalho, vai também construindo um espaço coletivo de debate, em que emergem as dimensões estruturais das condições e organização do trabalho. Observa-se que as dificuldades iniciais eram preponderantemente referidas à qualificação; as dificuldades atuais referem-se às condições de trabalho. O que antes era um problema individual de qualificação, ganha uma dimensão coletiva e, portanto, estrutural.

39. PROFESSORES: INICIO DO EXERCÍCIO DOCENTE – SUPERACÃO DIFICULDADES

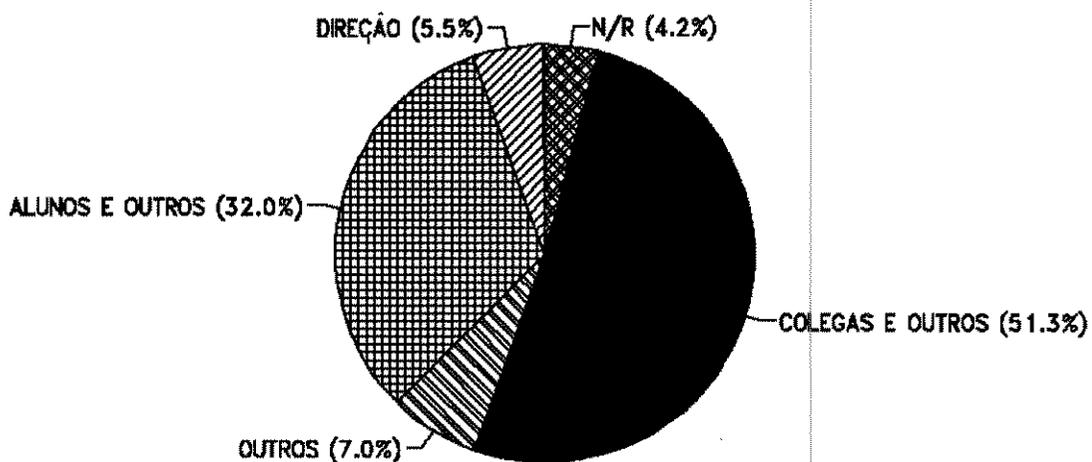


O professor busca sua qualificação no espaço coletivo, na troca de experiências com colegas e na relação com os alunos. E, nesse mesmo espaço, apreende outra dimensão, que também interfere na sua qualificação, que são as condições de trabalho. Assim, a falta de material didático, salário e jornadas aparecem como elementos que limitam, estruturalmente, o trabalho do professor. E a superação desses problemas não se encontra mais no nível do grupo, que atua num local de trabalho específico. Há que distinguir os dois níveis de limites: o primeiro, que referido a parcelas da organização do trabalho, é possível na construção de um espaço coletivo, de ser superado; e o segundo que, referido às condições estruturais, só pode ser superado no âmbito de uma luta política.

40. EXERCÍCIO ATUAL DA DOCÊNCIA: DIFICULDADES



41. EXERCÍCIO ATUAL DA DOCÊNCIA: COMO RESOLVE PROBLEMAS NA SALA DE AULA

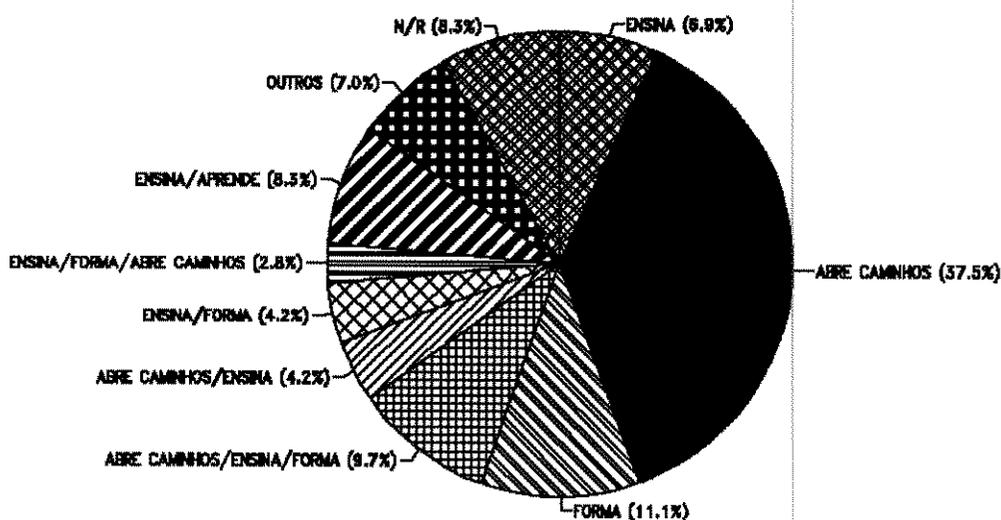


ALCANCE DA CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR

A vivência das condições de trabalho, que estabelecem determinados limites na construção do professor, atribui-se um significado: o prazer no exercício da docência.

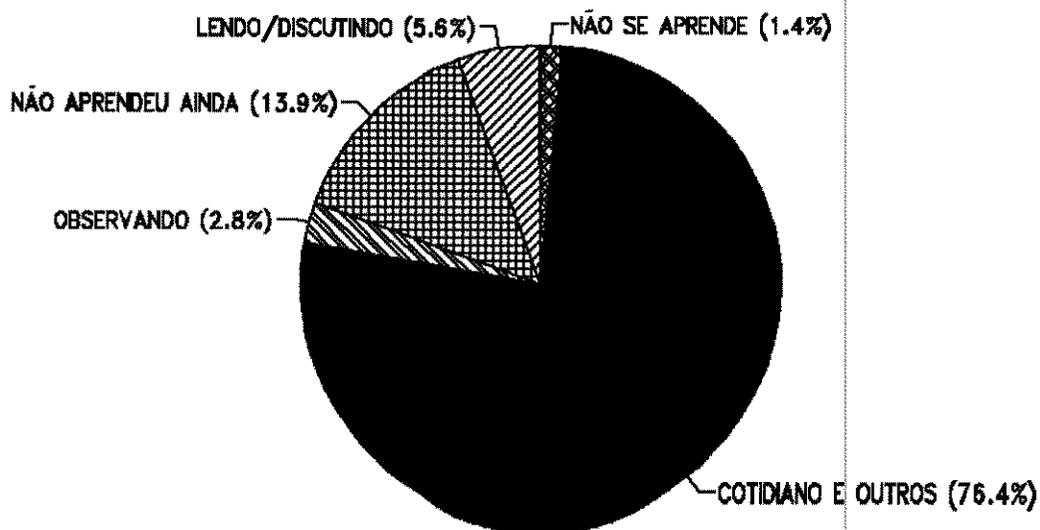
A natureza específica do trabalho docente indica que o professor detém uma parcela do controle sobre seu próprio trabalho. É ele quem planeja, elabora e executa a aula: concretude do trabalho docente. O trabalho desses professores não se resume a uma rotina repetitiva. Há um espaço de iniciativa, de responsabilidade e de identificação com a docência.

42.0 QUE É SER PROFESSOR



A concepção de professor qualificado, presente nas respostas dos professores, é o daquele que tem domínio sobre o conteúdo de sua área de conhecimento; que está sempre pesquisando, estudando, atento às mudanças. A qualificação é um processo.

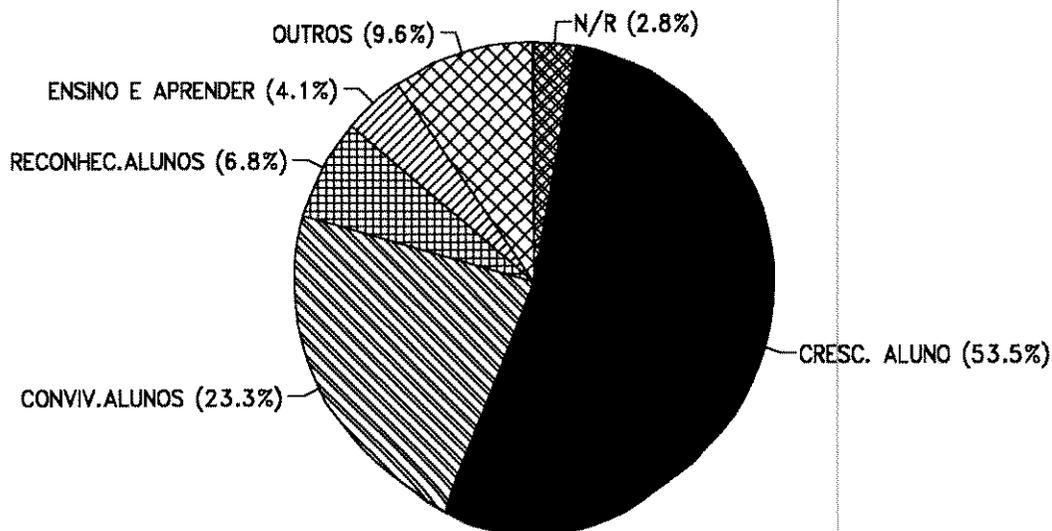
43.COMO APRENDEU A SER PROFESSOR



A qualificação é uma construção coletiva. É no contato com colegas, pela troca de experiências, nos cursos, nos encontros, que se conquista o predicado "ser professor qualificado". A qualificação se dá no cotidiano de trabalho, num processo permanente.

O professor representa o próprio trabalho como a possibilidade de "abrir caminhos", mas para isso é preciso ter domínio de uma parcela do conhecimento sistematizado, estudar, pesquisar, ter bom relacionamento com os alunos. Apesar das adversidades das condições de trabalho, o professor busca sua qualificação e sente prazer pelo exercício da docência. O prazer no trabalho não significa ausência de crítica em relação às condições de trabalho (salários e jornadas intensas) ou à organização do trabalho (composição da jornada e relações de poder). O prazer também é um processo, aparece como condição intrínseca à docência.

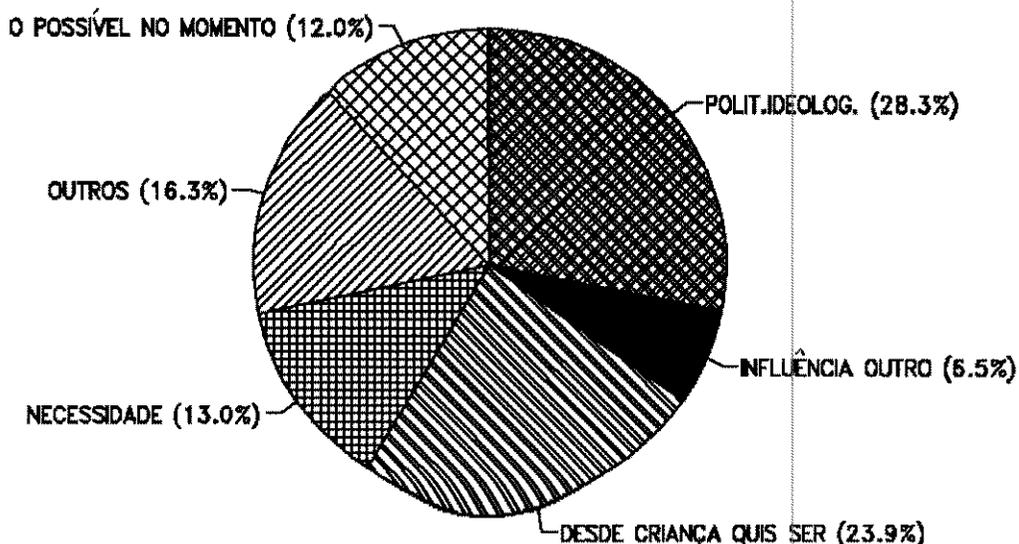
44.PRAZER NO TRABALHO DOCENTE



A qualificação deste prazer tem conteúdos diferentes, mas está localizado principalmente na aprendizagem, no resultado do trabalho, no crescimento dos alunos.

Esse significado não é mensurável ou valorizado economicamente, nas relações de venda da força de trabalho docente para o Estado. Entretanto, é valorizado socialmente pelo seu conteúdo simbólico - como portador de mudanças, como possibilidade de transformação. Ou seja, o professor encontra no plano do simbólico, a valorização de um trabalho para o qual não tem reconhecimento a nível econômico.

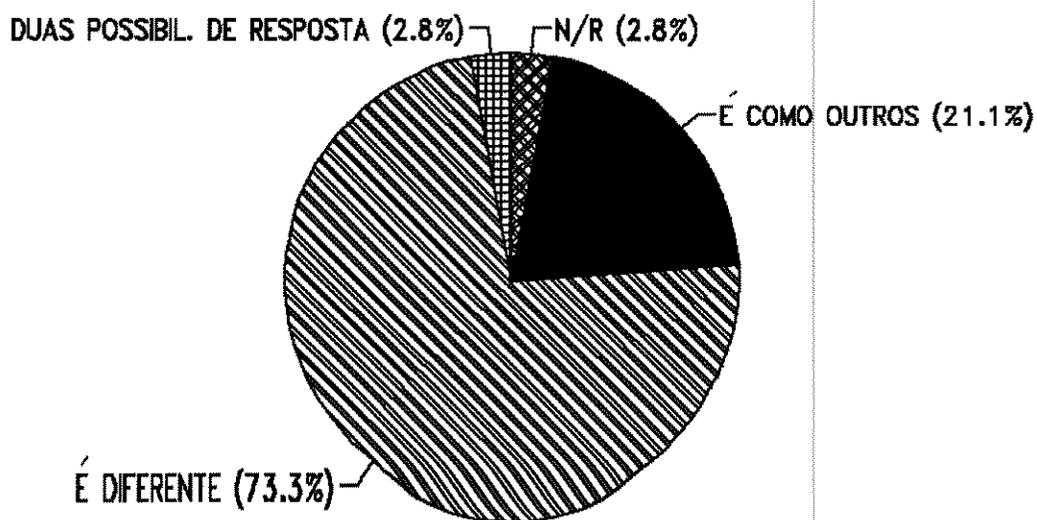
45.COMO SE TORNOU PROFESSOR



Mais de dois terços dos professores se consideram trabalhadores especiais, por serem portadores das possibilidades de transformação social. O professor identifica um conteúdo para seu trabalho que não é a mera sobrevivência. Ele identifica um significado no seu trabalho que é formar alunos, atribuindo, à educação, um caráter de construção de instrumentos para a cidadania ativa.

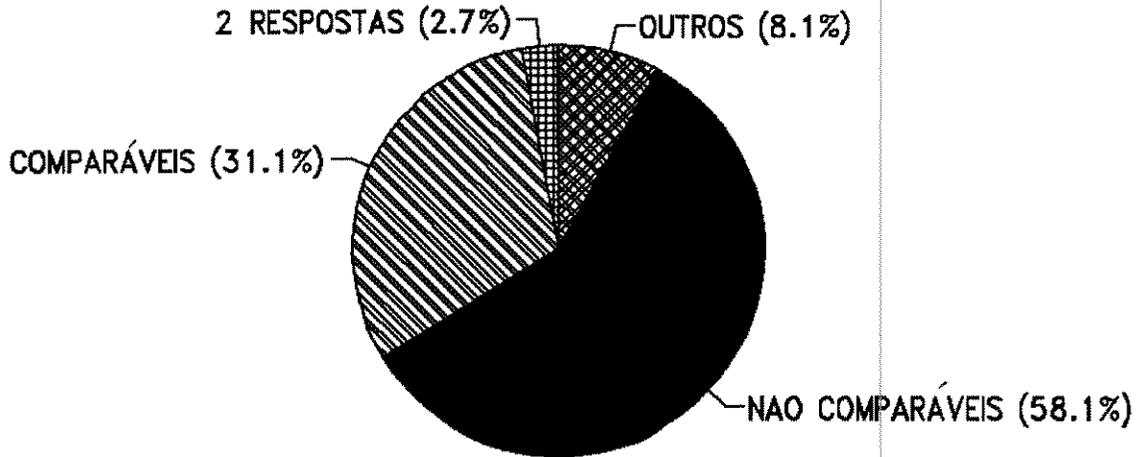
Da mesma forma, quando o professor atribui significados para seu trabalho, tais como "mexe com a vida, deve ter amor, dedicação, afetividade, troca, etc", impregnados de subjetividade, compreende-os como portadores de qualificação. Há uma recusa em considerar as relações subjetivas com seu trabalho como desqualificadoras. A desqualificação está localizada no campo do domínio do conhecimento, e do fazer este saber ou saber fazer.

46.0 TRABALHO DOCENTE É COMO QUALQUER OUTRO TRABALHO



Tanto que, ao comparar o trabalho no espaço fabril e no espaço escolar, a maioria diz que não são comparáveis, pois o trabalho docente é um trabalho especial, cujo conteúdo não se materializa numa "coisa". Embora seja constantemente produzido e reproduzido, permanece como parte da cultura.

47.COMPARAÇÃO: O TRABALHO NA FÁBRICA E NA ESCOLA



Recorrendo às possibilidades analíticas de Arendt (1991), as representações que o professor constrói acerca de seu próprio trabalho são marcadas pela relação meios e fins. O processo de "fazer" pode ser identificado como aula, como meio. Tal aula seria como uma "coisa" que o professor "fabrica" - ao mesmo tempo: produto e processo - que contém atividades de pesquisa, planejamento, concepção - produto. Estas, entrando em relação com o aluno, estabelecem um processo de produzir outro produto: a aprendizagem - o aluno que aprendeu e o professor que também aprendeu. Mas, o processo "de fabricação" desaparece na aula, porque também é processo e, ao mesmo tempo, meio para produzir este fim: o aluno que aprendeu. O aluno que

aprende (considerado como produto final) incorpora o processo do fazer e, assim, os meios e os fins se confundem⁽⁷⁹⁾.

A construção do professor, enquanto trabalhador, se move no conflito entre os limites e o alcance desta construção; entre as condições de exercício do trabalho e o significado deste.

A qualificação docente é portadora de uma ambigüidade: simultaneamente é limite e alcance. Ao mesmo tempo que dificulta a construção do professor - enquanto gera insegurança, sofrimento mental por não saber "ser docente" -, é também portadora de elementos que constroem esses trabalhadores especiais.

Embora os professores, em sua maioria, sintam-se desqualificados, porque compreendem que lhes falta o domínio da sua área de conhecimento, consideram a qualificação um processo no qual procuram apreender "saber-fazer". Há um movimento permanente em busca da qualificação, apesar das condições e organização do trabalho se colocarem, paradoxalmente, como impeditivos.

(79) Refere-se ao professor como "homo faber". A concepção de trabalho para Arendt possui três dimensões: "labor" (labor), "poiesis" (trabalho) e "praxis" (ação), que correspondem às atividades da vida ativa, decorrentes da condição humana. O labor refere-se àquele trabalho que o homem realiza para garantir o processo de sobrevivência biológica, que tem por finalidade a manutenção do corpo, e esta atividade o aproxima da condição do animal, portanto trata-se de um "animal laborans". O trabalho propriamente dito, "poiesis", é o fazer, o ato de fabricar, de criar alguma coisa através do uso de algum instrumento ou mesmo somente através das mãos. O trabalho é que constrói o artifício do mundo. O produto de seu trabalho subsiste à vida de quem o fabrica, permanece em relação ao caráter efêmero do tempo humano. Este trabalhador é o "homo faber". A "praxis" refere-se ao espaço público onde os homens através da ação e das palavras e utilizando-se da construção do "homo faber" dão sentido para as outras dimensões da atividade da vida ativa. Trata-se da dimensão política da condição humana. ARENDT, Hannah. A condição humana. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1991.

3. Representações Sobre o Trabalho Docente

*Vais encontrar o mundo, disse meu pai, à porta do Ateneu.
Coragem para a luta.*
(Raul Pompéia, *O Ateneu*)

*Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura...*
(Fernando Pessoa, *Poemas*)

*Porque o único sentido oculto das coisas
É das não terem sentido oculto nenhum,*
(Fernando Pessoa, *Poemas*)

ele lia devagar, mastigando as idéias e as paixões.
(Machado de Assis, *Conto de escola*)

A proposta contida, neste capítulo, é apreender as representações que os professores constroem acerca do trabalho docente, analisando-o numa dupla dimensão: não só como força de trabalho - formas de controle de tempos, jornadas intensas, salários -, mas, também, na sua dimensão política. Essas representações se evidenciam tanto pelo discurso/palavra, como pela ação desses professores.

Ao privilegiar as concepções de cotidiano e experiência como elementos explicativos na análise sobre o trabalho docente, verificar-se-á que o trabalho não representa apenas meio de sobrevivência. Possui outra dimensão, que é atribuir "*ao sujeito a posse de um predicado que o torna humano entre os homens*" (Souza-Lobo, 1991).

A luta pela sobrevivência (expressão do *homo laborans*) e o processo de construção da cultura (expressão do *homo faber*) adquirem, no cotidiano, um conteúdo político, de ação, em que professores constroem sua identidade enquanto trabalhadores/ ser professor (Arendt, 1991).

O olhar dentro da escola, no sentido de apreender a experiência de um coletivo de professores, foi orientado pela fala e ação dos mesmos. Assim, o instrumento privilegiado, para a análise, foram os depoimentos orais de professores jovens e antigos no magistério que trabalham na EESG "Professor Ayres de Moura". Através deles revela-se a compreensão, por parte desses docentes, do que seja o seu próprio trabalho, isto é, como, a partir da vivência cotidiana, representam seu trabalho.

E no espaço cotidiano que os professores trabalham e vivenciam as diferenças, as semelhanças, as contradições presentes no seu próprio trabalho; e, se organizam e constroem a ação política de resistência.

"A vida cotidiana é a vida de todo o homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de desligar-se inteiramente da cotidianidade." (Heller, 1989, p.17)

A vida cotidiana é heterogênea em vários aspectos, principalmente, em relação ao conteúdo e à significação. Assim, tanto o trabalho como o lazer fazem parte dela. Historicamente os ritmos e as regularidades da vida cotidiana se modificam, se diferenciam. Essa cotidianidade é diferenciada segundo grupos sociais (classe, gênero ou raça), e se altera, portanto, em cada momento histórico.

Embora o homem nasça inserido em sua cotidianidade, é na vida cotidiana, através dos grupos sociais, que aprende a vivê-la.

Todo homem é, ao mesmo tempo, um ser particular e um ser genérico. O trabalho, como parte da essência humana, compõe o ser genérico. Mas, ao desenvolver o trabalho, o homem imprime, nesse processo, sua individualidade,

que é portadora da dimensão tanto do ser particular como do ser genérico. Por ser a vida cotidiana a vida do homem inteiro, ele participa dela com todos os aspectos da individualidade.

"Também o genérico está "contido" em todo o homem e, mais precisamente, em toda a atividade que tenha caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares. (...) Também é possível considerar como humano-genéricos, em sua maioria, os sentimentos e as paixões, pois *sua existência e seu conteúdo podem ser úteis para expressar e transmitir a essência humana*. Assim, na maioria dos casos, o particular não é nem o sentimento, nem a paixão, mas sim seu modo de manifestar-se, referido ao eu e colocação a serviço da satisfação das necessidades e da teleologia do indivíduo." (Heller, 1989, p. 21)

Por ser a esfera do cotidiano a esfera do homem concreto, as objetivações que se passam na cotidianidade são as que estes mesmos homens fazem do mundo, enquanto seu ambiente imediato.

Para Heller (1989), a sociedade moderna propicia a separação das dimensões do homem enquanto *ser humano* e a sua realização particular enquanto tal, ou seja, entre *ser genérico* e o *ser particular*. Assim também, Arendt (1991), discute as possibilidades de subordinação das dimensões da vida ativa, evidenciando os conflitos entre a esfera pública e trabalho (labor e work) nessa mesma sociedade.

Embora Arendt (1991) não discuta, propriamente, a concepção de alienação, não há contradições com Heller (1989):

"Não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, economicismo, andolologia, precedentes, juízo provisório, ultrageneralização, mimese e entonação. Mas as formas necessárias da estrutura e do pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar em absolutos, mas têm que deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação (...) Se essas formas se absolutizam, deixando de possibilitar uma margem de movimento, encontramos-nos diante da alienação da vida cotidiana. (...) alienação (...) em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade." (Heller, 1989, p.37)

O professor, nessa perspectiva, colocar-se-ia como alienado da condição humana, quando não se compreendesse inserido em relações sociais mais amplas. No processo de alienação "*ocorre um abismo entre o desenvolvimento do humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção*" (Heller, 1989, p.38).

O trabalho, como parte do 'ser genérico', é uma possibilidade de contrução da particularidade da condição humana, espaço de mediação entre a singularidade e a genericidade. A vida cotidiana deve ser compreendida, nessa

ótica, como elemento inserido na história, que se modifica e modifica as relações sociais.

A partir dessa concepção de cotidianidade de Heller, é possível olhar para dentro da escola, através dos depoimentos dos professores, e perceber que a vida cotidiana é o espaço do embate dialético entre conformismo e resistência, ou entre submissão e rebeldia, no qual se pode capturar os resíduos que não foram submetidos à norma⁽⁸⁰⁾.

(80) Sobre essa temática ver: CHAUI, Marilena. Conformismo e resistência - aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1989. PATTO, Maria Helena S. A produção do fracasso escolar - histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A Queiróz, 1990.

A. A ESCOLHA PROFISSIONAL: a ambigüidade entre conformismo resistência⁽⁸¹⁾

O professor, na vida cotidiana, ao optar pelo caminho possível face às contingências, opta pelo magistério. Garante a sobrevivência e tende a permanecer nele por não vislumbrar outra possibilidade de trabalho; nesse sentido elabora um comportamento conformístico. Entretanto recria essa escolha profissional e atribui ao trabalho docente potencialidade de transformação e formação cultural.

A escolha profissional é uma mescla de conformismo às exigências sociais (possuir um diploma universitário, ter uma profissão) e, de resistência contra essa mesma sociedade, imprimindo a singularidade do ser individual, através da profissão "escolhida".

Enquanto esse professor, presente nos depoimentos, se subordina às regras de sobrevivência e escolhe a carreira universitária possível, engendra a possibilidade de resistência, porque elabora a praxis no trabalho que desenvolve⁽⁸²⁾.

Como os docentes optaram pela docência, quais os fatores que interferiram na sua escolha profissional?

Para os professores antigos no magistério, que fizeram a escola normal (são cinco), as motivações para a escolha profissional é diferenciada dos demais. A escolha, aqui, foi motivada por influência da família. Dessas cinco depoentes, apenas duas queriam, de fato, ser professoras; outras duas foram pressionadas pelos pais; e a última delas, disse ser a única opção profissional na cidade em que morava. A escolha profissional, para as que queriam ser professoras, foi muito calcada nos valores culturais: profissão feminina, legitimada socialmente. É interessante registrar que dentre todos os depoentes (antigos ou novos), somente essas duas professoras afirmaram não terem tido dúvidas quanto à escolha profissional.

(81) "Todo o homem necessita, inevitavelmente, de uma certa dose de conformidade. Mas esta conformidade converte-se em conformismo quando indivíduo não aproveita as possibilidades individuais de movimento, objetivamente presentes na vida cotidiana de sua sociedade, caso em que as motivações de conformidade da vida cotidiana penetram nas formas não cotidianas de atividade, sobretudo nas decisões morais e políticas, fazendo com que estas percam o seu caráter de decisões individuais" HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, p.46. Ver, também, CHAUI, Marilena. op.cit.

(82) Tudo o que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido na medida em que discutem. Assim, é através da praxis, da atividade em que o uso da palavra é fundamental, que os homens, no plural, experimentam o significado das coisas. ARENDT, Hannah. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

"É uma pergunta que eu me faço até hoje. Eu tenho a impressão... minha família é uma família bastante humilde, então as expectativas de infância e adolescência em termos de universidade eram bem rasas. Não havia ninguém com curso universitário. Eu tinha uma tia (...) ela era professora. Eu sempre me espelhei muito nela. (...) Eu achava muito bonita a carreira dela, a ascensão dela. Tenho a impressão que foi por aí. A minha família valorizava ser professora. Fazer curso normal, era muito valorizado naquela época. Era uma glória ter uma filha professora." (professora, efetiva, 26 anos de magistério)

Para os demais professores antigos no magistério, a decisão pela docência parece ser a última possibilidade profissional. As dúvidas surgem a partir da definição do curso universitário.

A situação sócio-econômica foi fundamental na opção profissional. Embora todos os professores entrevistados almejassem profissões com maior prestígio social e melhor remuneração, as escolhas recaíram sobre os cursos que podiam ser freqüentados à noite, os mais baratos, os mais fáceis ou menos competitivos no vestibular. Via de regra, essas opções profissionais apontavam para o magistério.

Ao discutir as opções profissionais, a exemplo do depoimento abaixo, o professor ambigüamente argumenta que também tinha, no seu horizonte profissional, a docência. É nesse jogo semântico que é possível capturar os vestígios da resistência ao se conformar.

"Eu acho que sempre quis ser professor, desde pequeno. (...) Quando eu era adolescente, estava na escola, eu não tinha muito contato com o pessoal de nível superior. (...) Eu tinha paixão por ser arquiteto, urbanista, estas coisas, mas não tinha idéia que era uma coisa cara, difícil. Eu tinha que trabalhar." (professor, efetivo, 15 anos no magistério)

Dos professores novos no magistério, apenas uma fez o curso Normal; nunca trabalhou com as séries iniciais e a docência é um trabalho complementar - tem outra profissão. Assim como os antigos no magistério, todos os novos também gostariam de ter optado por outra carreira de nível universitário e a escolha também foi motivada por fatores sócio-econômicos. As mulheres e os homens tiveram as mesmas preocupações no momento da decisão profissional.

"Primeiro, eu não queria ser professora, eu queria ser médica. Fiz cursinho, aquela coisa toda, até descobrir que não tinha condições de entrar, era muito difícil. (...) Eu optei por fazer biologia, numa cidade do interior e fui fazer biologia sem pensar na licenciatura. (...) O que aconteceu é que desde o 2^o. ano, para poder me manter na faculdade, eu estava usando a biologia para dar aula. (...) Mas, era 3^o. ano, tinha que optar, eu fiquei na dúvida, se eu ficava na área de pesquisa ou licenciatura. Na licenciatura eu já estava, já estava dando aulas no estado, ganhando pouco ou não, já estava dentro." (professora, ACT, 5 anos no magistério)

Uma vez feita a opção por uma carreira que possibilita acesso ao magistério (Letras, História, Geografia, Biologia, Física, Matemática, Química, Pedagogia, Educação Física, Artes Plásticas, Filosofia ou Ciências Sociais), parece ter sido inexorável o ingresso na docência. Mas, as motivações que os professores apresentam, para justificar sua opção pelo magistério, são de duas naturezas: a primeira é a sobrevivência material, e a segunda, os valores culturais.

No grupo de professoras antigas no magistério e que fizeram o curso Normal, são destacadas duas concepções bastante contraditórias sobre a docência. Por um lado, a profissão é valorizada socialmente pois é portadora de prestígio e erudição - "para ser professora é necessário muita leitura e estudo" - e ao mesmo tempo é representada como impregnada de desprestígio social, ou seja, é realizada por aqueles que não tiveram acesso a outra profissão. Ressentem-se de terem feito o curso Normal, pois o consideram um curso cujo conteúdo não possibilita o ingresso à faculdade.

"e vivia lendo e ouvindo rádio, ouvindo notícia de rádio. Acho que isso foi passando para a gente, depois a gente vai para a escola e fica aquela imagem.(...) Nasce o desejo na criança de ser professor. (...) lia muito e gostava de escrever. (...) Decidi ser professora mesmo." (professora, efetiva, 26 anos no magistério)

Complementa sua colega:

"Eu tinha vontade de fazer uma faculdade. (...) A única forma de entrar era começar a fazer o clássico à noite. Dava aula de manhã, trabalhava no banco à tarde e fazia o clássico à noite para aprender francês e latim. (...) porque vim do curso normal." (professora, efetiva, 26 de magistério)

Para os demais, antigos no magistério, a docência significa uma profissão de nível universitário que lhes garante a sobrevivência e é portadora de prestígio social. Essa concepção de aprovação social está vinculada à imagem de que o profissional é um estudioso e erudito. Essa idéia de profissão contrapõe-se àquela do portador de diploma universitário que trabalha no comércio ou em bancos, ou seja, em funções que não exigem qualificação universitária.

Para os novos professores, a opção pela docência é imbuída de valores subjetivos. A imagem de professor como realizador de uma profissão de caráter humanitário é mais presente do que na fala dos professores antigos. Apenas um pequeno número expressa a compreensão de magistério, como carreira universitária que garante a sobrevivência.

Também o professor com pouca experiência no magistério, ao discutir essa sua opção pela docência, tem necessidade de afirmar-se como ser particular, no contexto do ser genérico. Ao imprimir sua individualidade nesse processo, está criando um marco de referência.

"Fiquei encantado com o jeito deles darem aulas, aqueles animadores de auditório. Aí resolvi ser professor." (professor, ACT, 4 anos no magistério)

Porém, outras dimensões são destacadas:

"Eu já tinha noção das dificuldade que é ser professor, a sobrevivência do professor. Por que eu decidi ser professor? É um projeto antigo (...) de socializar minhas experiências, minhas reflexões, o professor deve ter esta preocupação. (...) como se dá continuidade a este trabalho político." (professor, ACT, 1 ano no magistério)

A maioria dos professores dizem que se tivessem podido escolher, optariam por outra profissão. Para muitos professores o ingresso no magistério apresenta-se como uma manifestação de conformismo inevitável, não como possibilidade de se inserir profissionalmente, como sujeito que altera, de alguma forma, essa sociedade. Embora, a quase totalidade dos docentes não tenham decidido ser professores, na época da escolha da carreira universitária, eles próprios argumentam que o que os mantém no magistério, hoje, é essa possibilidade de mudar as mentalidades, de contribuir para a construção de uma cidadania.

Se o ingresso na carreira docente ocorreu como mecanismo de conformismo, é na experiência desses professores que as relações de dominação são ambíguas e ambivalentes⁽⁸³⁾, marcada por relações de conformismo e de resistência. São relações caracterizadas por aceitação, interiorização dessas formas de dominação e por recusa, negação; nesse processo, sem contestar abertamente o estabelecido (inevitabilidade da escolha profissional), reinterpretam e reelaboram os valores, a partir da experiência, conferindo-lhes novos significados (a importância de ser professor).

"Talvez seja mais interessante considerá-lo ambíguo, tecido de ignorância e saber, de atraso e de desejo de emancipação, capaz de conformismo ao resistir, capaz de resistência ao se conformar. Ambigüidade que o determina radicalmente como lógica e prática que se desenvolvem sob a dominação." (Chauí, 1989, p.124)

Se são essas representações que o professor faz ao optar pela docência, não são as mesmas que apresenta, ao justificar sua permanência no magistério. Os professores têm uma tendência real de gostar de seu trabalho, é subjetivo. Não atribuem nenhuma negatividade a isso, parece fazer parte da condição 'ser docente': "sem gostar não se é professor".

A docência como vocação - no sentido de "é da minha vontade ser professor" - aparece sempre relacionada com as motivações apresentadas para a permanência no magistério, e se exprime no dom, no gosto, no caráter social da

(83) A ambigüidade pressupõe a existência de dois ou mais sentidos para uma mesma coisa. A ambivalência pressupõe a existência de dois valores para a mesma coisa.

profissão. Talvez o professor dissimule, assim, as condições objetivas de trabalho (baixos salários, intensas jornadas em várias escolas, etc) e a falta de perspectiva de mudança profissional.

Há um movimento ambíguo nessa discussão que o professor faz acerca ora do dom, ora da vocação. Ao mesmo que eles o qualificam para o exercício da ação, há outra dimensão expressa nas estratégias defensivas. O trabalho docente se desenvolve no interior da ação política, propiciando o seu desenvolvimento, não em relação aos alunos, mas no interior de uma sociedade e através desses alunos. Ao mesmo tempo, para realizar essa ação é necessário qualificação. Entretanto, quando as condições estruturais lhe são retiradas, sobram-lhe o dom e a vocação, como se garantissem a ação. Nesse sentido Arendt (1991) discute as concepções de *poiesis* e *praxis*⁽⁸⁴⁾, como duas dimensões que são desenvolvidas, concomitantemente, no interior do trabalho docente. A vocação e dom, sem dúvida, são pré condições para a qualificação do professor num trabalho, inquestionavelmente, de boa qualidade, assim como qualificam o artista. Entretanto, quando lhe são retiradas as telas e pincéis, ele fica com um discurso que porta a submissão a uma estrutura que o desqualifica. O dom não existe naturalmente para os professores. É uma prática social construída, que é relatada nos depoimentos, como sendo apreendidas no cotidiano da sala de aula e com o tempo. E também no cotidiano que se vai sentindo a relevância de seu trabalho.

Ao mesmo tempo que a docência aparece como uma profissão valorizada porque é portadora de um função social, é vista, concomitantemente, como uma possibilidade para os que não tiveram acesso ao exercício de outras profissões. A função social referida adquire duas conotações; para uns, é paternalismo, para outros, é compromisso político⁽⁸⁵⁾. Nesse aspecto há similitude na fala dos professores novos e antigos.

(84) As manifestações elementares da condição humana compreendem o labor (labor), trabalho (work) e ação (action). Perder uma dessas capacidades significa mudar a condição humana. Arendt, com base nas distinções que os gregos tinham acerca do trabalho, discute que é inerente à vida ativa o trabalho entendido como labor, *poiesis* e *praxis*. O labor é a atividade passiva e submissa ao ritmo da natureza; *Poiesis* é a criação que subsiste à vida do criador. *Praxis* é atividade livre, onde os homens discutem todas as coisas que visam ao bem estar dos cidadãos. ARENDT, Hanna. op. cit.

(85) Mello analisando as representações que os professores fazem acerca de sua prática docente, distingue três faces: boazinha (relação professor aluno impregnada de amor e carinho); perversa (o aluno é responsável pelas mazelas da educação escolar); e bom senso (uma relação de aprendizagem significativa). E que são "faces contraditórias de uma mesma realidade concreta que abrange o professor na sala de aula". Para a autora, ter bom senso significa ter competência técnica (saber fazer a docência). Esta competência é caminho possível e necessário para o compromisso político. Nesta pesquisa, paternalismo se identifica com o que Mello atribui como face boazinha. Entretanto, compromisso político tem a dimensão de reconhecer no conteúdo/ conhecimento as possibilidades da construção da cidadania. Não se trata de etapa, mas de fazer o caminho, caminhando. Ver: MELLO, G.N. Magistério de 1o. grau - da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1987.

"Primeiro bimestre, cai do pedestal. "Eu vou embora, não tenho que ficar aqui, eles não precisam de inglês". Eu pensava comigo: esse pessoal precisa em primeiro lugar de alimentação, em segundo lugar de uma pessoa que os ouça." (professora, ACT, 3 anos no magistério)

Outro professor contrapõe-se a esta concepção paternalista:

"É esta a questão, eu encontrei pessoas como eu. Eu queria facilitar as coisas, para eles chegarem a uma consciência melhor, a uma visão, a uma consciência política; consciência de vida que eu não tive, que para mim foi mais difícil. Dando aulas de história isto facilita. (...) Mas meu curso está voltado para um objetivo que é formar este cidadão brasileiro. Isto é militância. Eu não vou formar, eu vou trabalhar no sentido de dar subsídios para formar o cidadão." (professor, efetivo, 15 anos no magistério)

A escolha profissional é a manifestação da capacidade do professor de conformismo ao resistir (ao imprimir conteúdo social à profissão, atribui à vocação sua permanência no magistério); e da capacidade de resistir ao se conformar (ao atribuir um significado social e político para sua opção profissional). É relevante observar que o conjunto dos professores que trabalham nesta escola, no *survey*, definiram professor como portador de um conhecimento específico. Mas que se diferenciam dos demais trabalhadores pela possibilidade de, ao utilizar este conhecimento, formar crianças e jovens.

INGRESSO NO MAGISTERIO

Os professores que trabalham na EESG "Professor Ayres de Moura", majoritariamente, possuem contratos de trabalho temporário (mais de 2/3). Dos efetivos somente a metade continua em atividades docentes nesta escola, e 1/4, do total, é estudante universitário, conforme já mencionado anteriormente.

A admissão de docentes para trabalhar numa escola pública estadual é realizada de duas formas: uma como temporários, sem processo seletivo de aferição de conhecimentos, só com prova de titulação (se portador de diploma universitário); e outra, em caráter permanente (efetivo) com provas de conhecimentos e títulos⁽⁸⁶⁾. Exceção é feita aos professores para o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) que são selecionados através de entrevistas com o coletivo de professores, arguição de memorial e projeto de ensino⁽⁸⁷⁾. Dificilmente um professor ingressa diretamente no magistério como efetivo, via de regra, trabalha parte de sua vida profissional como temporário, que foi a forma de contratação vivenciada pelos professores da EESG "Professor Ayres de Moura".

A licença (registro profissional feito pelo Ministério da Educação) é obtida somente com o diploma de nível universitário. O Estado reconhece e protege o exercício docente através dessa licença. Os que não são portadores do registro são considerados leigos e contratados como professores II. Entretanto, os baixos salários da rede pública estadual têm atraído para a docência justamente aqueles para os quais o Estado não confere reconhecimento e exclusividade de atuação. Do quadro de professores desta escola, cerca de um quarto é de professores não-portadores de licenciatura.

Embora a escolha profissional - ser professor - tenha sido motivada mais pelas circunstâncias sócio-econômicas, que pela vocação, os professores admitem que foi no processo de trabalho docente que adquiriram o "gosto" pela profissão. A aventura, a curiosidade, a "loucura" inicial, transformam-se em prazer e "vão 'ficando' no magistério".

Nas quatro últimas décadas, o processo de ingresso para o magistério sofreu algumas alterações. Nos anos cinquenta era a escola, através

(86) Para o Estatuto de Magistério (1985) há dois vínculos de emprego: (1) Efetivo - que prestou concurso de títulos e provas; e (2) o Ocupante de Função Atividade (OFA) admitido em caráter temporário (ACT). Entretanto, ainda há professores que possuem vínculo CLT, fruto de demanda judicial com o Estado, nos anos setenta, quando não houve concurso por cerca de 14 anos.

(87) Para ingressar no CEFAM é necessário apresentar um Memorial e um projeto de ensino, que são avaliados pelos professores. Também é realizada uma entrevista com o candidato pelo coletivo de professores. Esta sistemática tem caído em desuso porque faltam professores, então o primeiro candidato que aparece é admitido.

do diretor, que contratava o professor, por "nomeação interina" e indicações de conteúdo político.

Nos anos sessenta, o processo passa a ser centralizado pelas Delegacias de Ensino, que faziam uma classificação, com base nas credenciais educacionais e na experiência. Mas depois da fase inicial o processo ficava por conta das escolas. Os professores as percorriam, conforme sua preferência, para se cadastrarem, aguardando que a direção os chamasse quando houvesse vaga. Esse processo é utilizado ainda hoje.

Somente nos anos setenta, o processo de admissão e atribuição de aulas, tanto no início como no meio do ano, era realizado, exclusivamente, pelas Delegacias de Ensino, através da classificação de títulos e tempo de serviço.

A escolha da EESG "Professor Ayres de Moura", por aqueles que chegaram na condição de efetivos, foi realizada aleatoriamente; nenhum deles a conhecia anteriormente. Os critérios para a seleção da escola, em estudo, foram possuir ensino médio e a proximidade da residência.

Os temporários tiveram dois perfis de entrada. Um grupo escolheu a escola sem conhecê-la, na Delegacia de Ensino, utilizando como critério a quantidade de aulas existentes. Nesse grupo encontra-se a maioria dos professores antigos da escola. O outro, entrou na escola por indicação de colegas professores ou são ex-alunos; compõem esse segmento a maioria dos jovens professores.

A diferenciação no perfil de entrada refletirá nas relações entre os professores.

Os depoentes antigos, aqueles que entraram na escola no final dos anos setenta e início dos oitenta, dizem que, quando chegaram, a escola era dividida em três grupos: (1) os que haviam ingressado no final dos anos setenta, tinham vivência política e fizeram uma boa faculdade; (2) os que tinham cursado uma boa faculdade, não tinham vivência política e eram próximos dos professores conservadores; (3) os professores conservadores, sendo que alguns cursaram boas faculdades.

É importante essa divisão por eles elaborada, posto que se refletirá nos conflitos que se desenvolverão no interior da escola, assim como na elaboração de um projeto educacional para a mesma. O chamado terceiro grupo, segundo os depoimentos, não tem hoje representação na escola.

Tal como os antigos, os novos professores que ingressaram no magistério na segunda metade dos anos oitenta, também discutem as divisões internas existentes. De um lado, caracterizam os antigos como um grupo que vivenciou uma militância política, ou que participou do processo de mudança no interior da escola e, segundo eles, tratam-se de "saudosistas"; de outro,

jovens professores que se auto-definem, na sua maioria, como aqueles que querem dar aulas sem conotações político-ideológicas. E um terceiro grupo que transita entre esses dois coletivos, compartilhando das posições político-ideológicas dos antigos, mas querendo superar a forma de compreender a escola por eles elaborada.

As relações de trabalho, criadas pela organização do trabalho⁽⁸⁸⁾, expressam-se em relações hierárquicas, às vezes desagradáveis, com a direção da escola e com os colegas, como relatam alguns depoimentos. Há divisões entre os professores antigos, portadores de uma história dentro da escola e no movimento político-sindical, e os professores novos que constroem sua identidade a partir de um duplo movimento: ora considerando os professores antigos como ponto de referência, ora considerando irrelevante a história política da escola.

Esse conflito nas relações de trabalho é vivenciado tensamente pelos professores. Para Dejourns (1992) o desenvolvimento dessas relações conflitivas produz ansiedade, possibilitando desestruturação das relações psico-afetivas espontâneas entre os próprios colegas de trabalho. O docente pode ser atingido, por esta entre outras razões, pelo sofrimento mental.

"E como se fosse um teste mútuo. Eles testavam e você testa. Mede forças, porque um grupo muito antigo, efetivo, que provocou uma série de mudanças na escola, extremamente saudosista, que acha que tem que manter algumas coisas. Então, quando alguém mais novo está chegando eles têm... deve ou não ser aceito por esse grupo. A partir daí a medição de forças. (...) A questão não é sobre o projeto de trabalho, do que você pensa em fazer. A questão é sua postura política e tudo o mais não é colocado na escola. (...) isso me decepcionou muito." (professora, ACT, 5 anos no magistério)

Há uma novidade, neste final dos anos oitenta. Os atuais professores, em sua maioria, chegaram à escola por indicação e já possuem um grupo de referência, com o qual se articulam socialmente.

"Se você coloca numa escola sua religião, seus costumes, sua ideologia política, sua identificação política, você está... iludindo alguém. Ao mesmo tempo, quando você está em cima do muro, você também está fazendo política, coisas assim. Então é muito complicado. Acho que algumas vezes é melhor lavar as mãos." (professora, ACT, 5 anos no magistério)

(88) Por organização do trabalho docente entende-se: divisão do trabalho em grade curricular (número de disciplinas e aulas de cada série, para cada professor); divisão em séries; calendário escolar; conteúdo da tarefa (aula propriamente dita, a cada cinquenta minutos uma nova aula com uma nova classe); hierarquia; responsabilidades em ministrar determinados conteúdos, fazer determinados registros sobre os alunos, avaliar; relações de poder (conselho de classe e/ou série, conselho de escola, direção, etc); utilização de determinados instrumentos de trabalho (a exemplo do livro didático). Conforme: DEJOURS, Christophe. A loucura do trabalho - estudo de psicopatologia do trabalho. 5.ed. São Paulo: Cortez e Oboré, 1992, p.25.

Essas divisões entre antigos e novos são silenciadas enquanto problema coletivo dos professores, mas vividas como sofrimento, que se expressa em sentimentos de fracassos, vividos silenciosamente e individualmente. Cada professor busca seu próprio mecanismo de vivenciar essas relações no cotidiano.

Entretanto, ao lutar por direitos nas greves, essas divisões são quebradas pela solidariedade do coletivo, como se verá na análise dos movimentos grevistas no interior da escola, ou no processo de tomada da direção.

**B. NO COTIDIANO DA ESCOLA: O TRABALHO DOCENTE
PELA PRIMEIRA VEZ NUMA SALA DE AULA: DO FAZER SABER**

Para os professores antigos, a grande dificuldade na sua primeira experiência docente era a questão do conteúdo⁽⁸⁹⁾. Uns queriam ensinar tudo o que tinham aprendido na faculdade e, com isso, acabavam trabalhando conteúdos que não tinham significação para os alunos. Outros não sabiam como fazer o trabalho (o quê e como ensinar) nem tinham para quem perguntar. A maioria fala da tensão e do nervosismo de estar sózinho diante de um trabalho e não saber realizá-lo (Dejours, 1992). Mais que a preocupação metodológica, a preocupação era "saber" o conteúdo a ser trabalhado. Aqui fica claro a representação que os professores constroem da docência como profissão, cujo objetivo é a transmissão do conhecimento.

Ao relatarem como foram se tornando professores, enfatizam como conseguiram organizar um conteúdo que fosse relevante para os alunos, como percebiam que não estavam falando sózinhos, e como "descobriram" que havia uma relação de ensino-aprendizagem. E também como, concomitante e contraditoriamente preocupados com a função do educador, suavizaram a imagem de que ser professor é ser erudito⁽⁹⁰⁾.

"uma noite eu estava dando aula (...) de Renascimento, seguindo os manuais, com todo o esquema. Então, eu percebi que a classe estava pra lá de "Marrakesh". Eu parei minha aula e pensei: "falando de Renascimento para esta gente, Meu Deus! eles não estão entendendo e eu não estou com a minina vontade de dar esta aula." Sabe quando você não tem "gana"? Eu comecei a repensar meu curso. (...) Ai eu comecei a trabalhar a história ligada com eles (...) Eu comecei a trabalhar o colonialismo, o sistema colonial, o índio e comecei a adaptar para a Brasilândia. (...) Eu nunca me esqueço, eu comecei a desenhar a serra da Cantareira, rio Tietê, eu desenhava o Pico do Jaraguá (só que da janela se via o Pico do Jaraguá) e eu ia para a janela, bem acintosamente, desenhava o Pico do Jaraguá. A realidade e o quadro eram a mesma coisa. Eu pisava assim... eu pulava... este chão é a serra da Cantareira. Eu percebi que isso deu certo. Tanto que esta parte da origem do homem, eles se interessam muito, mexe muito, tem o pessoal protestante. Eu comecei a trabalhar com a Bíblia como documento histórico. Você fala que o Cântico dos Cânticos era um livro erótico, todo mundo ia ler quando chegava em casa. Era aquela molecada de 7^a. e 8^a. séries. Usar trechos para mostrar como era a vida dos hebreus." (professor, efetivo, 15 anos no magistério)

(89) Os demais professores da escola também partilharam dessa dificuldade inicial, conforme dados do "survey".

(90) Trata-se aqui da exigência de uma qualificação dada pela escolaridade.

Ao mesmo tempo que falam das dificuldades, falam-nos das suas facilidades, das qualidades adquiridas pela experiência (91). Para uns o que facilitava era a vivência política (reconhecer no aluno a sua condição de classe, possibilitar sua desenvoltura na sala de aula ou saber manejar o discurso); para outros era a criatividade (a possibilidade de sair de situações embaraçosas ou criar situações de aprendizagem); e, para um terceiro grupo, era a existência de um corpo de amigos que auxiliava na qualificação do trabalho docente (via de regra amigos da faculdade ou alunos mais adultos e amadurecidos).

"A outra questão é da militância que me ajudou, você vai compreendendo a realidade (...), o que você não queria era o conteúdo fraco que se passou, por exemplo, o professor de história que eu tive no primeiro grau, muito fraco que não ajudava coisa alguma." (professor, ACT, 15 anos no magistério)

Para os novos professores, do sexo masculino, tal como os antigos, o grande problema era o medo de não saber os conteúdos considerados necessários; a insegurança em se perder no meio da aula e não conseguir fazer o aluno apreender o conhecimento. Para as professoras novas no magistério, a preocupação maior era com a metodologia, como ensinar determinados conteúdos.

"faziam pergunta que eu não sabia e eu não podia enrolar." (professor, ACT, 3 anos no magistério)

A jovem colega mais preocupada com a metodologia:

"Não tenho dificuldade em gramática, de jeito nenhum, em nível de conteúdo, excelente! (...) Esse pessoal de didática começou a me dar força, me amparar mesmo, ao nível de estar corrigindo tudo." (professora, ACT, 2 anos no magistério)

É interessante observar que das sete depoentes mulheres, apenas uma cursou uma universidade pública; enquanto que dos dez homens, metade foi aluno da USP e dois da PUCSP. São os que freqüentaram faculdades mais conceituadas, do ponto de vista da qualidade científica, que consideram o conhecimento mais relevante.

Para alguns professores novos, a facilidade no desenvolvimento do trabalho docente era possibilitada pelo fato de que o conteúdo do curso estava contido nos livros didáticos.

(91) Refere-se à qualificação tácita. Trata-se de "uma forma de conhecimento que, conquanto essencial à aquisição e desenvolvimento de tarefas qualificadas, é sempre apreendido através da experiência subjetiva, sendo muito difícil (por que não dizer impossível) a sua transmissão através da modalidade da linguagem explícita e formalizada." CASTRO, Nadya A. op.cit, p.22.

"Eu sempre tive segurança no conteúdo. Eu acho que quem sabe o conteúdo tem meio caminho andado. Isso sempre me deu firmeza para eu lidar com qualquer classe. (...) E o conteúdo estabelecido pelo currículo do segundo grau. Acho que é este o conteúdo normal para as escolas de segundo grau. Não digo que seja a proposta curricular do Estado, é o que está nos livros didáticos, 1^{a.}, 2^{a.}, 3^{a.} séries. Não invento muito, é o "arroz e o feijão". O que eu coloco de mim talvez sejam os textos que eu escolho, que eu gosto, que eu me sinto bem. No geral eles vão encontrar isto em qualquer livro didático." (professor, efetivo, 7 anos no magistério)

Todos os antigos professores se compreendem com deficiências de formação, pois a maioria relata o esforço em estudar e pesquisar para ministrar aulas. Nenhum deles disse ter tido segurança quanto ao que fazer na sala de aula, no início do magistério.

"Dava para fazer um bom trabalho, só que pastei, penei um bocado, porque era uma turma de terceiro ano. E mais, por mais que a gente fale que fez a faculdade, a gente não está preparada, quando o aluno fazia uma pergunta e eu não sabia responder na hora, eu ficava toda afobada. Mas aí com o tempo fui aprendendo que a gente aprende dando aula. Muitas vezes fiquei noites inteiras pesquisando e lendo porque eu queria dar uma boa aula. No começo a gente tem aquela ansiedade de preparar "aquela" aula; não que agora a gente não tenha esta ansiedade, mas no começo foi bastante difícil, sofrido mesmo, porque a gente acabava ficando noites acordadas preparando aulas." (professora, efetiva, 26 anos no magistério)

Os novos professores, na sua maioria, mas não na sua totalidade, também se compreendem com deficiências de formação. Paradoxalmente, as professoras que cursaram as faculdades consideradas de baixa qualidade são aquelas que dizem não terem tido dificuldades, isto é, que tiveram uma boa formação. Mas todos, sem distinção, reconhecem ser inerente à atividade docente o estudo e a pesquisa.

"Na faculdade você já tem o trabalho voltado para a sala de aula, pelo menos eu tive. A gente fazia muita coisa relacionada a isso, como fazer planejamento, como colocar objetivo, qual o objetivo específico, como funciona hoje a escola. Nós saímos de lá com essa base. Não tive problemas." (professora, ACT, 4 anos no magistério)

O livro didático foi referência para o início do trabalho docente. Realizando uma auto-crítica, esta professora argumenta que ser professor não é ser reprodutor, mas ser portador de iniciativa e criatividade.

"Meu processo no início, foi questão de sobrevivência. Eu estava no primeiro ano de física, era praticamente analfabeta, só tinha o colegial. Para dizer a verdade, uma boa escola sequer pega um aluno recém formado, uma escola mais ou menos pega um aluno de último ano e uma péssima escola vai pegar um "fedelho" de 1o. ano. Eu fui brincar de ser professor, pegava um livro e ia dar aula. Eu simplesmente reproduzia o que estava no livro. (...) Agora, minha visão mudou completamente, antes era um negócio de brincar de ser professor. Hoje eu acho que ser professor não é tirar uma graduação e ficar transcrevendo livros. Hoje eu faço mestrado no ensino de ciências, modalidade física. Eu acho que ser professor é estar constantemente se aperfeiçoando." (professora, ACT, 5 anos no magistério)

E na trajetória docente que os professores vão aprendendo a fazer a docência. O desafio que se coloca neste percurso é a superação da dicotomia entre o saber e o fazer.

Ser professor: o ritual- um processo de controle da classe

Os depoentes apresentaram dificuldades para descrever o ritual⁽⁹²⁾ presente no trabalho docente. Por estarem essas práticas já incorporadas ao trabalho cotidiano e dele fazerem parte, torna-se difícil sua verbalização.

A explicitação dessas práticas torna-se possível na lembrança dos entrevistados, quando do início das carreiras, em que vivenciam um papel que é do outro, e se percebem diferentes. Nesse momento são capazes de descrever um ritual que ainda não está incorporado a sua prática cotidiana. A medida que tal prática vai impregnando seu cotidiano, passam a ser aquele *ser singular* que se refere a este *ser genérico*; com o passar do tempo vai se tornando muito difícil o professor descrever seu cotidiano.

Quanto mais autoritário o sistema de relações, mais ritualístico ele tende a ser.

A partir das lembranças, foi possível perceber algumas práticas, que compõem o ritual do trabalho docente:

a) o professor é o centro da classe e deve manter a classe concentrada durante um determinado espaço de tempo, via de regra, 50 minutos, que correspondem a uma aula.

Só o olhar do professor e a consciência que os alunos dele têm, bastam para que reine a ordem na classe.

b) Para manter a classe concentrada deve-se usar uma linguagem específica que possibilite clareza na transmissão de conhecimentos e ter uma postura corporal, que marque o centro, não importa se a classe está disposta em círculo ou em fileiras.

c) O uso de instrumentos de trabalho, como lousa e giz, também são marcados por gestos específicos. Para escrever na lousa deve-se fazê-lo de lado, de forma a não virar as costas para a classe, para não se perder o controle da turma.

d) Todos os gestos e atos devem demonstrar segurança do professor.

"E aí as regras, ainda me lembro, porque era a primeira vez que eu entrava numa sala de aula. Nunca fique de costa para o público. Eu me sentia uma artista." (professora, efetiva, 19 anos no magistério)

A visibilidade do professor sobre a classe proporciona o silêncio e a hierarquia, o professor ensina e o aluno aprende, é assim que se colocam

(92) O rito pressupõe um conjunto de atos formais ou convencionais, com conteúdo simbólico. "Essas formas de comportamento e de vida em sociedade que tomávamos todos espontaneamente por inatas (...) são na realidade, o produto de escolhas culturais. Ou seja, aquilo que os seres humanos têm em comum é sua capacidade para se diferenciar uns dos outros". LAPLANTINE, François. 4.ed. Aprender antropologia. São Paulo: Brasiliense, 1991, p.22.

estes rituais. Como um poder específico do docente no interior da sala-de-aula. Os professores, em seus depoimentos confirmam esta relação, argumentando que aqueles que não mantêm a disciplina (entenda-se o silêncio e a ordem) não são professores qualificados.

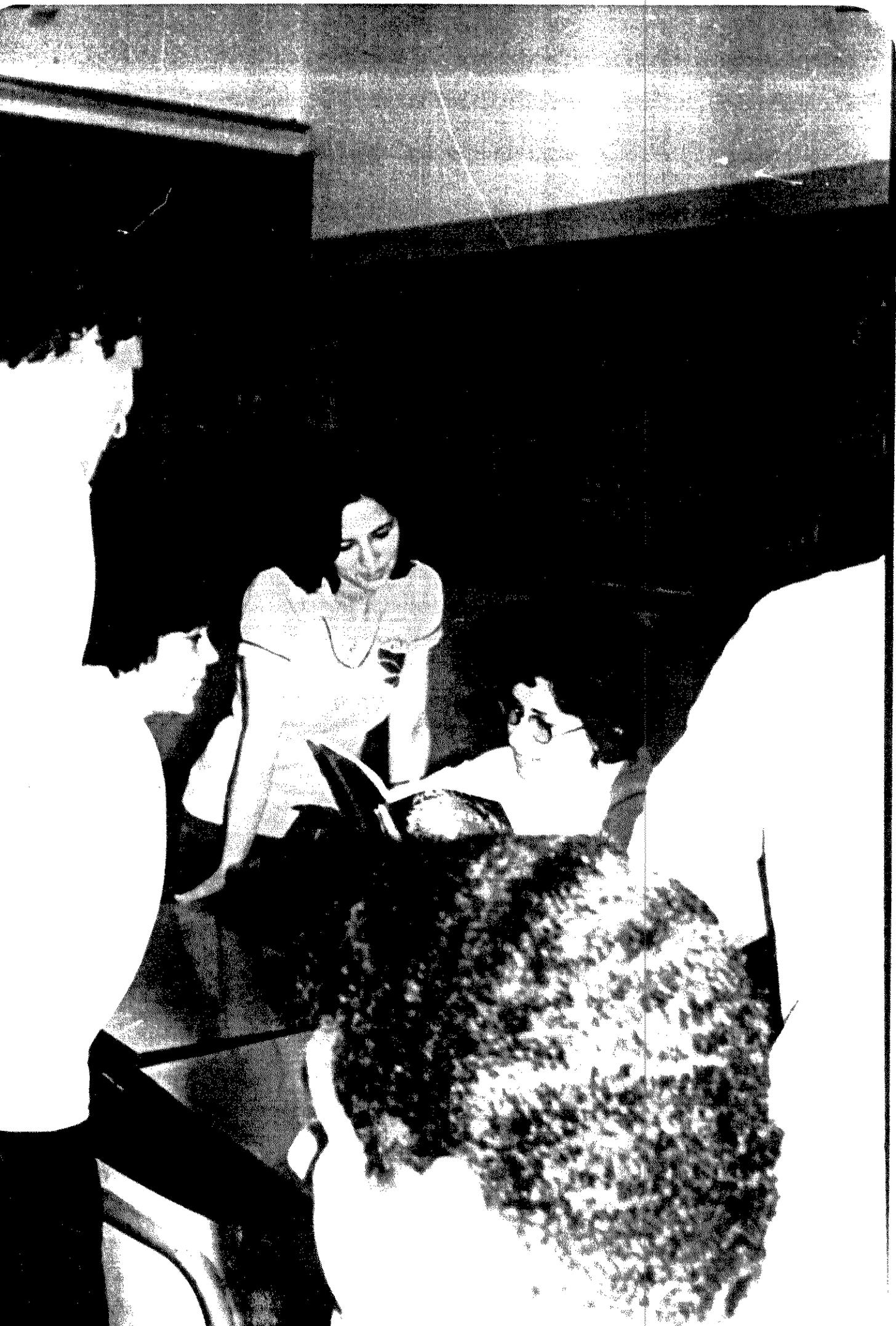
Há uma imagem de professor a ser perseguido: aquele que agrada os alunos

Todos os depoentes, sejam antigos ou novos no magistério, perseguem um modelo de professor: aquele que é querido pelos alunos. Os sentimentos dos alunos são a "medida" do bom ou mau trabalho. O importante é fazer com que os alunos gostem de suas aulas. A grande ênfase, nos depoimentos, é o relacionamento entre o professor e aluno. Durante toda a trajetória profissional estão buscando a aceitação (do grupo-classe, de seu trabalho) que tem diferentes conteúdos: partilhar da amizade dos alunos, ser reconhecido como aquele que tem domínio do conhecimento de sua área específica, ou ainda, ambos. Assim, o componente subjetivo "empatia" com os alunos reveste boa parte da condição de ser professor⁽⁹³⁾.

O professor que tem "problemas disciplinares" é considerado um professor não-qualificado. A disciplina está condicionada ao aluno gostar da aula. A aceitação pelo trabalho docente é manifesto em atos e gestos de concentração em sala de aula. A "bagunça" é vista como desinteresse. Se o professor não torna a classe interessada é porque não sabe fazer seu trabalho. Esse é um forte componente de avaliação coletiva do desempenho de um professor.

"(os alunos) eram moleques, não eram adultos, de me pedir: "com licença, a senhora poderia me explicar outra vez?" Não. Eram assim: ligando o rádio (na sala de aula). E eu: "Estou escutando o rádio aí!" "Ah!, professora, é o fulano de tal. Bom, é um fulano de tal que eu tenho que fazer amizade. Levava para a faculdade e ficava amigo. O cara ia lá e voltava na maior moral. "Como é a faculdade da professora?" Esses eram os perigosos que todo o recreio os professores estavam metendo a língua. (...) Ficava amiga deles. Descobrir qual é? por que você vai me azarar tanto na aula nossa? Isso é meu problema atual nas aulas da prefeitura. Tinha até esquecido. Depois nunca mais tive este problema, eu tinha esquecido." (professora, efetiva, 19 anos no magistério)

(93) Empatia é entendida como a tendência, do professor, para sentir o que se sentiria caso estivesse na situação e nas circunstâncias experimentadas pelos alunos. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s.d.



C. APRENDENDO SER PROFESSOR

Como já analisado, na página 101s, a qualificação docente é construída através das experiências e do processo de escolarização.

Os próximos depoimentos dos professores argumentam que a experiência vivenciada pelos movimentos estudantis contribuiu também para a qualificação no exercício docente, possibilitando-lhes o uso do discurso em público, ou dando-lhes "jogo de cintura" para resolver, com criatividade, situações de conflito em sala de aula ou na sala dos professores; e, que acrescidos da escolarização, estudo e pesquisa constroem docentes qualificados.

"Na construção social da qualificação jogam papel importante não apenas os aspectos técnicos, mas os aspectos de personalidade e os atributos do trabalhador (como condição étnica, de gênero, generacional). Estes são amplamente variáveis segundo o tipo e a situação de trabalho; são também diferencialmente valorizáveis segundo o contexto societal; as condições conjunturais (da economia, da política e da cultura) e a experiência histórica dos distintos grupos profissionais." (Castro, 1992, p.82)

A qualificação docente é vista como processual: se de um lado significa manter-se atualizado com a produção científica da sua área de conhecimento, por outro saber responder, com criatividade, às situações colocadas pelos coletivos de jovens ou crianças, e esse aprendizado é realizado no cotidiano.

O professor, antigo no magistério, ao discutir seu processo de qualificação:

"Eu acho que a participação política lhe dá muito mais jogo de cintura, habilidade para você lidar com questões do poder, tratar as questões das relações. (...) Na sala de aula é isso, acontece coisas o tempo todo, você não pode perder a visão do todo, você não pode perder seu objetivo central. A participação política lhe dá este exercício." (professor, ACT, 14 anos no magistério)

Ao discutirem o processo de qualificação na função docente, os professores são unânicos em dizer que foi através de um longo processo de revisões críticas, a respeito do trabalho desenvolvido ao longo dos anos, que foram aprendendo a ser professor.

Experimentaram caminhos e os alunos respondiam a essas iniciativas, de forma positiva ou não. Foi nessa procura do "acerto" que foram encontrando a segurança no fazer a docência. Mesmo as professoras que disseram não ter tido dificuldades, afirmaram que foram os alunos a indicarem se estavam fazendo um trabalho "correto". O docente organiza e recria seu trabalho a partir do aluno.

"Eu acho que é na base do ensaio e erro mesmo. Você tenta não deu certo, você tenta de outra forma. O prático, o dia a dia você não aprende na escola. Há coisas que depois de 10 anos de aula que eu vinha... estudando com meus filhos, eu pensei: "se eu tivesse ensinado assim para meus alunos, seria mais fácil para eles." (professora, efetiva, 26 anos no magistério).

Assim sendo, é imposta a necessidade de constante estudo, leitura e pesquisa como aperfeiçoamento. Para muitos, o aprendizado da docência é uma reelaboração da vivência dos professores. Discutem a importância da experiência, dos valores culturais, das concepções políticas, na construção do trabalho docente.

O PROFESSOR: constrói caminhos através da transmissão de conhecimentos e experiências.

O professor é aquele que tem conhecimento e que sabe transmiti-los, afirmam os professores entrevistados. Também é aquele que transmite experiência, entendida não só como valores culturais mas, também, como compromisso político, seja com os alunos, de forma mais direta, ou com a sociedade. Assim, a educação escolar - conteúdo do trabalho docente - tem por finalidade construir a possibilidade de cidadania.

"Esta foi a vantagem de nosso grupo ter se politizado e melhorado. Nosso grupo cresceu, até como profissional eu aprendi muita coisa. Na medida em que você tem um curso centrado no desenvolvimento de nossa sociedade (...) Quando eu vou trabalhar o sistema colonial, eu trabalho com a questão da escravidão negra, vou discutir o preconceito racial, estou trabalhando com uma população, que na sua grande maioria, é descendente de negro e índio. Eu quero que eles tenham ferramental para trabalhar a situação deles. Estou mexendo com a vida deles, trabalhando a montagem do sistema colonial, a formação do Brasil, (...) Quando leio Castro Alves, é fantástico o "Navio Negreiro", os alunos ficam emocionados, eu ponho emoção. Quando Castro Alves fez, era um panfleto para emocionar. "Tragédias no lar". Ele era engajado, eu sou um cara engajado, por isso tem a emoção. (...) Eu sou um deles e estou aqui. Sou um cara que tem alguns elementos para passar para eles, para dar subsídios para nascer uma consciência de uma série de coisas." (professor, efetivo, 15 anos no magistério)

Porém, percebe-se que há um constrangimento ao falar que professor transmite conhecimento. Tal constrangimento sugere um jogo semântico. Falam de orientação, troca de experiências, lançar idéias, ouvir, debater, socializar reflexão. Um professor discute esse constrangimento ao ser confundido com um professor tradicional, considerado como aquele que somente transmite conhecimentos. Mas a maioria ao falar sobre seu trabalho, discute a importância do conhecimento como elemento de transformação das relações sociais.

"Primeiro de tudo é muito conhecimento, uma cultura muito ampla também, esta parte eu acho que ainda... Tem que ter uma visão clara para estar encaminhando. Eu acredito que ele não seja transmissor de conhecimento, mas ele está orientando e para estar orientando tem que ter conteúdo." (professora, ACT, 5 anos no magistério)

Uma professora, com mais experiência no magistério e que se exonerou da escola pública, assume que:

"A formação importa porque você tem que dominar um determinado conteúdo e saber passá-lo da melhor forma possível para determinadas faixas etárias. Como passar este conteúdo de forma que o aluno consiga aprender determinados conceitos, um dos papéis do professor é este. Outro (...) tem que deixar margem para futuras investigações. O conhecimento não é coisa acabada. (...) Tem outros papéis. Todo o professor é modelo. O aluno, por mais que se discuta, a postura do professor, que é uma pessoa que está lá, é uma autoridade, ele tem domínio do conteúdo, ele tem domínio sobre a classe, institucionalmente ele é uma autoridade. (...) Ele tem que ser uma pessoa atenta a esta dinâmica da sala, dos poderes que se estabelecem. (...) Como as relações de poder se dão. (professora, efetiva, 13 anos no magistério).

Um jovem professor ao definir docência:

"Ser professor é querer ajudar a crescer e crescer com os alunos. Uma troca, não gosto da palavra energia, mas é uma troca de experiências." (professor, ACT, 4 anos no magistério)

Apenas um professor, ao admitir sua deficiência em termos de conteúdo, se propôs a problematizar suas dificuldades com os alunos. Seu trabalho não foi aceito, nem pelos docentes, nem alunos. Hoje ele diz ter se transformado em um professor tal como é representado socialmente, ou seja, aquele que socializa o conhecimento de seu campo específico.

"Eu comecei a sacar que tinha dificuldades para estar trabalhando didática e conteúdo. Mas eu percebi que poderia estar dando um outro tipo de contribuição aos alunos. (...) Sempre foi uma relação de imprevisibilidade. Estávamos num domínio onde muitas coisas eram possíveis. Ao mesmo tempo sabíamos que não podíamos fazer muita coisa. Eles sabiam que estavam tendo uma experiência diferente. (...) Eu mudei, não pelas pressões que sofri para mudar e assumir outro tipo de postura, mas porque acabou caindo no lugar comum, na expectativa dos alunos. (...) Para mim a atividade é uma forma de eu estar exercitando a minha existência. Dando sentido às coisas que penso, me colocar à prova naquilo que eu estudei, que eu vi, que estou dividindo com as pessoas." (professor, ACT, 6 anos no magistério).

Os professores se compreendem como portadores de conhecimento específico, que devem ser transmitidos às novas gerações. E, tais professores, na sua maioria, atribuem ao conhecimento um conteúdo político de mudança e transformação dos alunos. Parecem concordar com Arendt no que se refere à "escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo, com o fito de fazer que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo." (Arendt, 1972, p.238)

SER PROFESSOR: o conflito entre a qualificação e condições de trabalho

Os depoentes elaboram representações sobre o professor qualificado, como sendo aquele que domina uma parcela do conhecimento (o conteúdo da sua matéria), é criativo, politizado, tem empatia com os alunos, lê, estuda e pesquisa, não falta ao trabalho e cumpre os compromissos burocráticos.

Nenhum dos entrevistados se considera totalmente não-qualificado enquanto professor, entretanto não conseguem atender a todas as qualidades que o próprio grupo se atribui. A não-qualificação, nos depoimentos, não foi assumida pelos próprios professores que a ela se referem, mas é denunciada pelo colega. O problema da escola é o outro que não sabe ensinar, porque não sabe o conteúdo; trata os alunos como inimigos; falta muito ao trabalho; não tem compromisso com a escola pública; é individualista.

O que impossibilita, então, esse professor ser qualificado? Para a maioria, é a dificuldade para estudar, pesquisar ou ler, em decorrência das condições de trabalho. Os baixos salários não permitem adquirir livros ou revistas, participar de cursos, congressos, que o atualizem no seu campo do conhecimento. Soma-se a isso a jornada de trabalho que se refere tão somente, às relações sociais desenvolvidas no espaço da sala de aula. Alguns informam a dificuldade em se manter num processo de qualificação permanente, em decorrência da deficiência vivenciada já na formação acadêmica; se instaura assim um círculo vicioso.

"Eu acredito que até você possa ter tido uma formação rápida e já ingressa no ambiente de trabalho, mas se você tiver algum compromisso com aquilo que faz, no seu trabalho, eu acredito que estas coisas sejam superadas. O pessoal mais jovem tem consciência disso, que a formação é deficiente e que eles precisam melhorar, precisam estudar, tem grande diferença quando você conversa com um tipo e com o outro." (professora, efetiva, 26 anos no magistério)

Seu colega cético, se contrapõe a essa possibilidade de qualificação:

"Essa escola está à mingua, professor que não quer dar aula, desanimado. Isso cai. (...) É uma coisa que eu perdi a paciência com os professores e a situação. (...) Agora eu fico com raiva de professor, tratando as pessoas no chute, na agressividade, porque mudou muito também o professor. Antes tínhamos pessoas muito fortes, agora diminuiu pra caramba, saiu quase todo mundo, ficou um pessoal... Eu vejo muita gente nova individualista, muito "eu não me comprometo", não toma decisão. Muitos professores saíram da escola por questão financeira, porque se o professor pudesse ser um profissional bem pago ele ficaria na escola." (professor, efetivo, 15 anos no magistério)

Um professor com pouca experiência no magistério, concorda argumentando sobre a importância da qualificação conquistada pela escolaridade:

"É necessário muita coisa, porque é uma responsabilidade enorme. Se formos partir de problemas estruturais, eu acho que precisa ter boa formação, o professor precisa ter segurança daquilo que ele está se propondo a ensinar. Eu digo isso porque eu sinto que, às vezes, o professor, direito, nem... não domina nem aquilo que está se propondo a ensinar. É um requisito indispensável a boa formação e digo que isto é um problema estrutural, porque quando ocorre não é por culpa do professor. (...) Pela condição salarial mesmo, todos têm que sobreviver, o que se ganha como professor, Meu Deus do Céu! Nossa como se ganha mal" (professor, ACT, 1 ano no magistério)

Em torno da discussão sobre a concepção de qualificação é possível apreender o conflito entre professores antigos e novos.

Para aqueles, com mais experiência no magistério, a desqualificação estaria contida na ausência de vivência política, no individualismo, na falta de compromisso político com a escola pública, na possibilidade do magistério se realizar como atividade profissional complementar, na relação conflituosa com o aluno. Nesse sentido, os depoimentos identificam o docente novo como portador da desqualificação descrita.

Por outro lado, parte dos novos professores se contrapõe a essa concepção de desqualificação. A concepção de trabalho burocratizada, de um lado, e ideologizada, de outro, seriam portadoras da desqualificação docente.

As formas de controle burocrático do trabalho docente são os registros escritos sobre o aluno (notas, registros de conteúdo das aulas), a assinatura do livro ponto, e a organização do espaço da sala de aula (limpeza). Este controle não é exercido pela direção da escola, diretamente, mas é transferido para dentro do grupo de professores.

Cumprir essas regras significa, para alguns dos novos, ser reconhecido como pertencente à condição de ser professor; os que se autonomizam, tendem a ser rejeitados.

"O que sinto é que os professores antigos, eles tinham uma certa expectativa (...) de eu estar mais envolvido com a escola, ou envolvido com o trabalho coletivo ou de certa forma de estar trabalhando na linha que eles pressupunham. Eu acabei fazendo um trabalho totalmente individual, voltado para minhas expectativas, minhas ansiedades. Isso forma um contexto para eles se afastarem. Eu acho que no GEPAM há uma dificuldade em se tratar desta questão da diferença. Alguns professores se não trabalham de uma maneira mais ou menos que se encaixe dentro de determinadas exigências mais ou menos postas pela escola. Essas exigências não ficam explícitas." (professores, ACT, 6 anos no magistério)

O conflito, no interior das relações de trabalho, entre o corpo docente não foi discutido por todos entrevistados; essa questão seria, apenas, uma das dificuldades da docência. No total, foram seis os professores que fizeram uma análise mais aprofundada sobre esse conflito. Para os que o discutiram, tanto os novos, como os antigos concordam que conflitos são necessários, mas o que parece incomodá-los é a não explicitação do embate⁽⁹⁴⁾.

A vivência do conflito silenciosamente constitui-se num mecanismo defensivo individual e cada professor o desenvolve com a finalidade de ocultar as relações de insatisfação e ansiedade diante desses conflitos. "A certeza de que o nível atingido de insatisfação não pode mais diminuir marca o começo do sofrimento" (Dejours, 1992, p.52).

(94) O sofrimento possui 2 componentes: insatisfação e ansiedade, que são assumidos individual e isoladamente. Ver: DEJOURS, Christophe. op.cit.

D. CONDIÇÕES E ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE⁽⁹⁵⁾

A organização do processo de trabalho docente tem sido analisada em três diferentes perspectivas teóricas (Machado, 1989). A primeira delas trata-a como fenômeno burocrático, que legitima os mecanismos de dominação:

"a burocratização da organização do processo de trabalho escolar é uma das formas através das quais a classe detentora do poder exerce sua dominação sobre as classes menos favorecidas. Essa dominação se efetiva através das relações de poder que se materializam nas práticas autoritárias dos vários profissionais, alocados nas diversas instâncias hierárquicas, bem como por intermédio das formas de controle que são acionadas no interior da organização" (Machado, 1989, p. 28).

Tal tendência teórica possibilita apreender como a escola se insere em relações capitalistas, por ser um dos elementos de formação da força de trabalho, garantindo a dominação burguesa.

A segunda perspectiva, ainda em Machado (1989), toma como referência a análise da organização do processo de trabalho fabril e tenta transpor essas mesmas categorias para o interior da escola⁽⁹⁶⁾.

"essa concepção considera que a implementação dos princípios de especialização e do parcelamento verificados na organização fabril também ocorreu no trabalho pedagógico. (...) Acreditamos que ambas as unidades de trabalho são regidas pela lógica das relações capitalistas de produção, entretanto há diferenças entre a escola e fábrica, quanto ao grau de efetivação dessas relações." (Machado, 1989, p.28-29).

(95) Por condição de trabalho se entende: as condições físicas: tamanho, temperatura, ventilação, iluminação, barulho das salas de aula; quantidade de alunos; condições de lousa; quantidade de aulas diárias; turnos de trabalho; distância da escola (acesso); as condições de higiene; segurança; local de refeições; e as características antropométricas do posto de trabalho; bem como as condições materiais: salário e jornada, Conforme: DEJOURS, C. op. cit. p.25. ENQUITA, Mariano F. A face oculta da escola - educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Organização do trabalho refere-se à divisão do trabalho no interior da escola, à distribuição hierárquica do poder, organização e distribuição dos conteúdos, distribuição de períodos e horários, processos de avaliação, responsabilidades, relações de poder (Colegiados diretivos), utilização de determinados instrumentos de trabalho (livro didático). Conforme: DEJOURS, C. op. cit., SANTOS, Oder José. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. EDUCAÇÃO EM REVISTA, Belo Horizonte, n.10, p. 26-30, 1989. MACHADO, Antonio Berto. Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola. EDUCAÇÃO EM REVISTA, Belo Horizonte, n.9, p. 1-64, jul.1989.

(96) Polemizando com esta tendência teórica encontram-se: SAVIANI, Dermeval. Trabalhadores em educação e a crise da universidade. In: -----, Ensino público e algumas falas sobre a universidade. São Paulo: Cortez, 1984. SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. A escola pública como local de trabalho. São Paulo: Cortez Editora, 1990. CUNHA, Luiz Antonio. A educação na sociologia: um objeto rejeitado? Caxambu, XV Encontro Nacional da ANPOCS, out.1991.

Olhar o trabalho docente, a partir da luta de classes, não é suficiente, embora algumas variáveis dessa questão estejam presentes, pois ele se insere na estruturação do capitalismo⁽⁹⁷⁾.

A terceira tendência analisa a escola como um espaço social marcado pelo confronto de interesses de classes.

"A escola é uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e as contradições dessa sociedade: concepção x execução, teoria x prática, autonomia x submissão, conhecimento científico x senso comum, conformismo x resistência, entre outras." (Machado, 1989, p. 30).

Essa concepção de análise da escola - como espaço de contradições - incorpora as duas anteriores, quanto às relações de poder no interior da escola e à função da escola como diretamente relacionada aos interesses do capital, mas na perspectiva de avançar, tentando "*captar a relação entre as dimensões micro e macrosociais, articulando as lutas cotidianas no interior das escolas com o movimento social verificado na sociedade*" (Machado, 1989, p.30).

Entretanto, a escola é um espaço de convivência social, de construção de uma visão de mundo, de uma concepção de educação que extrapola essas três dimensões analíticas, embora não as negue. Assim, para enfrentar a complexidade da análise da organização e das condições de trabalho docente procurar-se-á trabalhar com as concepções de experiência/cotidiano, (Thompson, Arendt (1991) e Heller (1989), como categorias explicativas.

Nessa perspectiva, compreende-se que algumas contribuições teóricas, tais como de Karl Marx, Max Weber e Hannah Arendt, poderiam ser significativas nesta abordagem. Os três autores produziram análises buscando compreender a sociedade moderna e atribuem, à categoria trabalho, uma centralidade fundamental. Não são concepções excludentes; pelo contrário, dialogam entre si.

A organização e as condições de trabalho vivenciadas cotidianamente pelo professor, evidenciam a dimensão força de trabalho:

(97) O trabalho docente constitui o conjunto de trabalhos inseridos na lógica do capitalismo integrado: "(...)o capitalismo consiste numa relação social globalizada, funcionando, portanto, como um sistema econômico integrado. Em primeiro lugar, os filhos das famílias trabalhadoras são produzidos enquanto novos trabalhadores, de maneira que o assalariamento, em vez de inaugurar o processo de dependência relativamente ao capital, é consequência da prévia condenação social, o que revela o caráter globalizante deste sistema econômico.

Em segundo lugar, quando os mecanismos de mais valia relativa dizem respeito à reprodução da força de trabalho, o aumento da produtividade na fabricação dos bens e serviços consumidos pelos trabalhadores é aspecto imediato mais visível, mas não poderia fazer-se nestes ramos se para isso não mobilizasse o conjunto dos demais processos produtivos." BERNARDO, João. Economia dos conflitos sociais. São Paulo: Cortez, 1991, p.155.

"(capacidade de trabalho ou força de trabalho) com esta denominação é possível entender que o conjunto das faculdades físicas e intelectuais existem no corpo do homem, em sua personalidade viva, e que deve por em movimento para produzir coisas úteis. (...) a força de trabalho só pode apresentar-se no mercado como mercadoria se seu possuidor a oferece ou vende." (Marx, 1973, livro I, cap. VI, p. 174- 175).

Da mesma forma, a jornada que se cumpre em um ou mais locais ou empregos, determina a intensificação de seu trabalho. Os baixos salários históricos revelam como a mercadoria força de trabalho é economicamente pouco valorizada no mercado. Nessa ótica, a abordagem marxiana de força de trabalho e suas implicações possibilitam uma perspectiva analítica. Não há como negar essa dimensão que está calcada numa racionalidade referente à organização e às condições de trabalho docente.

Entretanto, é insuficiente. Há outras dimensões, presentes no trabalho docente, que revelam relações sociais que ultrapassam essa possibilidade analítica, de uma única dimensão. Trata-se do conteúdo desse trabalho e do significado que ele assume na representação da docência.

As representações sobre o trabalho docente são expressão das condições e da organização do processo de trabalho. Nesse sentido, as dimensões - vocação e praxis - se colocam com intensidade e, por vezes, contraditoriamente.

O professor, ao perder o espaço público, do social, busca explicações ao nível individual, ou seja, na vocação, para permanecer na docência. Trata-se de um jogo. Quando se perde no coletivo, o indivíduo torna-se a centralidade das dificuldades do trabalho docente.

A vocação pode ser compreendida como uma estratégia defensiva (Dejours, 1992). A compensação das precárias condições de trabalho é apreendida na perspectiva individual, em o gosto pela profissão, o dever, a vocação. A ausência dessas características individuais são causadoras dos problemas no ensino. Assim, Weber auxilia a leitura das saídas vocacionadas, que justificam a permanência na docência.

"Tinha professores que davam aulas porcarias, de qualquer jeito, sem preparar, sem dar um texto melhor, sem estar em dia com o que está acontecendo com a matéria dele, sem se esforçar, coloca a culpa no salário e pronto. Eu sempre achei que tem que lutar contra, se organizar, fazer passeata, brigar contra o governo e não contra o aluno." (professor, efetivo, 15 anos no magistério).

Por outro lado, o resgate do espaço coletivo, da praxis, possibilita aos professores a saída da esfera do individual, a qual é possível através da ação. Aqui, Arendt possibilita apreender a contradição entre os esquemas explicativos individuais e a busca do espaço coletivo pela ação. O

trabalho docente, sob essa ótica, não se apresenta somente como labor, nem como trabalho, mas tem uma potencialidade de ação, de praxis, muito grande.

Considerando que seria redutor olhar o trabalho docente só pelo ângulo da vocação, ou da luta de classes, propõe-se, a partir dos depoimentos dos professores, buscar os elementos que organizarão a compreensão do trabalho docente⁽⁹⁸⁾.

(98) A vocação na concepção weberiana é compreendida com um fim em si mesma, não naturalizada, mas resultado de um processo educacional. Trata-se de "plano de vida", "o ethos". WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Pioneira, 1967.

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: BAIXOS SALÁRIOS E JORNADAS INTENSAS

A centralidade da discussão sobre as condições de trabalho docente, nos depoimentos, está no salário e na intensa jornada de trabalho dividida em vários locais. O número excessivo de horas de trabalho ocupa quase que totalmente a existência desses docentes. Sobra-lhes pouco tempo de não-trabalho, como poderá ser observado nos relatos. Entretanto, eles buscam no conteúdo do seu trabalho um espaço de resistência, imprimindo um significado para o que realiza.

As condições de ambiente físico, segurança e higiene da escola são minimizadas diante das condições salariais e de intensificação da jornada. A maioria considera esta escola, em comparação com outras, agradável, limpa, segura, bem iluminada, com boa localização geográfica.

"O caso é que dou aula numa escola privilegiada. Temos um grupo de colegas maravilhosos. Tem tudo: um prédio encantador, nunca vi janela quebrada. Veja outras escolas: muros caídos, eu nem me imagino dando aulas ali. Seria terrível! (professora, efetiva, 22 anos no magistério)

Um jovem professor, concorda com sua colega:

"O GEPAM é bem melhor, é uma escola que tira nota 10 para mim. Escola limpa, pessoal que trabalha bastante, competente, os alunos... Aqui é um outro ambiente." (professor, ACT, 4 anos no magistério)

Outra professora que já trabalhou em várias escolas públicas estaduais e municipais:

"É invejável. Acho que tem um monte de gente que morre de inveja da gente. (risos)" (professora, efetiva, 20 anos no magistério)

Embora a maioria desses professores considere as condições físicas de trabalho adequadas, o projeto pedagógico pressupõe a existência de salas-ambiente para cada componente curricular e alguns apontam as dificuldades dessa implantação.

Mas a questão fundamental da adversidade das condições de trabalho é o baixo salário dos docentes:

"O salário do estado não dá. Não dá para viver, para pagar aluguel, para nada. Você é obrigada a estar abrindo outras possibilidades para estar ganhando mais, para sobreviver." (professora, efetiva, 13 anos no magistério).

Em algum momento da trajetória desses professores os salários foram considerados bons, de forma que possibilitassem ao professor ter uma jornada de trabalho menos extensa e intensa?

Uma professora, ao falar sobre o fato de sempre ter tido duas ou mais jornadas de trabalho, durante vinte anos no magistério, argumenta que os salários nunca permitiram que ela tivesse uma jornada menor:

"Eu tenho vinte anos no magistério, mas não tenho vinte anos em um lugar só, é tudo picado, é "composé". (...) Mesmo quando eu morava com minha mãe, fazia faculdade, eu dava aula, então eu tinha dois períodos de trabalho - faculdade e escola, dava para meus gastos, carro nunca tive. (...) Em 79, onde eu estava? Eu estava nas duas prefeituras (como professora I e III), que sempre pagou melhor que o estado; e estava também no estado. (...) Em 82, foi este o único ano que eu estava só na APEOESP e na prefeitura à tarde. Este ano deu para me manter, mas era diferente, eu fazia coisas pela APEOESP, então, se a gente tinha que fazer reunião em escola e jantava, a APEOESP cobria as despesas (...). Em 83, eu fui para o particular. Era particular, APEOESP e prefeitura. Em 86 e 87, eu só dava aula de tarde e à noite e eu achava que não fazia nada. (...) O resto, sempre tive que trabalhar em dois lugares. Em 88 para frente foi a coisa mais louca, foi quando senti que meu salário não valia absolutamente nada. Em 88, eu trabalhava 8 horas por dia na agência de publicidade, como revisora, quatro noites no estado. Em 89 fui para a CUT, oito horas por dia e quatro noites no estado. Em 90 foi mais louco ainda, até uma parte do ano estava com a prefeitura e com o estado, e aí fui para o Pueri Domus. Fiquei com Pueri Domus de manhã, prefeitura à tarde e estado à noite. 91, ano passado, eu tinha quatro empregos, tinha o Sion, o Alphaville, a prefeitura à tarde e o estado à noite, tinha dois períodos livres na semana, as manhãs de 3^a. e 5^a. feiras, o resto eu estava trabalhando.

Corrigia provas e preparava aulas nos fins de semana. 3^a. e 5^a. feiras, quando eu ficava em casa de manhã, eu até queria corrigir mas eu não conseguia. Eu ficava sentada lá no terraço, lia jornal e ficava tentando me distrair. Prova eu corrijo mandando bilhete para aluno. Não corrijo assim... eu só lido com textos de alunos, dá trabalho, demora muito para corrigir prova, então só aos fins de semana." (professora, efetiva, 20 anos no magistério)

Essa mesma professora, fala sobre o trabalho da mãe professora:

"(...) minha mãe sempre trabalhou muito, deu aula em muitos lugares, dava aula de manhã, tarde e noite, na década de 60." (professora, efetiva, 20 anos no magistério)

Entretanto, outros professores falam com saudades do período em que o professor ganhava um salário melhor que o atual, embora as jornadas fossem extensas:

"Quando eu comecei no estado, eu era interina, dava 12 aulas. Por 12 aulas eu ganhava 5.000 cruzeiros. Nossa Senhora! Eu acho que 5.000 cruzeiros hoje deveria ser uns 5 milhões. Era muito dinheiro. Dava para viver. Acho que foi a desvalorização do dinheiro, também. Essa questão da política econômica, da derrocada do país, tudo isso influi." (professora, CLT, 40 anos no magistério).

O salário de um professor III, no início de carreira por 12 aulas-semanais, no mês de junho de 1992 - data do depoimento desta professora - era Cr\$ 359.183,25, o equivalente a 1,56 salários mínimos vigentes.

Outra professora, na ocasião, trabalhava como professora primária durante a manhã e à tarde num banco, em 1965, e durante toda sua trajetória sempre teve dois empregos:

"Dar aula de manhã era meu salário principal. Como estávamos numa fase de formação da vida aqui em São Paulo, o salário da escola era para minha casa e o do banco era meu. Era com o salário da escola que fomos fazendo as coisas, comprando até móveis. (...) Em 71, eu tinha 14 aulas à noite como ACT, eu ia três vezes na escola e ia na prefeitura à tarde. O salário da prefeitura era da minha casa, eu não mexia. As minhas aulas à noite eram para mim. Antes de 71 eu comprei o carro. Daí que eu fiz uma viagem para a Europa de 60 dias com meu salário de professora, pagando prestação (risos) depois da viagem. Hoje um professor com 14 aulas não ganha 500 mil cruzeiros. O que você faz com 500 mil cruzeiros? Isto desmotiva o professor. Nós perdemos professores fantásticos, muito bons por causa do salário." (professora, efetiva, 26 de magistério).

Professora que possui, dentre os professores da escola, o mais alto padrão de vencimentos e começou a trabalhar ainda estudante universitária, discute a mudança no poder aquisitivo durante estas duas últimas décadas:

"Era um salário razoável que dava para fazer muita coisa. Eu conseguia comprar livros (...) discos, eu comprava mensalmente. Hoje, faz um ano que não compro disco. Eu ia ao cinema, teatro, restaurante, viajava muito. Eu conseguia fazer estas coisas e até sobrava para poupança, consegui comprar um carro, zero km. Coisa que hoje não acontece com ninguém, de jeito nenhum." (professora, efetiva, 26 anos no magistério)

Os professores argumentam que no início da década de setenta um docente da escola pública possuía um poder aquisitivo maior, embora os salários não fossem altos.

"O salário era realmente compensador. Com 40 aulas semanais dava para comprar um carro zero quilômetro, dava para pagar as mensalidades de uma maneira extremamente suave. Quando eu me formei em 72, eu comecei a pagar um consórcio de um Corcel, eu pagava normalmente, tranquilamente. É certo que eu era solteira, mas eu ajudava em casa. (...) EM 83, quando eu quis trocar este carro, se eu estivesse ganhando no mesmo nível, poderia trocar por um Escort, por exemplo, eu não pude. Eu tive que comprar um fusca, que foi muito difícil para eu pagar." (professora, efetiva, 21 anos no magistério)

Apesar desses docentes terem recorrido à duplicação de empregos durante sua trajetória profissional, argumentam que o salário tinha maior poder de compra que atualmente.

"Acho que eu dava umas 20 ou 24 aulas à noite. Eu peguei um dinheiro emprestado, dava para pagar com o que eu ganhava e comprei um carro zerinho. E este que eu tenho até hoje. (risos) Ele é 78. Como você vê, eu comprei mesmo." (professora, efetiva, 14 anos no magistério)

As condições de trabalho, especificamente os baixos salários, têm levado alguns professores a se exonerarem da escola pública, embora seja um emprego estável e os professores possam se utilizar do recurso do afastamento, sem vencimentos, por motivos particulares. Durante a fase de coleta de depoimentos, três professores efetivos, e oito temporários se demitiram da escola. Uma professora efetiva que se exonerou, durante a pesquisa, relata as adversidades das condições de trabalho que a levou a tomar esta decisão:

"Eu adoro dar aulas! O componente econômico é determinante, com certeza. Nunca tinha dinheiro para isto ou aquilo, nunca podia fazer nada, acabou me enchendo o saco. Encheu o saco de tal forma, que não aguento dar aulas de graça. O Estado se mantém, hoje, na minha avaliação, pelo Ayres e pessoas que eu conheço, porque tem uma meia dúzia de loucos que carregam nas costas. Por algumas características pessoais, às vezes, você não está a fim de arriscar outro lugar, porque se acomodou. São pessoas muito boas que carregam o estado nas costas. Você trabalhar e não ganhar para ter férias. É complicado! Para não ter lazer: é difícil! Não tem reconhecimento, as condições materiais não melhoram, uma luta muitas vezes inglória." (professora, efetiva, 13 anos no magistério)

Esta rotatividade de professores, que esvazia a escola pública e tem conseqüências na qualidade do ensino, preocupa este seu colega:

"Muitos professores saíram da escola pela condição financeira. Porque se o professor pudesse ser um profissional bem pago ele ficaria na escola. (...) Nada é seguro do pessoal jovem ficar, porque o salário é muito baixo. O pessoal não pode investir suas vidas, eles vêem meu exemplo, que sou um cara que estou numa situação financeira muito difícil. Não acho que eles devam fazer o que eu fiz. Eu digo: "tem que sair desta vida, vá ganhar bem." (professor, efetivo, 15 anos no magistério)

Os professores mais jovens no magistério argumentam que já conheciam essas condições de trabalho, daí a necessidade de terem outros empregos. São poucos os professores novos no magistério que não possuem outros trabalhos.

"Eu não vejo isso aqui como bico para ganhar dinheiro, nada disso! Até pelo fato que não se ganha dinheiro. (...) Como é que dava continuidade a algum tipo de atividade política? (...) em função da universidade, precisa ter uma aproximação com setores populares, trocar experiências, uma reflexão, uma interação. Eu achava que um caminho conseqüente, neste sentido, era ser professor." (professor, ACT, 1 ano no magistério) ⁽⁹⁹⁾

(99) Este professor que na ocasião acumulava a docência com advocacia exonerou-se no início de 1993.

Há, também, aqueles que, dadas as condições atuais de trabalho docente, colocam em seu horizonte imediato a perspectiva de saída do magistério, como o docente, abaixo, que trabalha em duas escolas estaduais e numa Academia de esportes:

"O magistério não é bico, é o meu trabalho. O que é um bico é a Academia. Agora, se falarmos em termos salariais, o magistério se torna bico. Infelizmente, estou sentindo assim: se correr como está correndo, sem nenhuma reviravolta, eu estou prestes a cair fora deste barco. Eu me casei, há pouco tempo, estou vendo pelo que ganho aqui não dá. Não consigo me reciclar. Porque reciclagem tem gastos. Eu tenho que sair do outro trabalho para eu fazer uma pós-graduação, como sempre sonhei. Quem vai sustentar a casa? (...) Trabalho o total de aulas que posso dar no estado, não posso dar mais nada, tenho um salário de 900 mil cruzeiros por mês. É um absurdo! Eu não posso falar: eu estou feliz com o meu trabalho, com o salário que ganho. Percebi que melhorei minha vida intelectual, isto é bom. Mas, infelizmente, o que nós ganhamos..." (professor, ACT, 5 anos no magistério).

Aliada ao baixo salário encontra-se a extensa jornada diária de um professor, em vários empregos, ou vários locais de trabalho de um mesmo empregador. Quase a totalidade dos professores têm jornadas em vários períodos diários. Esta docente relaciona o excesso de trabalho com a sua qualidade:

"O que pode produzir um professor que trabalha o dia todo numa firma, fechado oito horas? Depois tem uma hora para vir até a escola, chega e entra numa sala de aula. Tem alguma coisa errada dentro do próprio sistema educacional. Não se deveria permitir que isto acontecesse." (professora, efetiva, 21 anos no magistério).

Uma professora, que durante o dia trabalha oito horas numa empresa como secretária e, à noite, nesta escola responde a sua colega:

"Eu até gostaria de fazer um trabalho interessante, gostoso em termos de escola. Mas o que pesa para mim, atualmente, é o salário. A gente vive e precisa fundamentalmente do salário. E eu como sou arrimo de família, preciso muito disso. Por isso coloco no primeiro plano o serviço particular, na empresa privada." (professora, ACT, 4 anos no magistério)

O trabalho docente, qualificado e criativo, busca reconhecimento na valorização através dos salários, das relações entre o Estado (empregador) e o professor (trabalhador), embora também busque o reconhecimento social de que faz um bom trabalho, expresso em relações simbólicas, como o prestígio. Ainda assim, o trabalho reconhecido no salário é fundamental para a construção da identidade coletiva do ser docente.

RELATOS DE UM DIA DE TRABALHO - na adversidade das condições de trabalho: o significado da docência

Durante os depoimentos, foi solicitado aos professores que descrevessem o dia de trabalho imediatamente anterior. Alguns depoentes queriam descrever aquele dia que mais trabalharam, para explicitar as condições de trabalho mais adversas. Os dias da semana são diferenciados. Todos afirmaram não haver uma rotina. A jornada de trabalho é semanal e se distribui de forma irregular nos períodos diários. Embora seja a direção da escola que faça o horário de cada professor, via de regra esse horário contempla as opções individuais de horas e dias de trabalho semanais.

"Eu posso descrever a 5a. feira? 5a. feira dou mais aulas, é o pior dia." (professor, 15 anos no magistério)

"6a. feira foi atípico, foi eleição do C.R. da APEOESP. 5a. feira, também, foi atípico. (risos). Não tenho rotina." (professora, efetiva, 20 anos no magistério).

Dos depoentes antigos no magistério, quatro professoras têm esta escola estadual como único local de trabalho: uma é aposentada como professora da rede privada e trabalha a jornada máxima semanal nesta escola (44 horas-aula); duas conciliam os trabalhos domésticos e maternidade com a docência; e a quarta é opção profissional ter um único local de trabalho, pois é de origem sócio-econômica das camadas médias. As demais possuem dois ou mais empregos (todos no magistério). Dos três professores, do sexo masculino, dois conciliavam a docência com outra atividade não-docente (estavam afastados da escola, durante a pesquisa) e o terceiro estava temporariamente desempregado da rede privada de ensino, no final da pesquisa já estava trabalhando numa escola municipal.

Uma das professoras, que concilia as atividades domésticas e de mãe com a docência, trabalha 30 horas-aula semanais, distribuídas à noite e pela manhã, mora próximo da escola e está no magistério há 21 anos. Relata as dificuldades em conciliar a dupla jornada:

"Ontem, 6^a. feira, eu fugi totalmente da rotina. Quando você é mãe e trabalha fora, você tem que reservar sempre umas horas para brincar com seus filhos. Justamente por eu dar aulas, o magistério me consome muito. Veja lá (aponta para uma pilha de papéis) é tudo coisa para eu corrigir. A noite, meu marido fica com as crianças e as duas manhãs, que eu vou para a escola, eles ficam com a empregada e a minha sogra mora aqui do lado. Eu fico super tranquila, a empregada é ótima. Eu passo a manhã toda, normalmente, aqui com meu filho mais velho, que está na primeira série, na época de alfabetização. Na 5^a. feira, falei: "se você fizer a lição hoje à noite sózinho, nós vamos passear no matão." Matão é aquela área verde do lado do GEPAM.

Foi uma manhã deliciosa. Lá nós corremos, brincamos, voltei, dei banho, preparei-o para ir à escola. O pequenino vai junto também. Vão cantando no carro, muito gostoso!

Quando eu voltei fiquei a tarde toda corrigindo os trabalhos que eles fizeram no primeiro bimestre, até as 16h 45 min. Tomei banho rápido e sai para pegar meu filho na escola. Cheguei já eram 18h 15 min, sendo que dá para chegar às 17h 50 min; mas como é sexta feira...

Então, arrumei o jantar às pressas, chamei meu marido para dar comida para as crianças e cheguei na escola já estava dando o sinal.

Entrei na primeira aula, normalmente, dei aula. Ontem era o o primeiro H, uma classe de magistério, das mais novinhas (em idade).

A segunda aula foi com o inciso, uma classe difícil de trabalhar, já me tiraram do sério. No Conselho de Classe, que fizemos, só a M. está satisfeita com eles, só a M. consegue trabalhar. Pensei em mudar as estratégias, pergunto o que eles querem, eles ficam mudos. "Ah!, está bom professora." E isso que eu digo, estão sem motivos (anteriormente esta professora havia discutido a falta de perspectiva dos jovens). Eu pergunto: "vocês não gostam da minha aula?" Dei uma aula para eles, e como não sabia como mudar, dei um questionário em relação ao texto. Quando eu dei o questionário, eles ficaram quietinhos fazendo o questionário, aquilo me assustou, porque não é esse tipo de aluno que eu quero. Eu fico discutindo o texto com eles porque eu quero a opinião deles e eles ficam conversando uns com os outros, não se atém ao texto, por isso eu decidi dar um trabalho individual. Até coloquei carteiras separadas, em fileiras (a sala desta professora as carteiras são agrupadas em duplas). Foi um silêncio e vinham à minha mesa. "Olha, está certo?" Preciso pensar nisso, ainda.

A outra classe foi o primeiro J, que é uma classe maravilhosa para se trabalhar. O professor sai realizado. É uma classe do magistério, das velhinhas. Até sou coordenadora desta classe.

A última classe foi o primeiro I, do magistério, também, eu estava ensinando a redação diante de uma questão dissertativa." (professora, efetiva, 21 anos no magistério)

Outra professora, que trabalha em três locais diferenciados, solteira, sem filhos, há 20 anos no magistério, mora num bairro que dista 15 km da escola. O trabalho ocupa-lhe todo o dia e a noite e se sente culpada quando falta:

"5^a. feira. Meu carro quebrou. Eu teria que ter ido para Alphaville dar aula. De carro saio de casa às 6h 30 min para chegar lá às 7h 30 min. Eu não fui, porque eu teria que sair as 5:30 horas, tomar Metrô, ir até a estação Armênia, lá tomar o Urubupungá (risos), que vai não sei pra onde e passa em Alphaville. Na noite anterior, 4^a. feira, eu fui visitar uma escola lá perto da Via Anchieta, da prefeitura. Meu compromisso com a escola particular é bem vexaminoso. Eu não levantei cedo para fazer a peregrinação.

Se eu tivesse ido, teria que sair de casa às 6h 30 min, dar carona para C., dar aula em Alphaville até 12h 45 min, mais ou menos. Eu teria vindo de Alphaville, guardo o carro aqui (na casa), vou de metrô para a APEOESP, trabalho lá a tarde inteira. Saio da APEOESP, pego o Metrô e vou para Vila Mariana, lá no NAE.

Lá eu faço período noturno. 5^a. feira visitei escola. Faço reunião em escolas, porque lá no NAE trabalho com curso noturno. Nesta administração, a prefeitura tinha como uma das metas o curso noturno, mas foi uma das metas não cumpridas. A prefeitura não tem tradição de curso noturno, como o estado. Era, também, muito difícil pegar equipes do NAE com gente com pique para trabalhar de noite. O ano passado eu fechei o horário noturno, eu tinha 24 aulas no Ayres, porque eu trabalhava no NAE à tarde. Eu cheguei no NAE dois dias depois, e eu tinha que trabalhar no noturno. Eu falei: "Agora não dá mais, acabei de fechar a jornada." Não teve problema porque o Coordenador é do estado e sabia que eu não estava brincando, que eu não podia voltar atrás na minha escolha. Eu abonava no estado para poder trabalhar um noite por mês lá no NAE. Neste ano estou lá de noite. Pedi afastamento do Ayres para poder fazer este trabalho com o curso noturno. (...) Eu fui para esta escola que fica na estação Jabaquara do Metrô, fiz discussão com os professores. E voltei para casa. Foi um dia mais leve, porque eu faltei de manhã no particular, lá eu daria 6 aulas e chegaria quebrada." (professora, efetiva, 20 anos no magistério)

Dos 17 depoentes com menor experiência no magistério nenhum tinha só a escola como ocupação. Assim, quatro trabalhavam em três locais diferenciados (dois em escolas estadual, municipal e privada; uma na estadual, municipal e atividade não-docente; e o último em duas escolas estaduais e uma privada); quatro professores tinham esta escola como único local de trabalho (sendo que dois cursavam mestrado na USP, o terceiro estava na graduação e o quarto havia concluído, no ano da pesquisa, sua graduação); os nove professores restantes trabalham em dois locais diferenciados (sendo que dois tinham atividades não-docente como segundo emprego).

Uma professora, com pouca experiência docente, há cinco anos no magistério, trabalha 9 horas-aula nesta escola (6 em sala); possui jornada integral na rede municipal; e ainda um trabalho autônomo na área de lazer. Relata sua 5^a. feira:

"Quinta feira, neste dia eu não dou aula no estado, só na prefeitura e a prefeitura tem um projeto.

Esta quinta feira é um dia especial. Saiu anúncio no "Primeira Mão", porque eu e mais duas pessoas anunciamos serviços de final de semana. Nós levávamos o pessoal para um sítio e oferecemos café da manhã, almoço e jantar, eu faço tudo isto, sou a cozinheira no final de semana. E toda a quinta feira a gente coloca um anúncio para ver se tem gente interessada para este tipo de viagem. Nesta quinta feira soltamos um para "Corpus Christi". Então eu fiquei em casa até as quatro horas recebendo os telefonemas. Fiz vários orçamentos.

Isso ultimamente tem me dado mais prazer do que dar aulas. É seríssimo isso que eu estou lhe falando (voz embargada). Ser cozinheira tem me dado mais prazer do que dar aula. Porque eu vejo retorno imediatamente, as pessoas me parabenizam, às vezes eu fico espantada o quanto... sou capaz. As pessoas se divertem, as pessoas nos parabenizam.

Ai às quatro horas eu fui para a escola municipal, porque tem um projeto de interdisciplinaridade. Faço 10 horas fora da sala e 20 horas dentro da sala de aula. Eu tinha quatro horas neste dia; fui para fazer. Houve algumas discussões bem boçais, bem ridículas.

Ai eu entrei na sala de aula. Tenho assim umas turmas excelentes. Na prefeitura eu estou dando aulas para o 1^o. grau à noite, suplência. Um pessoal muito, muito bom, bem mais adultos, são casados, são senhoras, são... Por isso eu falo... quando eu falei da riqueza da experiência, eu tenho percebido muito lá. Como eles se viram para sobreviver. Muito interessante! Dei 5 aulas e pronto. (risada) Voltei para casa. Até as 23 horas, das 19h 30min às 23 horas.

Eu tenho 26 aulas por semana. Na prefeitura eu tenho na realidade 20 aulas semanais e seis no estado, fora as horas-atividade.

Aqui no estado eu tenho 6 aulas, dois dias por semana, de 4^a. e 5^a. feira, são só três aulas cada dia, pouquinho. É muito bom! Inclusive, o pessoal está meio bravo comigo, tenho deixado muitas coisas de lado. Mas este ano eu precisava trabalhar na prefeitura, para ver como é que é.

O projeto, eu queria conhecer mais. Inclusive fiz um curso dele, curso foi muito, muito bom. Excelente! a teoria é fantástica. Só que a prática é muito, muito difícil. Eu percebo, assim pela disponibilidade das pessoas é quase que inviável. As pessoas não estão a fim do trabalho, acham muito cansativo, muitas delas acham que exigem demais (risada), você tem que ler muito, tem que estudar muito, então para eles... mesmo pagando. O pessoal está lá, o pessoal não faz; e a prefeitura paga muito bem.

Para você ver que a questão salarial não é a mais importante, porque a prefeitura paga melhor que o estado, agora que nem tanto porque achatou um pouco mais, está pagando cerca de duas vezes mais.

E mais essas 10 aulas que o professor faz e que é aquela coisa que o professor sempre pedindo, o trabalho fora da sala de aula. Isto dá um salário razoável, eu acho.

Existe a questão ideológica muito forte, existem pequenos grupos... Ah, este trabalho da inter é extremamente ideológico. É uma administração que está impondo, não sei se palavra impôr. Não é obrigatório para todo mundo, a escola faz a opção se quer ou não. Mas não deixa de ser uma administração colocando um projeto de educação na rede. Existe uma resistência ideológica muito grande.

Mas parece que as pessoas são meio ignorantes à própria questão ideológica mesmo. Existem poucos grupos conscientes, eu não vou fazer isso porque eu não quero participar da inter, porque eu sou fulano de tal, de tal partido, de tal projeto. Eu percebo que a grande maioria não sabe nem porque estão fazendo, não é por que dá trabalho, porque é chato. Vai se reproduzindo a fala.

Uma preguiça muito grande de pensar, tentar fazer, tentar trabalhar, tentar entender. Uma resistência muito grande em falar: "eu não sei trabalhar, eu não sei fazer". Imagine uma professora admitir que não sabe dar aula! Que ela não sabe fazer e eu posso chegar para ela e ensinar: "não seria melhor você fazer assim, o seu aluno não aprenderia mais?" Isso é muito difícil e a inter exige isso. A inter você tem que estar com o grupo o tempo todo, para conversar, para trocar, isso não acontece na escola de jeito algum. Não existe troca de experiência, porque eu estou me desnudando. Você vai ter que me falar exatamente o que você faz na sala de aula, você é tão bom quanto você se colocava antes? Será que todas estas avaliações que você fez, será que que todos estes meninos, que você fez perder um ano de suas vidas, será que realmente você foi eficiente, será que realmente você soube avaliar? Quando você coloca a pessoa não vai querer se desnudar na frente dos outros, sendo professor ainda." (professora, ACT, 05 no magistério)

Outra professora, que trabalha durante o dia todo numa empresa privada e à noite na escola, com quatro anos no magistério e três na EESG "Professor Ayres de Moura":

"Foi o dia que eu dei as notas. Nós fechamos as notas, as médias.

Levantei de manhã, normalmente às 7h 30 min, o ônibus passa aqui às 8h 00 min, corri peguei meu ônibus, fui trabalhar. Foi um dia normal, no trabalho, muita correria.

Eu estava com o joelho inflamado, estava doendo muito o joelho, nesse dia eu falei que não iria para a escola. Mas aquela coisa da responsabilidade era maior, tenho que ir porque tenho que fechar as notas e passar para os alunos, quem foi mal, quem foi bem.

Ver o problema, na escola, de recuperação paralela que não tinha. Eu fui mesmo assim.

Eu venho para cá depois que saio do serviço, venho para casa, a G. passa aqui. O ônibus chega aqui tarde quase às 19h 30min. A G. passou e me pegou, fui para a escola, cheguei lá e ainda conversei com a classe do sistema de avaliação. Nos dois dias em que eu dou aulas são quatro aulas, 3^{os}. incisos. Eu saí explicando e fechando as médias. Já tinha somado e dividido e somado o conceito, eu estava passando na tarjeta as letras do conceito.

Sai as 23 horas de lá, chego aqui as 23h 20min mais ou menos. Fui tomar um banho e beliscar alguma coisa, porque jantar é coisa pesada, assisto Jô Soares 11 e meia e vou dormir. (professora, ACT, 4 anos no magistério)

É importante ressaltar que, entre os professores com menor experiência no magistério, todos tinham duas ocupações, considerando o curso universitário como uma segunda atividade. E, entre os antigos, só havia uma

professora, de origem sócio-econômica mais alta que seus colegas que, por opção, trabalhava em um único local. A intensificação da jornada de trabalho, dividida em vários locais, é decorrência dos baixos salários pagos aos professores. Essas condições de trabalho revelam a dimensão do trabalho docente enquanto labor, que têm por conteúdo a garantia da sobrevivência desses professores.

ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE: relações de poder, fragmentação e resistência

A força de trabalho que os professores, enquanto trabalhadores, vendem, em troca de um salário, é utilizada pelo Estado (seu empregador) de acordo com uma organização específica do processo de trabalho docente.

Os depoimentos dos professores antigos e novos sobre a referida organização se diferenciam. Para a maioria, com pequena experiência docente, o eixo é a relação de trabalho no interior da escola, por onde perpassam relações de poder e de controle. Para a maioria dos mais antigos no magistério, a questão central é a divisão de trabalho no interior do espaço docente (a composição das jornadas de trabalho e a ausência do espaço coletivo de discussão), o que dificulta o processo de tomada de decisões quanto ao projeto pedagógico, de debate sobre as práticas educativas e a capacitação, propriamente dita.

A jornada de trabalho docente é dividida em hora-aula e hora-atividade. A aula é a concretude do trabalho docente propriamente dito, que ocorre com a presença simultânea do professor e de seus alunos. E a hora-atividade corresponde ao tempo de preparação, planejamento e avaliação dessa aula. O princípio estabelecido em tal distinção corresponde à compreensão de que trabalho docente não se circunscreve à sala de aula. Entretanto, o espaço de trabalho coletivo, de trocas de experiências, de interdisciplinaridade não compõem a jornada docente. Nessa perspectiva, o professor acaba por se tornar um "aulista", conforme o relato a seguir:

"Eu acho a vida de professor muito corrida. Mal dá tempo para você falar "oi" para os colegas. Conversar mesmo, até para falar coisas, bobagens, nós não temos tempo. Se não tem tempo para falar coisinhas, como discutir o próprio planejamento? Você vê, na época do planejamento, nós marcamos reunião e não dá tempo para discutir. Durante o período de aulas, durante o ano letivo não dá para conversar com os colegas. Hora do intervalo, aquela correria: é aluno que vem atrás, aluno que quer saber, tem dúvida, tempo inteiro você está em cima do aluno. Não dá tempo para discutir com os professores, ver o jeito de melhorar nosso trabalho na escola. Eu acho que esta dificuldade já vem de um tempo. Muitas vezes eu venho para a escola, subo para minha sala, dou minhas aulas, hora do intervalo é corrido, subo para a sala de novo e dou mais três aulas. Volto à sala dos professores, falo: "Oi, gente, tudo bem? Vamos embora, até amanhã, tchau!" Chego em casa, descanso um pouquinho e começa tudo de novo. Preparar coisa para o dia seguinte, para semana seguinte. Acho que isso acaba cansando a gente." (professora, efetiva, 26 anos no magistério)

A respeito dessa concepção de jornada de trabalho docente, Silva Junior salienta seu aspecto escamoteador de conflitos:

"A possibilidade de realização de horas-atividade "em horário e local de trabalho de livre escola do professor" significa a remessa para o plano simbólico do conflito efetivo entre as necessidades do trabalhador-professor e as condições de trabalho que lhe são determinadas pelo Estado-empregador. Trata-se, em realidade, de uma acomodação "por baixo" em que o conflito se escamoteia pela aceitação tácita do fato de que a situação de trabalho docente pode não se organizar e nem se realizar em sua plenitude" (Silva Júnior (1990), p.121)

O trabalho do professor, nessa perspectiva, é individualizado, isolado e fragmentado em espaço e tempos definidos - a sala e a aula - como expõe esta professora:

"É um trabalho árduo, estar trancado numa sala. Em termos de outro trabalho, você sai, fala oi para um, para outro, toma cafezinho, volta para sua sala. Em sala de aula não, a cada 50 minutos é uma renovação de energia total, tudo de novo. (...) Dentro de sua classe é seu mundinho." (professora, efetiva, 26 anos no magistério)

Outra professora discute o processo de trabalho, a relação do educador com as gerações mais jovens:

"Você se desgasta demais em contato com o aluno. De um jeito ou de outro as pessoas te sugam, não de maneira negativa, mas você é referência para as pessoas. (...) Eu tinha certeza das limitações, fora da sala de aula que travavam o trabalho, mas os alunos não tinham nada a ver com isso." (professora, efetiva, 20 anos no magistério)

Sua companheira de trabalho, com o dobro da experiência docente, concorda que o trabalho docente é solitário:

"Pode haver uma ajuda externa, é lógico que existe sempre alguma coisa, mas acho que a maior parte é individual." (professora, CLT, 40 anos no magistério)

No grupo dos jovens professores, com pequena experiência, mesmo aqueles que possuem um círculo de amigos que vieram juntos da universidade, argumentam que a jornada de trabalho impossibilita o trabalho coletivo no interior da escola:

"(Sobre) a qualificação profissional. Eu acho que existe uma questão de intercâmbio de experiências entre professores, que não existe ou é muito pouco. Eu vejo aqui na escola. Eu, C. e E., que somos muito amigos, planejamos juntos, para nós é difícil ter um intercâmbio de experiências. Por quê? Por uma questão de horário. Você precisa ter retarguarda para isso, para que se possa discutir, ter espaço." (professor, ACT, 1 ano no magistério)

Seu colega exemplifica a dificuldade em conquistar o espaço de discussão. Os professores, para decidirem a adesão ou não a um projeto educacional proposto pelo governo do Estado, conseguiram realizar um debate interno à escola.

"Não se discute sistema de avaliação, métodos de avaliação. (...) Eu acho que a discussão tem que estar rolando. (...) Quando se discutiu, dias atrás, a escola-padrão, como seria bom sentarmos e discutirmos, o que é possível trabalhar? O que pode ser usado pelo grupo todo? Isso é necessário para sermos professores." (professor, ACT, 7 anos no magistério)

A organização do trabalho docente, pelo Estado, circunscreve-se à sala de aula, isola os trabalhadores. Assim, as relações no interior da escola referem-se fundamentalmente às relações professor-aluno. Não se trata de hierarquização, mas de avaliação e de criação de condições favoráveis de trabalho, como expõe este professor:

"Hoje, a escola está bagunçada. Você nem pode dar aula. Tem aluno andando de baixo para cima, revoltados e as pessoas não sabem nem conversar. Em outra época, no Ayres, nós conversávamos bem com os alunos, dialogávamos, eles estavam do nosso lado. Hoje, com exceções, entraram professores oportunistas (...) que criam problemas e nunca resolvem. A escola tem muito aluno e pouco educador. Gente que não sabe conversar com aluno, não sabe argumentar com aluno." (professor, efetivo, 15 anos no magistério)

Neste depoimento está, também, contido o conflito, entre parte dos novos e parte dos antigos professores, que permeia as relações de poder no interior da escola.

"Tem um grupo muito antigo, que provocou uma série de mudanças na escola, são extremamente saudosistas, que acha que tem que manter algumas coisas. Então quando alguém mais novo está chegando, eles tem... devem ser ou não aceitos por este grupo, a partir daí começa a medição de forças. (...) Todo mundo quando chega aqui é... no começo do ano, eles colocam as pessoas lá e começam a falar sobre a escola, porque a escola é especial, escola tem tais objetivos, a escola é isso e aquilo. A pessoa vem de uma escola como eu vim, que não tem nada e fica super-perdida." (professora, ACT, 5 anos no magistério)

As relações de poder se materializam em práticas autoritárias dos professores, bem como em formas de controle no interior da escola. E no embate dessas práticas divergentes dos professores que se originam as tensões, as rupturas, as descontinuidades, proporcionando as condições favoráveis às manifestações de controle e de resistência, de que falam estes professores.

"Cheguei no Ayres de Moura, com este prédio, com tudo, com uma história, todo um povo de briga. Foi sair da água para o vinho. Para mim foi muito difícil. Tanto que vim para a primeira reunião aqui e fiquei espantado com o que eu ouvi das pessoas. Não foi espanto, foi medo. (...) Falando, falando como se quisessem fazer a cabeça. Eu fiquei com má vontade com a escola, com raiva desta recepção. (...) Eu encontrei uma colega minha e falei: "Não vou tomar posse, não vou suportar lá." Ela falou: "Vai, depois você se acostuma." (...) Eu sei que as pessoas tinham medo de falar umas com as outras. (...) Depois eu fiquei com segurança, porque eu vi que era tudo papo furado, tudo não, muita coisa." (professor, efetivo, 7 anos no magistério)

Outro seu colega, fala do poder como uma prática social, uma relação de força:

"As pessoas ficam meio desarvoradas sem saber direito o que está acontecendo. É claro que tem uma questão de espaço ali na escola, uma questão de geopolítica.(...) Existem regras, que são extremamente flexíveis e você fica num terreno arenoso, você não sabe para onde elas se mexem. Fica assim: eu respeito isso porque estou sendo coagido ou é pelo bem comum da escola? (...) Eu falo isso porque não funciona pela verbalização, isto é gestual, é simbólico. Em muitos momentos eu pensava que não era vigiado, mas eu era vigiado. As pessoas estavam me olhando, eu não tinha idéia do que elas sabiam a meu respeito, meu comportamento." (professor, ACT, 6 anos no magistério)

Dejours (1992), possibilita compreender tais relações de trabalho não somente em termos de relações de poder, mas produzindo, também, tensões, ansiedades:

"Esta atmosfera de trabalho tem como efeito principal envenenar as relações entre empregados, criar suspeitas, rivalidades e perversidade de uns para os outros. Fica assim, deslocado o conflito do poder. (...) Então, a permanência do controle deve ser lembrada por outros meios: assim, a rivalidade e a discriminação asseguram um grande poder à supervisão. (...) Uma trama assim elaborada é bastante densa e coerente, tornando difícil a fuga ou até a não participação ao sistema." (Dejours, 1992, p.76)

Para a maioria dos depoentes, sejam professores com mais experiência no magistério, ou os com menos experiência, o trabalho docente é revestido de uma autonomia relativa, quando se refere às decisões sobre conteúdos e métodos a serem utilizados em sala de aula. Embora digam que conhecem as propostas curriculares oficiais, organizam seu trabalho de acordo com experiências particulares. Para alguns a referência vem das aulas de que participaram como alunos; para outros, dos livros didáticos. Mas há um pequeno grupo que organizou o conteúdo das aulas a partir de discussões em coletivos de trabalho.

"Ah! eu participava nesta época de um grupo de professores, a gente se formou e começou a discutir, até antes da formatura. Tinha uma discussão interessante. Boa parte do esquema de dar aula saiu deste grupo." (professor, efetivo, 15 anos no magistério)

Outra professora, após algum tempo na docência, participa de um grupo de trabalho no CECISP, na USP:

"E isso eu aprendi com o tempo, perdi o medo de dar aula na prática. Nessa época o CECISP, Centro de Ensino de Ciências, era um centro de treinamento de professores. Eu peguei segurança lá. (...) além da gente aprender a trabalhar a biologia, nós entrávamos em contato com pessoas com experiência." (professora, efetiva, 26 anos no magistério)

Outra professora, ao substituir uma colega conhece novos conteúdos e nova metodologia, que incorporou ao seu trabalho:

"Ela já usava uma metodologia diferente da tradicional. A tradicional era assim: você usava aquele livro "Spoken English", aquele com exercícios estruturais. Ela já usava o Alexander, um livro importado, que era todo no esquema de repetição da fala. (...) Eu nunca adotei livro, exceto nesta substituição. Eu pesquiso, dou textos, recortes de revistas, assunto que os professores me pedem. (...) Comecei a fazer um trabalho diferenciado no GEPAM, a trabalhar a oralidade, a leitura do texto, deixando a gramática de lado. De vez em quando os alunos cobravam e eu dava uns exercícios estruturais." (professora, efetiva, 24 anos no magistério)

Dos novos professores, um professor participa de um grupo de prática de ensino na USP:

"Eu vim com a preocupação de mudar a visão de matemática, trabalhar linguagem matemática, a história e a matemática. (...) Para mim é extraordinário participar deste trabalho, tanto a nível do trabalho como pela troca de experiência. Só isso é uma reciclagem." (professor, ACT, 4 anos no magistério)

Um jovem professor que organiza seus conteúdos de acordo com sua experiência como aluno:

"Eu tinha que falar sobre "Controle de Medidas", era uma matéria que eu tinha visto do primeiro ao terceiro ano, eu sabia isto plenamente. (...) Eu fiz meu planejamento e ela (a outra professora da mesma matéria) fez o dela. Eu fiz o seguinte: procurei meu professor, antigo, de química (...) ele me falou o que tinha passado." (professor, ACT, 4 anos no magistério)

E, finalmente, o professor que se pauta pelos livros didáticos, embora seja parte da proposta da escola evitar a utilização deles, conforme depoimento citado na página 133.

A natureza específica do trabalho docente indica que o professor detém uma parcela do controle sobre seu próprio trabalho. É ele que planeja, elabora e executa a aula, concretude do trabalho docente. O trabalho desses professores não se resume a uma rotina repetitiva. Há um espaço de iniciativa, de responsabilidade e de identificação com a docência.

E. A VIVÊNCIA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO: o professor atribui significados: a vocação e o prazer.

A vocação tem emergido nos depoimentos como um atributo para a permanência no magistério, como já analisado anteriormente, como uma estratégia defensiva frente às condições de trabalho.

A resistência à vivência das condições de trabalho, imposta pelo Estado, possui um conteúdo subjetivo. O professor enfrenta as adversidades atribuindo dignidade ao seu trabalho.

Todos os depoentes, sejam aqueles com pouca experiência no magistério (chamados de novos) ou com maior experiência (antigos de casa), argumentam que a docência é um trabalho árduo, mas portador de prazer e de vocação.

"A idéia do trabalho árduo como um dever que traz em si mesmo sua própria recompensa é um atributo típico do homem no mundo industrial moderno. O homem deve trabalhar bem na sua ocupação remunerada não apenas porque tem que fazê-lo, mas porque o deseja; é um sinal de sua virtude e uma fonte de satisfação pessoal.

E, na verdade, esta idéia peculiar do dever profissional tão familiar a nós hoje, mas, na realidade, tão pouco evidente, é a mais característica da "ética social" da cultura capitalista, e, em certo sentido, sua base fundamental. É uma obrigação que o indivíduo deve sentir e que realmente sente, em relação ao conteúdo de sua atividade profissional, não importando no que ela consiste e particularmente, se aflora como uma utilização de seus poderes pessoais ou apenas de suas possessões materiais (como "capital")" (Weber, 1967, p.33-34)

É necessário estudar, pesquisar, estar atento ao que ocorre no mundo a sua volta. A aula é o momento em que esse processo se concretiza. O dispêndio de energia é muito grande e deve ser renovado a cada 50 minutos (tempo de cada aula). A cada 50 minutos o trabalho é outro, com outras pessoas e com outra energia.

"É um trabalho árduo, você tem que estar constantemente pesquisando, discutindo, aplicando métodos, e não só método pronto, criar métodos, discutir. O que eu posso fazer para melhorar o aluno? Agora minha visão mudou completamente, antes era um negócio de brincar de ser professor para ter dinheiro" (professora, ACT, 5 anos no magistério)

Embora seja um trabalho árduo, é desvalorizado, não é reconhecido socialmente, é desprestigiado. A concepção de desvalorização traz consigo uma ambigüidade: para uns é dada pelas condições de trabalho e salário; para outros, pela perda de *status*, que o professor recupera ao nível do simbólico com prazer e vocação.

"Veja: quando me formei o salário de professor era igual ao de um juiz de direito. Então, numa cidade do interior era o juiz de direito, o médico, o prefeito e o professor, eram a cúpula da cidade. Hoje, o professor não faz parte de cúpula alguma. Houve uma derrocada. Eu acho que o professor caiu." (professora, CLT, 40 anos no magistério).

Concordando com sua colega, outra professora, argumenta que a perda do prestígio, do *status*, foi decorrente do rebaixamento salarial que os professores têm enfrentado na história recente do país. As condições de trabalho são, também, causa da grande rotatividade de professores na rede pública de ensino.

"Nós eramos valorizadas, o magistério era bom, você era acreditada. Hoje, o professor não tem crédito nem entre os alunos. Você fala: eu sou professora, o pessoal te olha assim... O valor era respeito. (...) Hoje o pessoal não é tão preparado quanto a vinte anos atrás. O problema é o salário. Quem logo de cara saca alguma coisa vai embora. Os bons vão embora. Os profissionais não ficam com este salário vergonhoso, vão fazer outra coisa aí fora. Fica ou quem gosta muito, o idealista, ou o pessoalzinho despreparado." (professora, CLT, 22 anos de magistério).

Se o trabalho é tão árduo e desvalorizado, por que continuam professores? Os próprios professores pesquisados colocam a questão e buscam as respostas. Todos demonstram um grande orgulho por gostarem do que realizam. Todos afirmam que o que os mantém no magistério é o "gosto" pela profissão⁽¹⁰⁰⁾. O prazer no trabalho não significa ausência de crítica em relação às suas condições (salários e jornadas intensivas) ou quanto à sua organização (composição da jornada e relações de poder), mas é elemento de resistência.

"Eu dizia a ele: "ao invés de ficar me enchendo, me criticando, falar que eu não estou trabalhando, você também escolha um trabalho que você sinta prazer e arque com o ônus disso aí. Você tem que escolher ou você faz uma carreira que você se mata para ganhar dinheiro, ter um carro zero e tantas coisas da sociedade de consumo ou você abdique dessas coisas para ter prazer no trabalho." Eu preferi esta. Eu tive outras oportunidades de ganhar mais." (professor, efetivo, 15 anos no magistério)

E sempre um processo adquirir este gosto; não é dado a *priori*, mesmo porque quase a totalidade dos depoentes não tinham no seu horizonte profissional, à época da escolha da carreira universitária, a perspectiva de serem professores; foi na experiência docente que descobriram o prazer, o gosto pelo trabalho. Este prazer aparece como condição intrínseca à docência: sem gostar não se é professor.

(100) Gostar como prazer, como satisfação pelo trabalho realizado.

"tem que gostar, não adianta só aprender, tem que gostar, a ambição é muito forte. (...) já está acontecendo de eu ser uma referência para os alunos. Quer ver uma coisa que me incha a bola: "sempre odiei história, professor, até ter aula com você." Tem aluno que quer prestar história." (professor, ACT, 3 anos no magistério).

A qualificação desse "gostar" tem conteúdos diferentes. Para uns é a relação com jovens, com seres humanos, que lhes dá vida e energia; para outros é a possibilidade de contribuir para o crescimento dos alunos. Todos concordam que sem esse "gosto" o trabalho docente seria insuportável, não seriam professores.

"Eu estou no magistério, hoje, por paixão, porque eu gosto do que faço. (...) Essas coisas é que estão mais presentes. Não é só salário. Eu recebo mal? Recebo. Concordo que o trabalho escravo acabou em 1888. Mas outras coisas são importantes. Se não termos uma sociedade sem pessoas com formação, onde uma minoria detém o poder político e o poder intelectual, também. (...) Você não amplia este leque para as pessoas, que é tão vasto. Estaremos sempre sustentando direta ou indiretamente esta realidade que se apresenta." (professor, ACT, 7 anos no magistério)

Da mesma forma, este outro jovem professor:

"Eu gosto de dar aula. Eu gosto por causa do relacionamento. Ser professor é querer ajudar a crescer e também, crescer com os alunos." (professor, ACT, 4 anos no magistério)

Na perspectiva desses entrevistados, gostar de ser professor é qualidade, resultado de experiências. O que ocorre durante as trajetórias profissionais é a mobilização e aperfeiçoamento das próprias vivências singulares.

"O trabalho deve, ao contrário, ser executado com fim em si mesmo - como uma vocação. Tal atitude, todavia, não é absolutamente um produto da natureza. Ela não pode ser provocada por baixos salários ou apenas por salários elevados, mas somente pode ser produto de um longo e árduo processo de educação." (Weber, 1967, p. 39)

Na realização do trabalho docente é necessária essa "virtude" que é a fonte de satisfação pessoal.

"Ele (o professor) dizia que eu tinha um dom para dar aula, que se eu quisesse ele arrumaria uma escola para mim. (...) Eu levei a coisa a sério. O aluno do estado é visto aí fora como quem não sabe nada, que é burro. Isto eu tentei reverter. Eu tentei passá-los para o outro time. (...) Eu creio que para ser professor, tem que ter umas qualidades. (...) Um cara para ser professor, em primeiro lugar tem que ser responsável, entra na classe e sabe que muitas vidas, dentro de sua classe, o futuro de muitas vidas, depende do que ele faz naquele momento." (professor, ACT, 04 anos no magistério)

Outro professor argumenta que a qualificação subjetiva é fundamental para o exercício da docência.

"Acho que ser professor é da pessoa (...) ninguém aprende a ser professor (...) acho que a gente aprende na própria facilidade. (...) Você pode aprender, mas vai ser aquele professorzinho, aquela coisinha mediocrizinha, está entendendo?" (professor, efetivo, 7 anos no magistério)

A idéia do cumprimento do dever através de um trabalho árduo, mas que ao final recompensa, teve resultados: os alunos aprenderam e a professora foi aceita no grupo de colegas.

"Eu me submetia a dar aula aos sábados, a vir mais cedo e fui me submetendo ao que eles precisavam. Então por causa de tudo isso... houve retorno. Foi bom, porque eu era uma pessoa que me dediquei. O que foi necessário para eu ser aceita como professora?" (professora, ACT, 5 anos no magistério)

O professor compreende o seu trabalho como um cumprimento de dever, de caráter militante, que lhe proporciona satisfação pessoal, embora as condições de trabalho sejam inadequadas. Apesar de todas as mazelas, o professor sente satisfação pelo dever cumprido com os segmentos mais desfavorecidos da sociedade (alunos da escola pública).

"E o meu compromisso em dar aula, como falei anteriormente, tem a ver com um problema de consciência, também, de você dar uma contrapartida em tudo o que você recebeu ao nível de escola pública. Eu percebi que tinha jeito para a coisa, estava gostando do jogo." (professor, ACT, 14 anos no magistério)

Para esta professora, o compromisso é assim explicitado:

"Eu tenho compromisso, não é com a escola em si, eu tenho compromisso é com meus alunos. Então, você vem porque pensa no aluno trabalhador, mesmo o aluno que estuda durante o dia enfrenta tantos problemas, é tão pisoteado. Eu acho que é uma forma de você estar ajudando este aluno crescer, melhorar, lutar. É um idealismo. Concreto. O que você acha que vai acontecer? Embora a gente nem veja isto, não sabemos como estará este país daqui uns 10 ou 20 anos. A única saída que temos é pela educação. Fora isso, você precisa se dedicar, gostar muito do que faz. Você vem para a escola com tantos problemas. Enfrentando... Você vê como falta professores? "Ah! porque está ganhando mais lá." Acho que a gente tem que brigar para ganhar mais, porque é um trabalho árduo, mas a gente tem compromisso. As vezes, você vem com calor, com frio, à pé, de ônibus, cansado, com fome, sem fome, mas você vem porque os alunos estão aqui." (professora, efetiva, 24 anos no magistério)

Alguns dos professores contrapõem, aos que trabalham arduamente, aqueles que chamam de "picaretas": "*chegava atrasado, saía meia hora mais cedo, não dava nada*". Ou seja, ou assumem a concepção de trabalho posta pelo grupo profissional, ou são "marginalizados", expulsos do grupo. A preguiça é vista como perniciososa e má, como ameaça ao conceito de dignidade do trabalho, vivenciado coletivamente.

"Tinha professores que davam aulas por carias, de qualquer jeito, sem preparar, sem dar um texto melhor, sem estar em dia com que está acontecendo com a matéria dele, sem se esforçar, coloca a culpa no salário e pronto. Eu sempre achei que tem que lutar contra, se organizar, fazer passeata, brigar contra o governo e não contra o aluno. Ele tem que ter o aluno do lado dele. (...) Fica uma coisa assim: eu fico achando que eu sou importante. Eu me acho importante, porque estou fazendo uma coisa que é importante." (professor, efetivo, 15 anos no magistério)

Entretanto, ao discutir essa ausência do trabalho, foi argumentado não ser possível no trabalho docente. Os resultados, bem como os processos de ensino de cada um podem ser diferenciados, mas a forma como são organizados não permite o não-trabalho. O grupo-classe tem sobre o professor o mesmo poder disciplinar deste.

"Não sei o que faz ser professor. (...) onde não é permitido ser vagabundo. Você pode ser um mau professor, um cara que não gosta de dar aula, que está com a vida desgraçada. Vagabundo, aquele que não trabalha não é possível. E isso que seduz na escola. Com alguma organização esse cara trabalha." (professor, efetivo, 24 anos no magistério)

A concepção de que o trabalho docente é um "trabalho árduo como um dever que traz em si sua própria recompensa", ganha concretude quando os professores discutem ser a própria centralidade da qualidade dos serviços educacionais prestados à população que frequenta a escola. A maioria dos depoentes argumenta que a qualidade do ensino depende do trabalho do professor. O aluno é visto como resultado de uma estrutura social que distribui bens culturais e materiais de forma desigual. O papel do professor, responsável pela educação escolar, é ser instrumento dessa redistribuição de bens culturais. A concepção aparece, ora paternal, como redenção dos pobres; ora, política, como justiça social. O trabalho de socialização do conhecimento traria em si o germén da construção de uma nova cidadania. Assim, o professor tem um determinado peso na vida dos alunos, positivamente (quando realiza seu trabalho) ou negativamente (quando deixa de realizá-lo).

Se não se pode controlar as condições sócio-econômicas, o problema é contê-las ou mesmo remetê-las para o plano individual, através de estratégias defensivas (Dejours, 1992). Assim, a docência aparece como comportamento individual - vocacionado. A vocação apresenta-se como defesa, ao nível do individual, frente às mazelas das condições e da organização do trabalho docente.

"A injustiça quer que, no fim, o próprio operário torne-se artesão de seu sofrimento." (Dejours, 1992, p. 47)

Nessa perspectiva, há uma ideologização da concepção de vocação, como ocultamento das contradições presentes nas condições de trabalho. Tanto é que a mística da vocação tem sustentado as precárias condições de trabalho.

5. Sala dos Professores, 1979



F. O RESGATE DA PRAXIS NA CONSTRUÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Para esse mascaramento contribui a existência de uma sociedade (moderna) marcada "pelo individualismo, pela automação, pela competição, pela instrumentalização de tudo que diz respeito ao mundo. De tal forma que nada permanece como valor, como limite de uma ação que transforma tudo em meros fins para seus objetivos". (Telles, 1990, p.28)

Entretanto há um mundo comum - construção do trabalho humano - que depende de formas de sociabilidade que só o espaço público pode instituir. Esta sociabilidade é uma construção, um espaço de resistência. Assim, é necessário se pensar no trabalho, nas dimensões analisadas por Arendt (1991) (101).

O professor não apenas provê sua subsistência, como *animal laborans* (102), mas, no decorrer de seu trabalho, como *homo faber* (103), constrói o artifício humano. O labor se transforma em trabalho no decorrer do processo de laborar. O que era só sobrevivência deixa algum produto que sobrevive à própria atividade. O professor trabalha para viver e consumir, ao mesmo tempo consome para trabalhar e, aqui, está preso à engrenagem da vida biológica, à condição de labor. Entretanto, ao laborar se transforma e transforma o aluno pelo trabalho, como *homo faber*.

"Não tem como falar que eu estou feliz com meu salário. Eu estou feliz com meu trabalho, com as respostas que vem dos alunos. A partir do momento em que eu escolhi ser professor, eu comecei a cultivar estas coisas. Percebi que melhorei minha vida intelectual. Minha pessoa melhorou em contato com a adolescência. Faz com que não fiquemos parados, estabilizados nos mundo. O mundo, realmente, está mudando. Isto é bom! Mas, infelizmente, o que você ganha..." (professor, ACT, 5 anos no magistério)

Embora o resultado de seu trabalho não se materialize numa "coisa", ele é constantemente produzido e reproduzido e permanece como parte do mundo humano - da cultura (entendida como artefato humano).

(101) A concepção de trabalho de Hannah Arendt possui três dimensões: "labor" (labor), "poiesis" (trabalho) e "praxis" (ação), que correspondem às atividades da vida ativa, decorrentes da condição humana (perder uma dessas dimensões significa mudar a própria condição humana). Historicamente, algumas dessas dimensões foram subordinadas às outras, mas não perdidas, portanto podem ser capturadas pelo movimento da história. ARENDT, Hannah. op.cit.

(102) A compreensão de labor é o trabalho que o homem realiza para garantir o processo de sobrevivência biológica, tem por finalidade a manutenção do corpo, e essa atividade o aproxima da condição do animal, portanto trata-se de um "animal laborans". O labor se coloca no nível elementar e necessário à satisfação das necessidades biológicas. ARENDT, Hannah. op. cit.

(103) O trabalho, propriamente dito, "poiesis", é o fazer, o ato de fabricar, de criar alguma coisa através do uso de algum instrumento ou mesmo somente através das mãos. O trabalho é que constrói o artifício do mundo. O produto do seu trabalho subsiste à vida de quem o fabrica, permanece em relação ao caráter efêmero do tempo humano. Esse trabalhador é o "homo faber". ARENDT, Hannah. op. cit.

"Apesar da escola pública ter uma série de problemas, ela atinge um objetivo básico em tudo isto; não só teórico, mas prático. Isto é o mais importante de tudo. O produto final é a formação de um monte de jovens para a vida." (professor, ACT, 14 anos no magistério)

Esse processo de fazer a docência é marcado pela relação meios e fins. O aluno que aprende (considerado como produto final) incorpora o processo do fazer, assim meios e fins se confundem. O processo do fazer, como meio, pode ser identificado como a aula. A aula, como "coisa" que o professor fabrica é, ao mesmo tempo, produto e processo, pois contém a atividade de pesquisa, de planejamento, de concepção - produto. Ao entrar em relação com o aluno, estabelece um processo de produzir outro produto - a aprendizagem: o aluno que aprendeu, o professor que também aprendeu. O processo (de fabricação) desaparece na aula porque também é processo e, ao mesmo tempo, é meio para produzir este fim: o aluno que aprendeu.

"O processo de 'fazer' é inteiramente determinado pelas categorias meios e fins. A coisa fabricada é um produto final no duplo sentido de que o processo de produção termina com ela ('o processo desaparece no produto', como dizia Marx), e de que é apenas um meio de produzir este fim". (ARENDR, 1991, p.156)

O labor produz para o fim de consumo. O fim não é produto final e sim, a exaustão da força de trabalho e sua reprodução. No processo de trabalho (*homo faber*) ocorre algo novo com suficiente durabilidade para permanecer no mundo como unidade independente, e que acresce o artifício humano. Dessa forma, o *homo faber* incorpora e supera a dimensão do labor.

"Você não tem mais esperança em nada. Parece que tudo o que você lutava é indiferente, porque as pessoas enlouqueceram, o governo enlouqueceu, as pessoas perderam o caráter. Então perde-se... Mas quando você vem e chega na sala de aula ... Que ele (o aluno) precisa sentir que aquilo que ele está recebendo vai usar para alguma coisa, pelo menos para modificar a vida dele." (professora, ACT, 5 anos no magistério)

O trabalho do professor, como *homo faber*, tem um fim definido e previsível: o aluno aprendeu ou não, o que distingue o trabalho das outras atividades humanas (labor e ação).

"Você precisa acreditar no que faz. Trabalho de formiguinha, vai, vai fazendo. Não vê imediatamente o resultado, é para o futuro. Você vai construindo, vai conversando com aluno, vai aprendendo com ele, vai refletindo junto, uma construção. (...) Eu tenho compromisso com meus alunos. É uma forma de estarmos ajudando este aluno estar crescendo, estar melhor." (professora, efetiva, 24 anos no magistério)



O que o *homo faber* fabrica é instrumento que alivia o labor do *animal laborans*, entendendo que o professor "fabrica" o instrumento "conhecimento", ou seja, possibilita que o homem/aluno tenha acesso a um conjunto de conhecimentos que foram sistematizados. Como o que está em jogo para o *animal laborans* é a sobrevivência, ele não distingue o conhecimento como instrumento, pois tem dificuldades em distinguir meios e fins no processo de trabalho, embora o conhecimento seja utilizado para garantir a vida. O professor, na sua condição de *animal laborans*, não distingue a finalidade do trabalho docente. O que dá conteúdo ao seu labor é a garantia da sobrevivência. Assim, considerar-se um trabalhador como outro qualquer, na luta pela sobrevivência, é uma dimensão do trabalho docente enquanto labor.

Ao recuperar a outra dimensão do *homo faber*, o professor procura identificar, no seu trabalho, uma finalidade que não seja a mera sobrevivência. É formar alunos. Aqui, o professor é fabricante da cultura (considerando cultura como artefato humano), para servir ao processo vital humano.

"... é o produto final que organiza o próprio processo de trabalho, determina a necessidade de especialistas, a quantidade de cooperação, o número de auxiliares, etc. Durante o processo de trabalho, tudo é julgado em termos de adequação e serventia em relação ao fim desejado, e nada mais." (ARENDR, 1991, p.166)

É em atenção ao produto final - aluno que aprende - que as aulas são projetadas e criadas. É o aluno que aprende, que organiza o próprio processo de trabalho, que determina necessidades. Durante o processo de trabalho docente tudo é julgado em termos de adequação e serventia do currículo, das aulas em relação ao aprendizado do aluno.

"Quando você está numa sala de aula, você quer passar tanta coisa para eles. Quero passar vivência, mostrar a importância do conhecimento, não como meio de ganhar dinheiro ou vencer na vida, porque isso não faz vencer na vida. O próprio bem-estar dele, abrir os olhos e ver as coisas, fazer uma leitura diferente do mundo." (professora, efetiva, 26 anos no magistério)

Num mundo utilitário, como o da sociedade capitalista, todos os fins tendem a ser de curta duração e se transformam em meios para outros fins. Assim se coloca um grande problema para a questão da utilidade do trabalho docente: qual a relação entre meios e fins? Que currículo, que aulas, que avaliação possibilitam um trabalho útil - no qual o aluno aprenda? São indagações dos professores em sua trajetória profissional. Em decorrência: o aluno que aprende e conclui a escola pode servir novamente como meio em outro contexto - o do mercado de trabalho. Como força de trabalho qualificada nele se coloca como mercadoria e entra no ciclo da produção de mais valia.



Essa problemática para Arendt tem sua centralidade na diferença entre utilidade (para quê o trabalho docente) e a significância (em nome do quê se forma este aluno, se faz este trabalho). O *homo faber* tem capacidade de indicar que as coisas que produz têm uma serventia que se traduz na questão da significância, ou seja, da utilidade promovida à significância, que gera a ausência de significado. Assim o "para quê" torna-se conteúdo do em nome "de quê".

"Eu estou observando que os professores têm dificuldades em estabelecer objetivos, para quê tais conteúdos. (...) Um aluno, por exemplo, chegou com uma lista de tudo o que cai no vestibular e disse: "Professora, eu quero que a senhora me ensine isso". Eu disse: "Não, eu não posso ensinar, o objetivo da escola não é preparar para o vestibular." Se temos um objetivo de criar condições para que os alunos sejam críticos, uma pessoa tenha novos horizontes, que este indivíduo leia, pesquise. Ele tem condições de chegar lá." (professora, efetiva, 21 anos no magistério)

O professor, nos depoimentos, atribui à educação um caráter transformador de construção de instrumentos para a cidadania ativa, o que dá um conteúdo útil ao seu trabalho. Poucos discutem em nome do quê se construirá essa cidadania. A maioria parece conceber que a educação é "um fim em si mesma". A discussão da dimensão "em nome de quê" é o debate que se circunscreve no espaço da política, que é dado pela terceira dimensão do trabalho - a praxis⁽¹⁰⁴⁾.

"Esse clima de apatia, de ceticismo, geral, também contribui para que a gente tenha uma qualidade de ensino muito ruim. As pessoas acabam não tendo compromisso com nada. Tudo é transitório. (...) Eu acredito que se deva ter uma coisa articulada, organizada, que se circunscreve dentro de um determinado contexto, com exigências claras e específicas. (...) É difícil pegar nego pelo pescoço e levar. Sua motivação para estar trabalhando diminuiu sensivelmente. Uma das motivações é justamente esse agite. Não tanto pela expectativa de mudar, mas para ver as pessoas discutindo, polemizando, divergindo, se engajando. Pessoas atentas ao que está acontecendo, e não distraídas. As pessoas estão bastante distraídas. Isso me deixa bastante chateado." (professor, ACT, 6 anos no magistério)

O que o *homo faber* usa para construir o mundo torna-se o próprio mundo do *animal laborans*. O significado desse mundo está fora do alcance do *homo faber*. Essa ausência de significado é que permite ao *homo faber* perceber sua construção como um fim em si mesmo, a não ser que recupere a dimensão da praxis, para capturar esse significado.

(104) Trata-se do espaço público onde os homens através da ação e das palavras e utilizando-se da construção do "homo faber", dão sentido para as outras dimensões da atividade da vida ativa. ARENDT, Hannah. op.cit.

"Enfim, a gente vai identificádo os problemas, atuando para superar, não individualmente. Isso passa por um trabalho coletivo, por outras instâncias que não a nossa vontade pessoal." (professor, ACT, 1 ano no magistério)

Tanto que, para Arendt, a tragédia é que, no instante em que o *homo faber* parece realizar-se em termos da atividade que lhe é própria, passa a degradar o mundo das coisas, que é o fim e o produto final de seu trabalho.

"Eu comecei a desacreditar de tudo, menos de meu trabalho, porque se eu descredito dele eu desmorono. Em 90, fui levando, a escola cheia de problemas. Acho que foi o ano que mais me aproximei da escola. Eu achei que eles (os professores) estavam frágeis, me deu pena. Frágil é o que eu pareço. Parece que a escola estava caindo na cabeça deles. E de repente eu senti que a escola era minha também." (professor, efetivo, 7 anos no magistério) (105)

As formas especificamente políticas de aliar-se às pessoas, de agir em concerto e falar com elas, estão fora do alcance da mera produtividade. O *animal laborans* é incapaz de construir ou habitar uma esfera pública, porque sua existência está centrada na sobrevivência. O *homo faber*, diferentemente, tem a sua própria esfera pública, que é o mercado, em que as pessoas se relacionam trocando produtos entre elas.

A perda da dimensão da praxis constrói um professor desinteressado e desprovido de responsabilidade perante o mundo, daí a ausência de significado para o conteúdo de seu trabalho. Capturar a praxis possibilita construir a singularidade através da ação e do discurso; é nesse movimento que os professores podem se reconhecer e se ver e se construindo como sujeitos coletivos.

"Você pode estar num mundo fechado... Agora, quando a pessoa está pré-disposta, ela avança muito mais ou retrocede, não tem mais limite. O coletivo dos professores é fundamental. Porque esta escola é deste jeito? Porque a escola afastou a antiga direção? Porque elegeu a A.? Porque os alunos estavam tão conscientes? Quem estava ensinando? Quem estava passando o recado?" (professor, ACT, 3 anos no magistério)

Um professor antigo no magistério parece responder ao seu colega, quando afirma que foi na praxis que se construíram esses sujeitos coletivos.

"Como eu falava, as greves ajudaram a construir um grupo de professores no GEPAM muito bem articulados, com uma discussão que ia avançando cada vez mais. É claro que professor é professor, uns mais outros menos.(...) Uma coisa que eu aprendi, foi ser pluralista, neste processo. Aceitar as pessoas diferentes, dialogar com a diferença." (professor, efetivo, 15 anos no magistério).

(105) Este depoimento foi marcado de muita emoção.

Os professores antigos, em seus depoimentos, ao registrarem a história singular que vivenciaram, indicam as possibilidades de se capturar a "condição humana".

"A ação, única atividade que se exerce diretamente sobre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde a condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na terra e habitam o mundo. Todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política; mas esta pluralidade é especificamente a condição - não apenas a *conditio sine qua non*, mas a *conditio per quam* - de toda a vida política." (Arendt, 1991, p.15)

Os professores, ao se constituírem sujeitos coletivos e, portanto, políticos, estão recuperando as dimensões da condição humana - o *animal laborans*, o *homo faber* e o *zoon politikon*. Não estariam presos somente às questões de sobrevivência (mais imediatas), nem só à produção da relação ensino-aprendizagem, formando alunos que enfrentarão o mundo do trabalho. Mas também, recuperarão a relação entre o espaço privado (do labor e do trabalho) e o público, espaço este como aquele em que o professor se expõe, é visto, ouve, é ouvido, enfim é o espaço da participação política. A organização coletiva do trabalho é o substrato para que a ação se desenvolva; é através dela que o professor recompõe o acesso à fala, à praxis, à participação.

"É uma escola que se tivesse o horário coletivo, que a prefeitura (da cidade de São Paulo) dispõe, esta escola daria muito mais o que falar. Mesmo sem horário coletivo, eu acho que os professores já têm a preocupação com um trabalho.(...) Nós já estamos num ponto que nem precisa mais do Conselho de Escola, porque cada vez que tem uma encrenca muito difícil, a diretora chega lá na sala dos professores e põe todo mundo na roda para resolver, todos dão palpites. (...) Em 1990, quando a diretora saiu, a escola toda se ressentiu (...) o esforço era individual para não deixar a peteca cair. Foi lindo, mas foi aos trancos e barrancos. No começo do ano passado, quando ela voltou para a escola deu liga. Como todo mundo ficou batalhando um ano para não se perder. A luta de todo mundo não foi em vão. Todo mundo tinha uma coisa acumulada para construir junto de novo.(...) Eu tenho a impressão que as experiências individuais ali são muito boas, se elas fossem socializadas ficariam melhor ainda." (professora, efetiva, 20 anos no magistério).

O espaço público não é o espaço da homogeneização, mas das diferenças, das singularidades, da heterogeneidade. Heller (1989) discute esse embate, não consciente, entre o que se define como homem enquanto ser humano e a forma de realização singular de cada homem.

"A hegemonia dentro da escola não é uma coisa positiva. Quando nós fizemos toda aquela movimentação, havia uma idéia de hegemonia. Todos iguais a nós. Se todos fossem iguais, o movimento não teria acontecido, tinha que ter os contra. Se você quiser ter a hegemonia, vira uma porcaria, uma chatice, vira um nada. O que leva você para frente são as diferenças. (...) As pessoas se movimentam, brigam, é diferente." (professora, efetiva, 13 anos no magistério)

O resgaste da praxis na construção do trabalho docente possibilitaria a superação da homogeneização dos professores, que oculta as diferenças sociais, os conflitos e as contradições,

"porque substitui o espaço social concreto, feito de divisões, diferenças, interditos e limitações, por um espaço homogêneo e transparente aberto a todos e no qual os indivíduos privatizados e isolados ganham a ilusão de pertencer a uma comunidade" (Chauí, 1989, p.31)

Embora o Estado, como empregador da força de trabalho docente, determine as condições e a organização desse trabalho, os professores buscam significados simbólicos para a docência, através de movimentos de resistência. Esses movimentos são portadores de ambigüidades. De um lado o professor assume a responsabilidade individual pela qualidade de seu trabalho, atribuindo à vocação e ao prazer as possibilidades de realização da formação de novas gerações; por outro, se considera portador da não-qualificação para a realização do mesmo trabalho, consequência das condições e da organização do mesmo, por parte do Estado. Esse jogo conflituoso, na busca de reconhecimento social pelo seu trabalho, se move entre as respostas individuais - do professor vocacionado e que sente prazer na realização da docência - e as coletivas, no espaço político, da praxis.

Nessa perspectiva a qualificação docente adquire dupla dimensão: o professor sente-se portador da qualificação porque é vocacionado e atribui significados aos resultados de seu trabalho; simultaneamente, também é portador da não qualificação, dadas as condições e a organização do trabalho, de caráter estrutural.

As possibilidades de ruptura dessa ambigüidade encontram-se na constituição do espaço público, de ação e debate, na constituição de uma nova sociabilidade.

Ao se discutir as representações que o professor da EESG "Professor Ayres de Moura" possui acerca de seu trabalho, no capítulo anterior, foi possível compreender que, na vida cotidiana, ao optar pelo caminho possível, face às contingências, opta pelo magistério, garantindo sua sobrevivência (como *animal laborans*) e tende a nele permanecer, porque não vislumbra outra possibilidade de trabalho; nesse sentido elabora um comportamento conformístico⁽¹⁰⁶⁾. Entretanto, esse mesmo professor recria sua escolha profissional e atribui à docência potencialidade de transformação e formação cultural. Nesse contexto a escolha possui um movimento de ambigüidade: resiste ao se conformar e se conforma ao resistir.

E nesse movimento que se constroem as representações acerca do trabalho docente. E no cotidiano da escola, que o professor vai se construindo. Essa trajetória é marcada pelo sofrimento em não saber fazer a docência e pelos rituais que pressupõem relações de controle e disciplina. Nesse processo de aprender a ser professor se constroem, também, as concepções de qualificação docente.

O professor portador de qualificação, conforme os depoimentos, é aquele que detém parcela do conhecimento e sabe trabalhá-lo de tal forma que seja significativo para os alunos. Embora, para todos os professores-depoentes, o conhecimento seja portador de elementos de transformação social, tendo portanto, um conteúdo político, a concepção de não-qualificação possui compreensões diferenciadas. De um lado, os professores novos no magistério atribuem a não-qualificação ao processo de burocratização das relações de trabalho e à ideologização da educação; por outro, os docentes antigos atribuem centralidade do processo de não-qualificação à ausência de compromisso político dos professores para com os alunos.

Por haver uma imagem a ser perseguida por todos os docentes, "aquele que agrada aos alunos", a (in)disciplina é considerada, também, um dos componentes da não-qualificação/ qualificação.

Mesmo sendo as condições e a organização do trabalho dos professores caracterizadas como extremamente adversas - baixos salários; jornadas intensas divididas entre vários empregos; o trabalho fragmentado, isolado e individualizado - os professores lhe atribuem um significado: é um trabalho prazeroso.

O docente não é apenas provedor de sua sobrevivência, como *animal laborans*, mas forma alunos, atribui à educação um papel portador de

(106) Conformismo tem como pressuposto que as pessoas se comportam não agem. Agir, etimologicamente, provém de agere (pôr em movimento) e gerere (criar, trazer), que exprimem uma atividade no seu exercício contínuo e cuja relevância produz gestas. LAFER, Celso. Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p.30.

transformações e de construção de instrumentos para uma cidadania ativa, portando *homo faber*. Nessa segunda dimensão de seu trabalho encontra o prazer - no espaço da iniciativa, da responsabilidade e da identificação com a docência.

O professor é mais que força de trabalho, qualificada pela escolaridade, que se coloca no mercado como mercadoria e entra no ciclo da produção de mais-valia; é também construtor da cultura, forma alunos, sobrevive à própria atividade docente, é *homo faber*.

Há, no entanto, um grande embate na discussão das representações acerca do trabalho docente. De um lado, os professores atribuem à educação um significado de transformação e de construção de elementos para a cidadania; mas, por outro, pouco discutem em nome do quê se construirá tal cidadania. Esse debate se circunscreve ao espaço político, que é possível pela terceira dimensão do trabalho - a ação.

A perda do espaço político constrói um professor desinteressado e desprovido de responsabilidades frente a seus alunos - que na fala dos antigos professores aparece como não-qualificação - decorrendo daí a ausência de significado para o conteúdo do trabalho. Recuperar este espaço político - através da ação e do discurso - possibilita construir o movimento da singularidade, no qual os professores se reconhecem, se vêem e se constroem como sujeitos coletivos e, portanto, políticos.

Na organização coletiva do trabalho docente a ação se desenvolve e, através dela, o professor recompõe o acesso à fala, à ação e à participação.

Os professores da EESG "Professor Ayres de Moura", assim como outros coletivos, na década de oitenta, construíram experiências significativas em que a escola, o Sindicato/APEOESP⁽¹⁰⁷⁾, as relações familiares ou do espaço geográfico, os partidos, etc se entrelaçaram, possibilitando a construção de sujeitos políticos coletivos.

Analisar-se-á dois movimentos que são parte da mesma trama: um deles se refere à construção de uma nova sociabilidade no interior da EESG "Professor Ayres de Moura", através da qual os professores procuram construir um projeto de gestão coletiva; o outro procura apreender o significado das greves na construção dessa nova sociabilidade. Ambos vão tecendo as representações desses professores acerca de seu próprio trabalho.

(107) Considerando que a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo é Sindicato, a partir de julho de 1990, passou a denominar-se Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo e para não alterar a expressão APEOESP acrescentou Sindicato à sigla. A expressão Sindicato/APEOESP será utilizado quando se referir ao período atual.

Esses dois movimentos recriam a política como espaço de conflito e de direito a ter direitos⁽¹⁰⁸⁾, ou seja, politizam o espaço escolar e constroem uma sociabilidade, em que a praça pública (espaço privilegiado de visibilidade das greves) e a escola (como local de trabalho) vão tecendo essas novas relações.

A história da escola se confunde com o movimento da praça pública. Os professores discutem que foi possível realizar a luta interna pela direção da escola porque já estavam construindo o coletivo nos movimentos grevistas⁽¹⁰⁹⁾. Simultaneamente, o processo interno de discussão, debate, ação possibilita "sentirem-se fortes e juntos" para novamente irem às ruas junto com os outros professores, das outras escolas em luta por melhores salários, numa greve (1984) considerada por eles como a "mais forte, a mais unida, mais volumosa, mais escandalosa". E no final dos anos oitenta, quando a Praça está vazia ou menos cheia e vibrante, a escola também assim se encontra. Parece que a história da escola, nesse momento, está se abrindo para um aparente vazio que, contudo, anuncia novas possibilidades futuras.

Os professores, ao questionarem as relações de poder, as condições e a organização do trabalho docente no interior da EESG "Professor Ayres de Moura", produziram um movimento vigoroso, em torno de um projeto de direção coletiva. A compreensão desse movimento de luta e resistência, junto com as greves, permitirá apreender a subjetividade de cada professor em sua relação com o trabalho, na instituição de sujeitos políticos coletivos que contribuem para a construção de suas representações acerca de seu próprio trabalho. Essas rupturas possibilitam reconstruções, novos significados do próprio movimento social⁽¹¹⁰⁾.

Com o objetivo de organizar a análise das experiências vivenciadas pelos professores, a partir do final da década de setenta, optou-se por uma periodização:

(108) Arendt compreende cidadania como expressão do direito a ter direitos. "a privação fundamental dos direitos humanos se manifesta primeiro e sobretudo na privação do lugar no mundo que torne significativas as opiniões e efetivas ações." ARENDT, Hannah. Los orígenes del totalitarismo. Madrid: Taurus, 1974, p. 375. Nesta direção, "a cidadania assim pensada será a tentativa de desenvolver este mundo possível de representação de interesses plurais." PAOLI, Maria Célia. Trabalhadores e cidadania - experiência do mundo público da história do Brasil moderno. ESTUDOS AVANÇADOS, São Paulo, v.3, n.7, dez.1989, p.43. Ver também: LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos - um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

(109) As greves analisadas serão as realizadas nos anos de 1978/79; 1984 e 1989, são essas que emergiram nos depoimentos como as mais significativas. O movimento interno à escola tem sua maior densidade nos anos 1983/1984.

(110) Estudo nesse sentido ver NEVES, Magda Maria Bello de Almeida. As trabalhadoras de Contagem: uma história outra história. Tese (doutorado) - FFLCH, USP, 1990.

Primeiro - compreende os anos de 1978 a 1982: a chegada, na escola, de muitos professores novos e as primeiras greves de professores públicos (1978/79). A APEOESP, também, passou a ser dirigida, a partir de 1979, pela oposição, que imprimiu uma postura sindical a essa associação de professores públicos⁽¹¹¹⁾.

A maioria dos novos docentes tinham em comum o fato de terem participado do movimento estudantil, estarem articulados com a construção do sindicalismo de professor público⁽¹¹²⁾, através da APEOESP, com o movimento de anistia e de luta pelas liberdades democráticas. Nesse contexto foram realizadas as eleições para governadores e a APEOESP procura construir sua identidade como entidade sindical. Esses professores traziam para o interior do local de trabalho a sua vivência política, abriam o debate sobre a escola pública, a organização sindical. Foi se gestando uma nova relação no interior da escola e com a APEOESP.

Segundo - corresponde aos anos 1983/1984, em que o movimento interno da escola vivencia todas as suas contradições. Os professores, ao explicitarem os conflitos inerentes às relações de poder no interior da escola, romperam com a organização imposta e construíram novas relações. Organizaram formas democráticas de participação, através da realização de Congressos. Abriu-se um processo de discussão de um projeto educacional específico para a escola. Nesse contexto, o diretor da escola foi afastado, os professores elegeram uma nova direção. Simultaneamente, também participaram do debate proposto pelo novo governo estadual eleito, que se colocava como oposição à ditadura-militar, sobre a autonomia da escola pública.

Em 1984 os professores realizaram, segundo os depoimentos, a "grande greve", durante a qual os professores se reconhecem como sujeitos coletivos. Ela foi marcada pela lembrança da força do coletivo, da recuperação do espaço da política como o espaço onde se realiza o trabalho docente. A greve e o movimento interno da escola são parte, para os professores desta

(111) A partir de 1979, com a nova diretoria, na sua maioria ligada ao "novo sindicalismo", desenvolve-se um intenso processo de mobilização, de atividades grevistas e de organização de bases, através da representação por local de trabalho. A linha sindical adotada é aquela que Almeida denomina de sindicalismo de confrontação, isto é, tratava-se de utilizar a força da mobilização coletiva para fazer reconhecer novos direitos, à negociação coletiva, à organização sindical e ao direito de greve. A APEOESP, hoje, se define como "sindicalismo de massas e classista". Ver: Resoluções Congressuais da APEOESP; ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. *Difícil caminho: sindicatos e política na construção da democracia*. In: REIS, F.W. & O'DONNELL, G. (Orgs.). *A democracia no Brasil - dilemas e perspectivas*. São Paulo: Vértice, 1988.

(112) Os professores, assim como todos os funcionários públicos, eram proibidos de se sindicalizarem. O que os militantes pretendiam (e conseguiram) era atribuir à associação profissional um caráter sindical, ou seja, utilizar-se de estratégias de luta sindical para fazer reconhecer direitos.

escola, de uma mesma trama, a conquista do espaço da ação como uma dimensão do mundo do trabalho.

Terceiro - (de 1985 a 1987) é caracterizado por um processo de consolidação dos projetos tanto da escola como do sindicato.

Quarto - pode ser pontuado a partir de 1988, alguns professores acreditavam que o momento foi 1989, outros o colocam em 1990. Mas no fundamental concordam que tanto a escola como o Sindicato/APEOESP⁽¹¹³⁾ vivem situações semelhantes de crise. Alguns são céticos ao analisar esse momento histórico; outros acreditam que é necessário desenvolver novas estratégias que dêem conta da complexidade do momento político-sindical e educacional.

A greve de 1989 é rememorada pelos professores com muito sofrimento, como um teste definitivo sobre os limites dos professores e do oponente. Parece indicar que as estratégias sindicais utilizadas, até então, estariam se exaurindo⁽¹¹⁴⁾.

Antes de cruzar os portões da EESG "Professor Ayres de Moura" e subir suas escadarias, é necessário contextualizar o movimento sindical dos professores públicos paulistas, que engendra essas possibilidades colocadas para os professores no final dos anos setenta.

(113) A APEOESP já estava no processo de conquista da carta sindical.

(114) No momento da redação desta dissertação, os professores encontram-se novamente em greve. Trata-se de uma greve com bastante adesão (os dados oficiais da Secretaria de Estado da Educação afirmam que dois terços das escolas encontram-se paralisados, total ou parcialmente). O Governo do Estado tem enfrentado os professores com repressão policial, não se colocando à disposição da negociação, mas parece que isto tem sido um fermento na greve: supervisores e diretores já aderiram ao movimento, conforme Jornais: "O Estado de São Paulo" e "Folha de São Paulo", 06 set. 1993.

A - ORGANIZAÇÃO SINDICAL DA APEOESP

A APEOESP - Sindicato dos Professores Públicos Paulistas - foi criada em 12 de março de 1945, numa assembléia em São Carlos, com o nome de APESNOESP - Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo, organizando professores que ministravam aulas no ginásio e na escola normal⁽¹¹⁵⁾.

Na década de setenta, por ocasião da reforma de ensino, que entre outras medidas, unificava o antigo primário e o ginásio numa escola de primeiro grau de oito séries (Lei 5692/71), a APESNOESP muda sua denominação para APEOESP (04 de agosto de 1973), o que permanece até hoje, apesar de já ser Sindicato desde 1990 (Fassoni, 1991; Sant'Anna, 1993; Jóia, 1993)⁽¹¹⁶⁾.

Depois do golpe de Estado, em 1964, o movimento sindical, como um todo, sofreu profunda desarticulação, assim como as associações profissionais, entre as quais a APESNOESP.

"A prática dominante das diretorias das entidades, tanto do CPP, mais antigo, como da APESNOESP, era negociar essas reivindicações pessoalmente junto à administração pública ou ao poder legislativo. Na década de 60, entretanto, realizaram-se algumas manifestações de rua. Em outubro de 1963, a APESNOESP e o CPP lideraram uma greve que paralisou escolas e órgãos administrativos durante uma semana. Em 1968 aconteceu uma outra greve, mas o período já era de repressão e fechamento e essa foi a última até 1978." (Jóia, 1993, p.21)

No bojo da reorganização do movimento sindical, os professores, a partir de 1976, também produzem um amplo movimento. Nesse início já estavam presentes os embriões das tendências político-partidárias que atuarão no movimento dos professores no sentido de construir uma entidade "democrática e representativa". Até o final de 1978 e/ou início de 1979, ter-se-á, basicamente, duas grandes tendências atuando na organização dos professores: O MUP (Movimento de Unificação dos Professores), o mais antigo, já existia em 1976; e o MOAP (Movimento de Oposição Aberta dos Professores) uma dissidência do MUP, no âmbito da capital; os professores do interior viriam participar diferenciadamente. Ambas tinham como objetivo intervir na organização do

(115) Havia outra entidade: o Centro do Professorado Paulista (CPP) que organizava os professores primários e diretores de escola; atualmente sua base continua, majoritariamente, composta por professores 1, diretores de escola, Supervisores e Delegados de Ensino.

(116) Há na cidade de São Paulo, assim como em outras, o Sindicato dos Professores (SINPRO) que organiza, exclusivamente, os professores da rede privada de ensino, em todos os níveis - da educação infantil ao ensino superior. Assim, o Sindicato/APEOESP organiza somente o magistério público. Há também um Sindicato dos Professores e Especialistas de Ensino Municipais (SINPEEM). E, em 1990, no Congresso de Piracicaba, a AFUSE e a APEOESP fundaram o Sindicato da Educação, sem extinguir as duas entidades.

magistério, que basicamente se aglutinava em torno da APEOESP e do Sindicato dos Professores (SINPRO) (117).

"Apesar das restrições, o movimento emergente de professores começou a dar alguns passos e (um dado importante no jogo, que iria ter influência no futuro), estabelecer alianças com grupos políticos que, naquela época, semi-clandestinos. Assim, as organizações como a OSI (organização Socialista Internacionalista), a Libelu (Liberdade e Luta), o MEP (Movimento de Emancipação do Proletariado), a POLOP (Organização Marxista Política Operária), a AP (Ação Popular), o MR-8 (Movimento Revolucionário 8 de outubro), o PCB (Partido Comunista Brasileiro) e o PC do B (Partido Comunista do Brasil) edificaram as várias tendências que atuaram junto a dois grupos de professores formados neste período; o MUP (Movimento de Unificação do Professorado) e o MOAP (Movimento de Oposição Aberta dos Professores)." (Jóia, 1993, p.22)

O MUP - Movimento de Unificação dos Professores - se apresentava aos professores com a proposta de organização de sindicatos classistas, com estrutura paralela às entidades existentes que eram controladas por diretorias enquadradas na legislação sindical vigente.

"O Movimento pela União dos Professores é uma tendência sindical classista, organizando professores de todos os níveis e redes. Tem como eixo de sua atuação a luta pela independência sindical e política dos trabalhadores, por entender que só através da organização independente poderão os trabalhadores levar adiante o combate no sentido do atendimento de suas reivindicações e das questões centrais hoje colocadas na sociedade brasileira" (MUP, Boletim, 1979).

O início do referido movimento é apresentado por um dos professores da EESG "Professor Ayres de Moura", como um momento de organização dessas tendências políticas:

"Os professores na cidade de São Paulo começaram a se mexer e formaram uma coisa, entre as salas de PUC e as salas do COE, da minha escola, que se chamou Movimento de Unificação do Magistério (MUP). Depois em 76 ou 77, agora não me lembro mais, acho que foi em 76, rachou, transformou-se no MUP e no MOAP, que eram duas. Praticamente os dois, hoje estão na faixa do PT. Quase todos os militantes daquela época são hoje petistas, embora tenha o bando que era ligado ao PC do B, tem pessoal mais ligado... tem gente hoje que está no PMDB, mas era um movimento unitário mesmo. Inclusive um dos rachas fundamentais era que esse pessoal do MUP tentava cercar um pouco mais para a esquerda e a gente achava, o pessoal do MOAP achava, que era para abrir de uma vez. Essa coisa acabou redundando no movimento dos professores que você deve ter acompanhado. Na assembleia, bruta assembleia em 77." (professor, efetivo, 24 anos no magistério)

(117) A proposta política de reorganização sindical não se referia exclusivamente aos professores públicos, através da APEOESP; mas também aos professores privados (SINPRO). Nessas tendências havia professores das duas redes de ensino.

Um grupo dentro do MUP que se contrapõe à visão mais vanguardista de sindicato rompe e cria uma nova tendência, em 1977, o MOAP, colocando-se como oposição à diretoria da APEOESP e do SINPRO.

"(...) um movimento sindical que atua no sindicato enquanto oposição e nas associações, dando a estas um caráter sindical; é democrático e aberto à participação de todos os professores e visa organizar a categoria na luta por melhores condições de vida e trabalho e pelo ensino voltado para os interesses do povo." (MOAP, Boletim, 1979)

O motivo do "racha" por parte dos militantes estava localizado, basicamente, na divergência sobre a relação entre partido e sindicato, sobre o papel das vanguardas e na relação entre corporativismo e política. No MOAP estava um grupo que viria, majoritariamente, constituir-se, hoje, na tendência Articulação do Partido dos Trabalhadores, que tinha a concepção, atualmente assumida pela APEOESP, de um sindicalismo classista e de massas; o sindicato era compreendido como instrumento de lutas por melhores condições de trabalho e de vida para os professores, mais preocupado com a obtenção de conquistas corporativas; daí ter-se aberto um leque amplo de alianças com diferentes grupos políticos. No MUP estava um conjunto de professores que compreendia o sindicato como instrumento de construção de uma nova sociedade, agressivo, sem burocracia, sem vínculos com atuação político-parlamentar, privilegiando a atuação direta e o conflito, enfim um sindicalismo de "base" e de caráter revolucionário. Assim sendo, o fulcro da divergência era a concepção sindical (118).

"Apesar de se reunirem separadamente, MUP e MOAP fizeram muitos encaminhamentos conjuntos na condução do movimento dos professores. Aliaram-se no Movimento Pró-Chapa de Oposição à Apeoesp e CPP e Pró-Entidade Única, no comando de greve em 1978, na chapa de oposição que venceu as eleições para a Apeoesp em 1979. (Jóia, 1993, p.27)

A APEOESP era dirigida, na ocasião, por professores que tinham vinculação bastante estreita com o governo estadual, sem uma prática sindical que pressupunha o debate interno através de assembleias. A atuação mais relevante dessa diretoria foi a assistência jurídica aos professores, explorando os meandros da legislação vigente; na realidade, o advogado utilizava a entidade como espaço de atuação política e profissional.

(118) Ver: Boletins das tendências políticas que atuavam na APEOESP: MOAP e MUP; as deliberações dos congressos da APEOESP; RIBEIRO, Maria Luisa. A formação política do professor de 1o. e 2o. graus. São Paulo: Cortez, 1984. (entrevistas de militantes sindicais); RODRIGUES, Leôncio Martins. CUT: os militantes e a ideologia. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1990.

Como a diretoria da APEOESP não concordasse com práticas de democracia sindical, foi necessário que a oposição organizasse um movimento em direção à organização e à mobilização dos professores.

Os professores, aglutinados em torno das duas tendências que faziam oposição à diretoria da APEOESP, organizam abaixo-assinado para a realização de uma assembléia geral, em maio de 1977, forçando a diretoria em exercício abrir espaços onde pudessem explicitar o confronto emergente, sem, entretanto, criar uma estrutura paralela.

A primeira assembléia aconteceu em 7 de maio de 1977, no Instituto de Educação Caetano de Campos, na Praça de República, desencadeando o processo de conquista da direção da entidade pela oposição.

Foi criada, nesse ato, uma "Comissão Aberta", com o objetivo de encaminhar as reivindicações aprovadas ao Governo do Estado de São Paulo, bem como organizar e mobilizar os professores em torno dessas reivindicações⁽¹¹⁹⁾.

A Comissão é o embrião do Comando Geral de Greve, formado no ano seguinte, que organizará as greves de 1978/79 e que se constituirá na Comissão Pró-Entidade Única (CPEU), com o objetivo de disputar as eleições sindicais, em 1979.

A diretoria no enfrentamento político com a oposição - a "Comissão Aberta" - convocou uma assembléia na cidade de Lucélia, nas férias de julho, pelo Diário Oficial, na seção da Secretaria de Obras, cuja pauta era a mudança dos estatutos da entidade. Qual o professor que leria essa sessão nas férias escolares? Com a presença de 27 pessoas, a assembléia foi realizada e o Estatuto foi alterado, criando medidas restritivas ao avanço oposicionista. O novo estatuto exigia que um terço dos sócios pudesse convocar assembléia (isto significava 15.000 pessoas); somente professores com três anos de filiação ininterrupta poderiam ser candidatos à diretoria (os membros da

(119) Ainda, em 1977, por pressão dos professores aglutinados em torno da "Comissão Aberta" a diretoria convocará mais duas assembléias, realizadas no Anhembi. Esta estratégia sindical confirma as teses de Boito e Rodrigues de que as novas lideranças sindicais, que emergem no final da década de setenta, utilizam-se, e até sedimentam, a estrutura sindical oficial existente. A infra-estrutura administrativa e os recursos possibilitam a realização de assembléias, confecção de boletins e jornais, entre outros. BOITO JR., Armando. op.cit.. RODRIGUES, Leôncio Martins. O declínio do sindicalismo corporativo. Campinas: UNICAMP, 1991. (mimeo)

Comissão Aberta, na sua maioria, eram jovens e admitidos em caráter temporário, que no final de cada ano perdiam o vínculo de emprego)⁽¹²⁰⁾.

Convém lembrar que havia uma forte repressão ao movimento emergente, aquela primeira assembleia, o presidente da entidade entregou ao DEOPS - Departamento Estadual de Ordem Econômica e Política Social - a lista de presença anunciando-a como "massa de manobra" da recém criada Comissão Aberta e indicando todos os nomes dos componentes da Comissão.

"A repressão direta, com a prisão de professores, e indireta, pela ação de certos diretores, foi uma constante neste ano." (Jóia, 1993, p. 28)

Em Campinas, em final de 1977, é criado um veículo de divulgação do movimento oposicionista, o jornal "O Precário"⁽¹²¹⁾, cujo primeiro número saiu em fevereiro de 1978, se auto-intitulando como "o jornal do movimento pró-chapa de oposição na APEOESP".

Como se pretende apreender o significado das greves para os professores da EESG "Professor Ayres de Moura" e considerando-se que as greves possuem características próprias e são deflagradas em contextos específicos, serão analisadas aquelas que ocorreram nos anos de 1978/79, 1984 e 1989, pois trata-se das que emergiram, nos depoimentos, como as mais significativas. Embora, durante todo o período de 1978 a 1992, as greves estivessem presentes no cotidiano dos professores, são as de 1978/79, a de 1984 e a de 1989 que são lembradas e discutidas. Os professores tiveram dificuldades em distinguir a greve de 1978 daquela realizada em 1979, ambas aparecem como a primeira experiência de confronto.

Tais greves são compreendidas como resultados de esforços políticos coletivos, de aprendizado de cada professor, de mudança na sua maneira de sentir, ver e agir, de construção de identidades, permitindo ao docente não só se reconhecer e ser reconhecido pelos seus pares, como também exigindo o reconhecimento por parte da sociedade e do Estado.

Greve aqui é considerada como uma *"interrupção coletiva e temporária do trabalho, com um conjunto de reivindicações comuns dirigidas ao Estado."* A greve, como ação coletiva, indica a existência de conflitos, mas a sua ausência não, necessariamente, indica a inexistência deles (Bordogna e

(120) O conflito entre a diretoria e a oposição sindical, leva a primeira a convocar assembleias em locais onde houvesse pouca presença oposicionista, como foi o caso da Assembleia de Piracicaba. O conflito cria contornos mais precisos com o licenciamento do presidente - Rubens Bernardo. Ao deixar a entidade sob a presidência do vice, que possuía relações mais amistosas com a oposição, pretendia-se conter o crescimento das novas lideranças sindicais. Embora a diretoria tivesse o controle da estrutura sindical não possuía a experiência dessa nova liderança sindical, originária do movimento estudantil ou de grupos políticos de "esquerda".

(121) Os professores contratados em caráter temporário eram chamados de precários.

Provassi, 1982. Apud: Noronha, 1992, p.30). Essa ação coletiva - a greve - expressa um

"modo de pressão e um modo de expressão política e cultural dos trabalhadores. Em qualquer confronto, os trabalhadores nele envolvidos expressam valores, símbolos, desejos, expectativas, frustrações, etc, de um tempo historicamente determinado em uma dada sociedade" (Blass, 1990, p.5).

Cada uma das greves teve características muito particulares. As primeiras, de 1978 e 1979, foram marcadas pelo confronto com o aparato repressivo (da polícia, da direção da escola, do poder executivo - suspensões, processos administrativos - envolvendo um alto grau de risco : o medo do desemprego) mas representam a aprendizagem na construção de uma nova sociabilidade, de ampliação dos espaços políticos e de identidades coletivas.

A greve de 1984, nos depoimentos dos professores, foi marcada pela conclusão de uma tecitura iniciada em 1978. O movimento dos professores, ao longo desses anos, ganha sua concretude em 1984. Os professores se reconhecem como sujeitos políticos coletivos. Essa greve foi marcada pela lembrança da força do coletivo, da recuperação do espaço da política como o espaço onde se realiza o trabalho docente. Para os professores da EESG "Professor Ayres de Moura" a greve e o movimento interno da escola são parte da mesma trama, da conquista do espaço da ação como uma dimensão do mundo do trabalho⁽¹²²⁾.

Finalmente, a greve de 1989 foi rememorada pelos professores, novos e antigos no magistério⁽¹²³⁾, com muito sofrimento, como um teste definitivo sobre os limites dos professores e do oponente, o governo. Parece indicar, para parte desses docentes, que as estratégias sindicais utilizadas, até agora, estão se exaurindo.

Os que vivenciaram as greves de 1978/79 e 1989, atribuem significados diferentes a sua primeira experiência grevista. As de 1978/79 foram rememoradas não pelos resultados (atendimento de reivindicações), mas, principalmente, pelo medo e pela insegurança presentes, bem como pela força que vinha de sua superação. Representaram a construção de uma identidade

(122) Arendt ao indicar que a expressão "vida ativa" designa as atividades fundamentais da condição humana: labor, trabalho e ação; informa que a ação "funda e preserva corpos políticos", cria condições para a história desses mesmos homens. As atividades humanas são portadoras de ação, da atividade política por excelência. ARENDT, Hannah, op.cit., p. 15-17.

(123) As greves de 1978/79 e 1984 são relatadas apenas pelos professores mais antigos na escola e no magistério, são os mesmos que vivenciaram o movimento interno de disputa pela direção da escola. A greve de 1989 e subsequentes são experimentadas também pelos professores, caracterizados nesta dissertação, como novos no magistério. Assim, foi possível apreender duas dimensões: uma greve comparada a outras experiências grevistas (depoimentos dos antigos) e a mesma paralisação compondo a experiência primeira neste tipo de confronto com o Estado (depoimentos dos novos professores).

coletiva forte, que possibilitou enfrentarem um movimento interno de luta pela direção coletiva da escola.

Os professores jovens no magistério que experimentaram, pela primeira vez, uma greve (1989) na sua maioria, como também os antigos, questionam os resultados (o atendimento das reivindicações); o cansaço gerado pela reposição de aulas nas férias e aos sábados e pelo sentimento de fracasso após setenta e nove dias paralisados, a falta de respeito do governo pela categoria, a fragmentação do coletivo (a volta ao trabalho foi feita aos poucos pelas escolas). Aqui a relação força/fraqueza não está posta na tensão gerada pelo medo da repressão, mas pela tensão gerada pela dignidade ferida (124).

"Os trabalhadores, sem dúvida, agem e reagem coletivamente sob determinadas condições históricas para conquistar melhorias salariais e nas suas condições de trabalho. Mas, nessa ação reivindicativa movem-se também ideais, mitos e fantasmas que podem ser reforçados ou intensificados." (Blass, 1990, p.14)

A fragmentação do espaço público - da ação e do discurso - que provoca o isolamento, a existência privatizada, a perda de um espaço compartilhado de significados, e que é acompanhada pelo sentimento de impotência de gerar uma história comum, pode ser reconstruído pela articulação, através da palavra e da ação, em que os professores se deixam ver e serem reconhecidos na sua individualidade. E a singularidade de cada um que é reconhecível e que pode ser reconhecida. E a ação que confirma essa singularidade e a palavra/discurso/opinião que pode registrar essa história, dar visibilidade às relações entre os professores. A ação pressupõe jogo de conflitos e oposições, no interior da qual os professores vão se movimentando.

Para efeitos de análise, as greves foram divididas de acordo com o ano de sua realização quando, genericamente, se apresentam o contexto de sua emergência, alguns embates ocorridos entre a militância no seu decorrer e a apreensão das suas significações subjetivas para os professores da EESG "Professor Ayres de Moura", que contribuirão para a constituição de representações acerca do trabalho docente.

(124) Abramo na análise sobre a greve dos metalúrgicos de São Bernardo, em 1978, discute esta concepção de dignidade como "um profundo sentimento de injustiça, de exclusão, de humilhação" ABRAMO, L. W. O resgate da dignidade. Dissertação (mestrado) - FFLCH, USP, 1986, p.30.



B - A EXPERIÊNCIA DOS PRIMEIROS CONFRONTOS: 1978/1979**a) GREVE DE 1978**

Os professores, na exigência de melhores condições de trabalho e de salários, experimentavam o direito de organização negado pela legislação sindical, que vedava, aos funcionários públicos, o direito de organização em sindicatos, bem como o exercício de greves.

A greve de 1978 foi organizada pela oposição sindical da APEOESP e aconteceu à revelia da diretoria da entidade, evidenciando o caráter contraditório entre os interesses dos professores e os da direção da associação.

Em fevereiro de 1978, numa Assembléia na Fundação Getúlio Vargas, convocada por pressão do movimento de oposição à diretoria da APEOESP, foram aprovadas as reivindicações em torno das quais se mobilizaria para a greve do segundo semestre. Mas a greve só seria colocada em pauta no final daquele semestre. A forma de luta seria, ainda, a realização de abaixo-assinado.

"Na primeira oportunidade que teve, no começo de 78, o negócio da greve dos professores estava ficando muito claro, nós íamos ter um movimento muito pesado." (professor, efetivo, 24 anos no magistério)

As formas de mobilização desses primeiros anos, foram, basicamente, mediante abaixo-assinados, nos quais cada professor estabelece seu compromisso com a reivindicação. Eram documentos assinados, às vezes, por dez mil pessoas, entregues ao executivo estadual.

Passeatas e atos públicos ganharam dimensão quando a diretoria foi assumida pela oposição, em 1979. Mesmo na relação com a diretoria, como, por exemplo, a exigência de uma assembléia, o instrumento do abaixo-assinado era utilizado. Significava um ato de resistência colocar a assinatura no documento, quando a repressão era violenta, os grupos políticos estavam na clandestinidade, a visibilidade de cada um era a segurança e a resistência de todos.

As reivindicações aprovadas na assembléia foram: 65% de reajuste salarial; 20% de hora-atividade sobre a carga horária; restituição do

pagamento indevido para o IPESP; pagamento de (40%) adicional de nível universitário; contratação pela CLT para os precários; reformulação do estatuto do magistério⁽¹²⁵⁾.

Estava acontecendo, no país, um conjunto de movimentos que reintroduziam as greves no contexto do Estado Militar: os metalúrgicos de São Bernardo, os professores da Bahia. Também, os professores começavam a se reunir, a nível nacional, discutindo as diferentes experiências estaduais.

No final de julho (dia 30 ou 31), em Osasco, numa reunião da oposição, no Teatro Núcleo Expressão, foi feita, pela primeira vez, a proposta de greve, para ser decidida na assembleia de agosto, na Câmara Municipal de São Paulo (19/agosto/1978).

A reação da diretoria da APEOESP ao movimento emergente foi violenta. Publica uma matéria institucional, na grande imprensa, colocando-se contra a greve.

"(...) não vai permitir que elementos estranhos ao magistério (...) provoque a desunião da classe e o congelamento do diálogo que a entidade mantém com a Secretaria da Educação." (Comunicado da Diretoria, 1978, Folha de São Paulo)

A assembleia de decisão da greve com 3.000 pessoas (foi a mais massiva do período), transformou a Comissão Aberta em Comando Geral de Greve, que deveria ser eleito pelos professores na região, formando Comandos Regionais. Esses comandos regionais deveriam ser formados a partir das 27 subsedes já organizadas e das regionais que a oposição estava organizando⁽¹²⁶⁾. Nessa ocasião a APEOESP possuía quarenta e cinco mil sócios.

"A greve de 1978 do magistério oficial trouxe a grita do professorado contra uma entidade de classe que não mais correspondia aos seus anseios e contra uma escola pública que estava longe de atender às necessidades da população" (Jóia, 1993, p.33)

Os professores da EESG "Professor Ayres de Moura", exceto um, não participaram deste movimento anterior à greve de 1978. A participação dos militantes da escola far-se-à a partir da organização dessa greve que, junto

(125) O primeiro Estatuto do Magistério é de 1974, não contemplou as propostas que os professores haviam feito e entregues à Secretaria de Estado da Educação. Em 1978, o governo apresenta um Plano de Reclassificação de Cargos do funcionalismo público estadual (Projeto). Será em torno das questões desse Plano (Lei 180/78) que os professores organizarão as reivindicações da greve de 1978. RIBEIRO, Maria Luisa. Op. cit.. TEIXEIRA, op.cit.. PERALVA, Angelina. Reiventando a escola - a luta dos professores públicos do Estado de São Paulo na transição democrática. Tese (livre docência) - FE, USP, 1992.

(126) A estrutura da APEOESP compreendia as subsedes no interior do Estado. No processo de organização da oposição, através da Comissão Aberta, os professores criaram regionais onde não havia subsedes. Até hoje permanece a estrutura com regionais e subsedes; sendo a regional resultado de mobilização de uma determinada região, quando esta já possui uma certa infra-estrutura, determinado número de sócios e membros do Conselho Estadual de Representantes adquire a envergadura de subsede.

com a do ano seguinte, são consideradas por todos como elementos de formação de um coletivo na escola. As duas greves, nos depoimentos, aparecem como se tivessem ocorrido ao mesmo tempo, aquele tempo subjetivo da importância da greve nas suas trajetórias. Há dificuldade em identificar qual delas ocorreu em 78 ou 79, tal a similitude de seu significado.

"Essas greves que aconteceram em 78 e 79 deram uma qualidade diferente aos professores do GEPAM. (...) Foi o início, os professores já se agrupavam, foi a chama que deu, começamos a discutir, foi um processo duro, muitos não queriam fazer greve, outros queriam. (...) Teve alguns professores que foram para a sala de aulas, mas nós fizemos a greve. Nas duas primeiras greves a escola entrou, mas não todo o mundo. Não consigo separar as duas." (Professor, efetivo, 15 anos no magistério)

Os depoimentos sobre a greve relatam o processo de entrada e a contribuição que o movimento teve na formação de sujeitos políticos coletivos. Não há discussão sobre o desenrolar do movimento ou mesmo sobre o processo de encerramento do conflito ou de seus resultados econômicos. Um professor da escola, relatando a assembleia que deliberou sobre a greve.

"A diretoria era pelega, eu me lembro, havia uma discussão muito grande porque eles não abriam a Assembleia. Teve o Congresso de Lucélia (julho, 78). Fizemos uma Assembleia na Câmara, sábado, que decretou a greve. Dividimos lá as regionais sul, leste, oeste e norte." (professor, efetivo, 15 anos no magistério)

Essa primeira greve teve a duração de 24 dias. Foi bastante conflituoso o seu término, pois as diferentes posições político-sindicais avaliavam, naquele momento, que a conquista de 20% parcelado (quatro vezes de 5%) fora uma derrota⁽¹²⁷⁾.

"É bom frisar que os 20% parcelados anunciados em agosto, concedidos para todo o funcionalismo, são fruto da greve dos hospitais e do receio à nossa futura greve. No entanto como nossa mobilização era incipiente e não tínhamos uma orientação política definida, sofremos algumas derrotas, como por exemplo, deixar-nos levar pela manobra do Executivo, de buscar soluções dos nossos problemas em Legislativo impotente." (entrevista de Gumercindo Milhomem Neto ao Diário de São Paulo, 06.05.1979)

Havia outra divergência entre as tendências políticas, nessa ocasião: o deslocamento da luta para a Assembleia Legislativa⁽¹²⁸⁾. No final

(127) Boletins assinados por: Comitê dos professores por sindicatos livres; MOAP, MUP, Grupo de Professores do interior e da capital, TESIPRO.

(128) Quinze dias após o início da greve, o governo estadual envia à Assembleia Legislativa seu projeto sobre o Estatuto do Magistério. A APEOESP tinha apresentado ao Secretário de Educação um ante-projeto de revisão do Estatuto do Magistério. Este documento era resultado de discussões nas subseções vinculadas à diretoria e das regionais e subseções, em greve, que, também organizaram discussões sobre o ante-projeto. O Secretário da Educação encaminha para o legislativo o projeto produzido internamente. Assim, que acabou a greve, as galerias da Assembleia Legislativa estavam superlotadas para acompanhar a votação.

da greve os professores passaram a acompanhar o processo de votação do Estatuto do Magistério e a pressionar os deputados a fim de incorporarem a ele as reivindicações da greve. Tal questão foi bastante polêmica na discussão interna à oposição.

O caráter problemático da relação partido e sindicato, nesse momento transpareceu com toda força. Ambos pareciam desconhecer interesses que podiam ser mútuos. Os sindicatos não se sentiam comprometidos com as negociações realizadas pelas lideranças partidárias, na Assembléia Legislativa. Somando-se a isso, o executivo era bastante forte, autoritário e centralizado.

Havia um consenso na avaliação dessa greve, por parte da liderança: era tida como "espontânea", ou seja, as pessoas "entravam" na greve "pelo jornal"⁽¹²⁹⁾. Tal avaliação será refeita, anos após, por volta de 1982/83. A partir de 1982, novas avaliações consideram ter havido ganhos econômicos e políticos, e não ter sido "espontânea" mas, resultado do trabalho das "vanguardas". A argumentação para essas novas avaliações é que na ocasião faltava à oposição um conhecimento real da categoria⁽¹³⁰⁾. Essas leituras ignoram que o espontâneo compõe a história do movimento social, que tal espontaneidade é expressão de experiências, que podem ser representadas de diferentes maneiras. A greve pode ser resultado, também, de fatores que não necessariamente correspondam aos aspectos econômicos⁽¹³¹⁾.

(129) Ribeiro, nas entrevistas de lideranças sindicais do Estado de São Paulo aparece, de forma predominante, essa concepção de que o movimento teve um caráter "espontâneo", as pessoas tomavam conhecimento dele pela imprensa e "entravam" na greve. Ou seja, caracterizam que a "espontaneidade" da greve é derivada da ausência da direção sindical nas regiões. RIBEIRO, Maria Luisa, op.cit..

(130) As entrevistas citadas na nota anterior informam que, as novas lideranças desconheciam a categoria com a qual trabalhavam, portanto as avaliações eram decorrentes desse estágio de conhecimento. Novamente, é perceptível a ausência da compreensão do processo grevista como aquele em que experiências singulares emergem, se transformam e recriam novas relações. Está presente nas análises que essas lideranças faziam, na ocasião, a concepção de que a ação dos professores pode ser previsível e previamente caracterizada. RIBEIRO, Maria Luisa. op. cit..

(131) Nesse sentido ver a dissertação de mestrado de Abramo sobre as motivações presentes nos movimentos coletivos, entre os quais a greve. A autora adverte sobre a necessidade de analisar-se os movimentos como "algo mais amplo do que uma privação material ou nutricional. (...) torna-se necessário interrogar o significado político, moral, ético e cultural dessa privação e do inconformismo em relação a ela." ABRAMO, L.W. op.cit., p.26.

"Para falar bem a verdade, eu acho que ninguém sabia o que estava fazendo. Eu acho que sabia que não tinha dinheiro, que ganhava mal, sabia que estava tudo ruim, o governador era Maluf, na época. (...) Eu acho que as pessoas não sabiam muito bem o que estavam fazendo. Acho que a liderança, a vanguarda do movimento, não só o MOAP, todas as esquerdas estavam a uma distância de 10 milhões de anos luz. O hiato entre a vanguarda e a categoria era muito grande. Mas a categoria tinha uma referência muito positiva desta gente, confiava muito. Parecia-me que a categoria era anônima, hoje ela tem mais cara, mais nome, tem mais... naquela época era mais anônima. Eu acho que a gente era assim, não éramos nada. (...) Tem uma fala que não é minha, que em 78/79 os professores fizeram greve e cada um fez pelo seu motivo. Para falar a verdade, eu não entendo esta fala até hoje, por isso não sei se concordo com ela. Eu acho que ninguém sabia bem porque estava fazendo a greve em 79, não sei se foi cada um pelo seu motivo, sem dúvida não era um motivo coletivo. Pode ser que esta fala esteja correta, como quem falou entende do assunto deve ter razão. Eu não usaria esta fala, mas também não diria que foi uma greve coletiva a de 78/79, porque este coletivo de professor ainda não havia sido construído, ele passou a ser construído." (professora, efetiva, 20 anos no magistério)

As greves analisadas a partir de matriz leninista⁽¹³²⁾ podem ser consideradas vitoriosas ou derrotadas em relação à "adequação aos fins políticos previamente estabelecidos. Toda luta coletiva, portanto, que se afaste desse modelo explicativo poderia ser considerada espontânea, desorganizada ou mesmo economicista." (Blass, 1990, p.16)

A assembléia que deliberou o fim da greve, no Nacional Atlético Clube, na Lapa, foi extremamente conflituosa. O MUP achava que o movimento estava em ascenso e que não havia ainda, derrota ou vitória. O MOAP propunha o fim da greve.

Foi nessa assembléia que ocorreu a transformação do Comando Geral de Greve em Comissão Pró-Entidade Única (CPEU), responsável pelo encaminhamento do processo de composição de chapa oposicionista à diretoria, que, a essa altura, já estava em processo de isolamento político, que se consolidaria com a greve de 1979 (Boletim da CPEU, 1979).

"No processo daquela greve em 78, formou-se a Comissão Pró-Entidade Única no Magistério, que era uma Comissão que era oposição à APEOESP e ao CPP, e que tinha no seu programa central a transformação das duas entidades numa única entidade do magistério. Se isso dá certo ou não eu não sei. Mas foi o processo, na época." (professor, efetivo, 24 anos no magistério)

(132) A concepção leninista compreende o sindicato como uma organização educadora da massa trabalhadora. A preocupação dos sindicalistas deve ser a luta maior pelo fim do capitalismo, aproveitando a emergência da consciência política através das lutas corporativas dos trabalhadores; dessa forma o sindicato teria a função de elevar o nível de consciência dos trabalhadores a um nível de consciência revolucionário. O papel do partido no sindicato é fundamental, deve conduzir a ação dos trabalhadores. LENIN. Sobre os Sindicatos. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

No meio do movimento grevista, o governo do Estado de São Paulo decretou recesso escolar, descaracterizando o processo de greve. Os professores, então, se deslocaram para a Assembléia Legislativa a fim de pressionar os deputados para incorporar alguns direitos no Estatuto do Magistério, que estava sendo votado.

A greve apresenta um conteúdo de aprendizagem, um processo em que a informação, o conhecimento aparecem como elementos de construção de uma relação de confiança entre os professores da escola e, entre estes e a direção do movimento grevista. O medo e a insegurança que acompanham qualquer trabalhador no momento de tomar a decisão sobre a adesão ou não à greve, também é sentida pelos professores.

"Quando pintou a greve, eu ampliava minha jornada no Ermano Marquetti, e me lembro quando houve uma discussão sobre a greve na sala dos professores, ... senta aqui! me dê dois motivos para eu concordar com esta proposta de greve. Me convença, eu não enxergo.

Eu me convenci que talvez fosse o caminho, me assusta muito, eu não tinha experiência alguma, a não ser passeatas na faculdade. Eu não tinha consciência de que eu poderia fazer alguma coisa para reverter a situação." (professora, efetiva, 26 anos no magistério)

Outra professora que também trabalhava em duas escolas, e que também entrou para o magistério na década de sessenta, discute a relação com o medo que os professores sentiam ao experimentar essa situação de conflito.

"Eu me lembro, acho que é a greve de 78. Eu dava aula ali no Jaguaré, no Maria Eugênia Martins, a primeira greve que eu peguei assim. (...) Era muito difícil conseguir fazer greve por causa de muita resistência. Lembro-me que tínhamos uns "pegas" feios com a diretora, era uma pessoa muito autoritária, era uma pessoa que gritava muito, o pessoal tinha muito medo dela. Tinha um grupo de professores que enfrentava. Eu era meio bobona, não era muito de brigar ou questionar. (...) Embora eu não fosse de falar muito, eu entrei na briga. A escola toda não fez greve, havia um grupo muito resistente de professoras de 1^a. a 4^a. séries. Tinha muita pressão, a gente tinha medo de ser mandado embora. Naquela época não havia muita gente efetiva, então não se perdia muito (risos). (professora, efetiva, 24 anos no magistério)

Uma professora, que não participou da greve por estar em licença saúde, é antiga militante do movimento sindical, ex- membro da diretoria da APEOESP, recupera a dimensão do reconhecimento dos iguais, numa situação de conflito, como elemento gerador de confiança. A autoridade da antiga professora legitima a participação no movimento grevista, até então desconhecido.

"Eu fiquei doente em agosto, eu estava em licença saúde (...) quando começou a greve. Mas eu não participava nada por que estava doente em casa. Aí o governo, parece, deu férias para a gente na greve de 78 (...). Quando eu comecei a melhorar, fui a uma Assembléia no Sion, e a primeira pessoa que eu vi foi a G., da Oeste, que tinha sido minha professora de português na 4^a. série do ginásio. Eu me sentia em casa. Eu me senti tranquila porque ela estava lá. (...) Sei que as duas escola em que eu trabalhava fizeram greve direito." (professora, efetiva, 20 anos no magistério)

Finalmente, um professor procura recuperar na memória o retorno à escola, a discussão sobre como começar uma greve, se nunca tinham vivenciado essa experiência. O que fazer para começar a greve na escola? E no debate, na discussão que há um reconhecimento mútuo dos interesses dos professores, que se rompem os limites do constrangimento, possibilitando a construção de identidade.

"Quando foi decretada aquela primeira greve, em 78, naquele sábado, eu fui na segunda feira para o GEPAM: "Como vamos fazer isto, com a toda poderosa assistente, que era da ARENA, partido do governo"? (...) Neste momento, um professor de inglês chegou, 7h 20 min ou 7h 25 min, o sinal dava às 7h 30 min: "O que vamos fazer?". Este professor era amigo da assistente e eu nunca esperava, fiquei desconfiado dele na hora que falou. Foi o início, os professores se agruparam e começaram a discutir. Eu lembro que teve gente que não entrou, acho que uns oito professores." (professor, efetivo, 15 anos no magistério)

Para os professores da EESG "Professor Ayres de Moura" esta greve foi a possibilidade de superação de situações de medo e da conquista de um saber fazer greve. A greve seguinte, adquire um conteúdo de continuidade.



b) GREVE DE 1979

Esta segunda greve se diferencia da anterior pelo rompimento do isolamento: é uma greve conjunta com todo o funcionalismo e grande parte dos professores já haviam experimentado um movimento de paralisação. A nível nacional outros professores também estavam vivenciando essa experiência⁽¹³³⁾. Os operários estavam destruindo concepções derrotistas sobre movimentos grevistas. Em relação à anterior, foi uma greve com maior repressão por parte do governo estadual.

Durou 36 dias e tem uma marca mais profunda nas lembranças dos professores porque aparece associada às faltas que ainda constam em seus documentos profissionais. O governo do Estado suspendeu o pagamento dos professores e atribuiu faltas a todos os grevistas. Para outros militantes, a greve aparece associada ao movimento que derrotou a diretoria da APEOESP e elegeu uma nova direção, de oposição.

"A greve de 79, houve um envolvimento meu... eu me lembro. Eu entrei porque eu tenho faltas, aquelas faltas injustificadas."
(professora, efetiva, 26 anos no magistério)

No meio dessa greve foram realizadas as eleições para a diretoria da APEOESP. Não bastava visitar as escolas para discutir o movimento de paralisação, tratava-se também de discutir o futuro da entidade. Esse debate sobre a construção de uma associação que tivesse a marca dessas experiências levou alguns professores a iniciarem uma militância sindical.

"Foi na época em que nós conseguimos tomar a diretoria da APEOESP, eu acho que isso foi uma das experiências mais bonitas na minha vida profissional, porque eu acho que nós começamos a nos organizar" (professora, efetiva, 26 anos no magistério).

E finalmente, a leitura de um professor, ex-membro da diretoria da APEOESP, que busca articular o processo de transição pela democracia ao então emergente movimento de professores.

"Foi um estouro. Foi o movimento de democracia nascente no país. Greve no ABC, tudo isso têm influência. Tínhamos trabalho de base que não era brincadeira." (professor, efetivo, 24 anos no magistério)

(133) A respeito dos movimentos sindicais em outros estados, a partir do final dos anos setenta, ver: BULHÕES, Maria da Graça Pinto. O movimento do magistério público estadual do Rio Grande do Sul, de 1977 a 1982. Dissertação (mestrado) - UFRGS, 1983. ----- e ABREU, Mariza. A luta dos professores gaúchos - 1979/1991 - o difícil aprendizado da democracia. Porto Alegre" L&PM, 1992. SOBREIRA, Henrique Garcia. Educação e hegemonia: o movimento dos professores públicos de 1o. e 2o. graus no estado do Rio de Janeiro de 1977 a 1985. Dissertação (mestrado) - UFRJ, 1989.

Essa nova greve realizada no primeiro semestre de 1979⁽¹³⁴⁾, que envolveu quase todos os setores do funcionalismo público estadual e municipal, é avaliada em recente documento elaborado pela APEOESP em parceria com o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) como prolongamento daquela do ano anterior.

"A insatisfação quanto às conquistas salariais e de carreira obtidas pela greve de 1978, bem como a reorganização dos grupos de base e lideranças locais, foram razões para a expectativa de vitória da oposição nas eleições que se haveriam de realizar em 1979. Foram também estímulo para nova greve." (Jóia, 1993, p.36)

Em 1979, abril, em assembléia no Colégio São Bento, foi deliberada nova greve, com uma pauta de reivindicação exclusivamente salarial - 70% mais 2.000 cruzeiros de reajuste⁽¹³⁵⁾.

Não havia consenso entre as diferentes categorias profissionais sobre a data de início da greve⁽¹³⁶⁾. Essa divergência já evidenciava a disputa pela direção do movimento, entre os vários setores do funcionalismo público estadual.

A questão fulcral das divergências era a definição de qual setor dirigiria o movimento. De um lado, os professores do ensino básico reivindicavam ser dirigentes, argumentando que a expressão numérica e a experiência anterior os credenciava. Por outro, os docentes do ensino superior exigiam participação paritária.

Nos primeiros meses de 1979, os servidores públicos, através de suas assembleias setoriais, elegeram três representantes de cada setor para compor uma Coordenação Geral da Campanha Salarial (que mais tarde se transformou em Coordenação Geral Permanente (CGP)). Dessa forma as associações tinham representação paritária, independente da expressão numérica. Mas como contemplar a diversidade das posições político-sindicais presentes no movimento? Daí o embate ocorrido em torno da questão da direção⁽¹³⁷⁾.

(134) Era o primeiro ano do governo Maluf (1979-1982).

(135) As lideranças argumentavam que a diferença desta em relação à greve anterior era a pauta, em cima de uma reivindicação clara e salarial que unificava todos os funcionários públicos (entrevistas In: RIBEIRO, Maria Luísa, op.cit..)

(136) A escolha do momento para deflagração da greve depende de um conjunto de ponderações e avaliações feitas por seus próprios protagonistas, que dão sentido à conjuntura e são parâmetros para possibilitar sua própria resistência. PERROT, M. Les ouvrières en grève. France. 1871/1890. Paris: Mouton, 1974. (2 v.). Apud: BLASS, Leila Maria da Silva. Greve dos bancários: São Paulo: 1985 - as faces de um movimento. Tese (doutorado) - FFLCH, USP, 1990. (2 v.).

(137) Unificação não significa diluição das diferentes posições político-ideológicas no interior do movimento sindical. Ao contrário, ela se funda em acordos, por isso mesmo não são fáceis de serem estabelecidos e bem como mantidos BLASS, Leila M.S. op. cit..

"O fato de o conjunto de funcionários e servidores tentar uma campanha salarial conjunta já é uma grande conquista. (...) Essa perspectiva de unificação da luta do funcionalismo já despertou a atenção daqueles que apostam no imobilismo desses setores. Eles tentaram capitalizar essa unificação para colocá-la a serviço de sua perspectiva imobilista. (...)

Nesse sentido, a CGP foi uma verdadeira barreira para o avanço e unificação do movimento." (APEOESP EM NOTÍCIAS, agosto de 1979, p.12)

No início da greve, o Governo do Estado de São Paulo, envia para o legislativo mensagem de reajuste de 8,3% que, a pedido do movimento grevista é rejeitada pela bancada do MDB⁽¹³⁸⁾. Essa greve, diferentemente da anterior, não substituiu o papel do legislativo, apesar de não haver consenso entre as várias tendências, sobre essa questão.

Por ser um movimento bastante politizado⁽¹³⁹⁾, envolvendo diferentes segmentos da sociedade civil - Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Comissão de Justiça e Paz, Imprensa -, que, segundo o Governo Militar, precisava ser contido dentro dos marcos impostos pela "abertura" do governo Figueiredo, se utilizou de mecanismo de caráter repressivo com o objetivo de intimidação como: depoimentos no DEOPS, suspensão dos diretores de escola e abertura de inquéritos administrativos contra professores do ensino básico⁽¹⁴⁰⁾.

"A Lei de Segurança Nacional e a própria Constituição prevêm que a greve de funcionários públicos é impossível. Essa é uma hipótese que não se cogita, mas quero lembrar que a Constituição está acima da vontade do governador e ela poderá ser aplicada" (pronunciamento do Governador pela TV, publicado pelo JT, 19.04.79)

(138) Ainda era bipartidarismo, embora, em janeiro de 1979, o 9º Congresso dos Trabalhadores Metalúrgicos, em Lins, tenha se decidido pela criação do PT.

(139) A luta por direitos era parte da luta mais geral contra o regime ditatorial. Havia uma politização de demandas por direitos, que aparece associada a demandas por democratização da sociedade brasileira.

(140) Manchetes jornais: Folha de São Paulo, 01.05.79: "Pressões contra servidores podem merecer uma CPI". "Punições não porão fim à paralisação, afirma CGG". O Estado de São Paulo (03.05.79): "O governo inicia processos para punir grevistas". O Estado de São Paulo (05.05.79): "O DEOPS ouviu quatro grevistas". Jornal da Tarde (08.05.79): "Depondo no Deops, sete membros da CGG". Folha de São Paulo (11.05.79): "Secretário pune 21 diretores". Folha de São Paulo (11.05.79): "Deops ouviu mais 4 servidores que participam da paralisação".

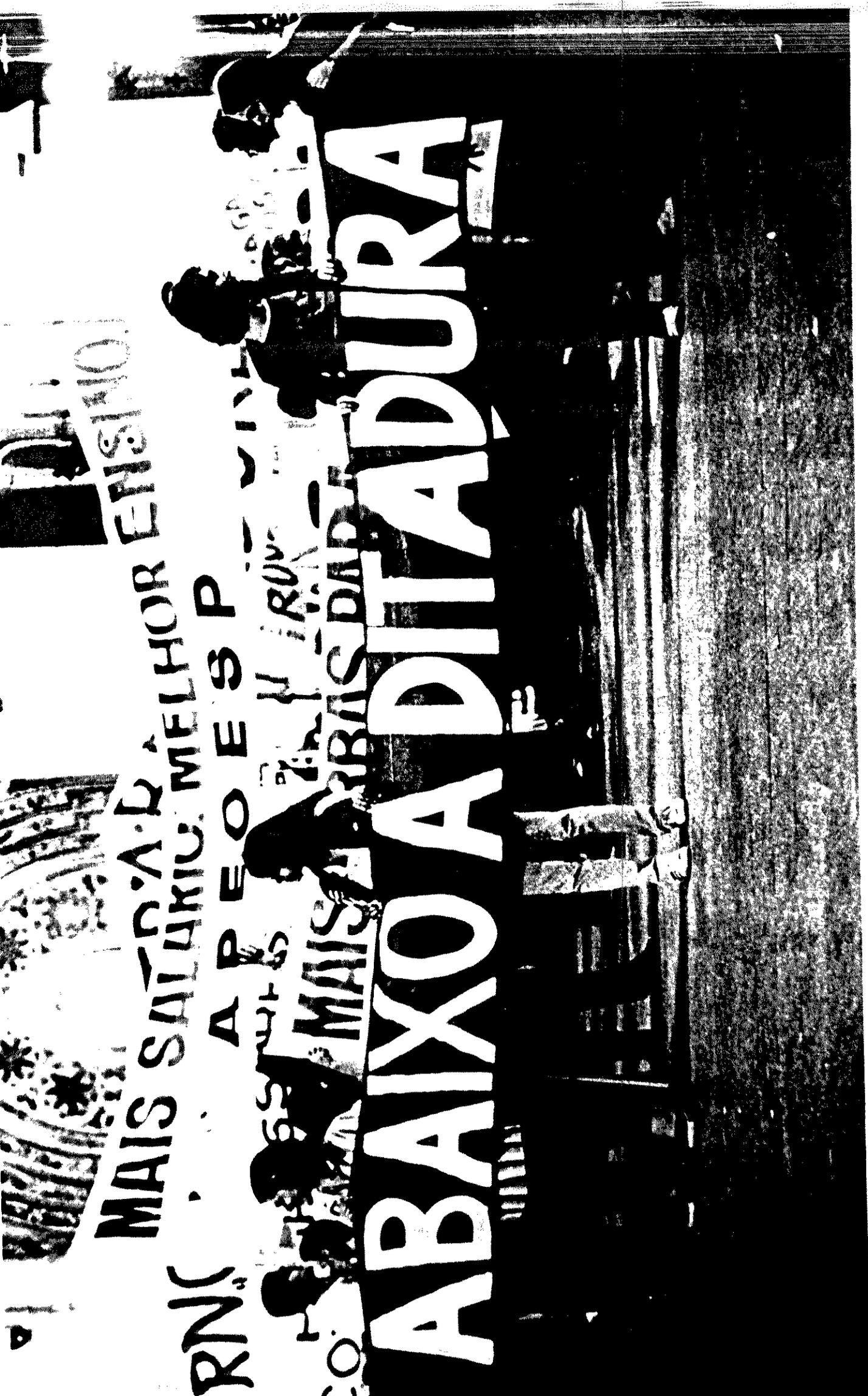
A associação dos diretores - UDEMO (União dos Diretores do Ensino Oficial) também participou desta greve. Durante a greve foi exigido dos diretores que entregassem a relação nominal dos professores em greve, em suas escolas. 21 diretores se recusaram a delatar seus colegas de trabalho e foram suspensos por um mês.

MAIS SAINDO A D. MELHOR EPISÓDIO

APROESP

MAIS TRIBUNAS

ABAIXO A DITADURA



Durante a greve, 40 membros da CGP (Coordenação Geral Permanente), representantes dos setores em greve, foram convocados para depor, no início de maio, no DEOPS, com a seguinte justificativa, por parte dos membros do governo autoritário:

"sentindo que os atos públicos e as ameaças de passeata por parte dos dirigentes do movimento grevista dos servidores estaduais pode estabelecer o desassossego social, resolveram inquirir aqueles responsáveis que registram antecedentes." (Folha de São Paulo, 02.05.79)

A oposição que tinha, de fato, a direção da greve, disputou as eleições para a diretoria da APEOESP, com uma chapa composta por professores - com mais de três anos de filiação à entidade - dos diferentes grupos políticos, sendo que alguns estavam vivenciando a participação política pela primeira vez.

Assim, em meio a todo esse processo grevista, foram realizadas as eleições para a diretoria da APEOESP, disputadas por quatro chapas: (1) VOZ DOS PROFESSORES (725 votos), chapa situacionista, o candidato a presidente: Antonio Nascimento (presidente em exercício da gestão vigente); (2) CPEU (Pró-Entidade Única), chapa oposicionista, candidata a presidente: Eiko Shiraiwa Campos Reis (4.171 votos); (3) UNIFICAÇÃO E LUTA (263 votos), braço da chapa situacionista, candidato a presidente: Afonso Celso (vinculado ao advogado da APEOESP, Raul Schwinden); e (4) MOVIMENTO MODERADO (397 votos), de perfil semelhante à terceira, candidato a presidente: Milton Moraes; 108 votos nulos e 27 brancos. Dos 5.691 votos para um total de associados de cerca de 45 mil (com 32 mil com direito de voto), a oposição obteve 73%. (Folha de São Paulo, 14.05.79). Entretanto, só conseguiu tomar posse, em 9 de maio, sob mandado judicial.

"A formação da chapa de oposição foi dificultada pelo "Estatuto de Lucélia". Por ele, os candidatos deveriam ser sócios há três anos ininterruptos. Foi uma estratégia para impedir professores ACTs (Admitidos em Caráter Temporário), que eram a maioria, pudessem participar, já que esses professores perdiam constantemente o vínculo com a escola e, por consequência, com a entidade, pois deixavam de contribuir." (Jóia, 1993, p.38)

Era preciso legalizar essa direção real do movimento dos professores via processo eleitoral. Alguns professores da EESG "Professor Ayres de Moura" participavam desse momento da entidade, como membros de mesa de votação, fiscais da chapa, membros de mesa de apuração, etc.

A participação dos professores nesse processo de eleição, aponta que a possibilidade de construção da identidade encontra-se no conhecimento e no reconhecimento do outro inserido na mesma problemática.

"Eu estava a fim de conhecer os novos professores, que estavam envolvidos com o movimento dos professores, isso acabou fazendo com que eu procurasse outras pessoas, procurasse conhecer mais a respeito do envolvimento dos professores, coisa que eu não sabia de nada, nunca tinha acontecido antes. (...) Foi aí que começou a organização que levou os professores a uma nova diretoria e conseguiram eleger uma diretoria atuante, a da Eiko. Lembro-me que fui fazer boca de urna em Guarulhos, junto com uma professora de português que era do Matão. Fomos trabalhar nas eleições e foi uma coisa muito boa, porque nós conhecemos outros professores de outras regiões e vimos que realmente era importante estar organizado." (professora, efetiva, 26 anos no magistério)

Mas havia os que não acreditavam nesse processo, que tinham dificuldades em vivenciar o novo.

"Lembro-me da primeira eleição, eu estava lá, muito tumultuada, brigas entre as novas chapas que estavam chegando, fiquei lá e foi terrível para votar. Tive que esperar um tempão por causa das brigas das chapas, não a oposição com a situação, mas as chapas que seriam da própria oposição, havia divergências. Foi uma mudança. Os professores mais antigos não acreditavam na nova chapa. Havia sempre professores que concordavam e outros que não." (professora, efetiva, 21 anos no magistério).

As eleições da APEOESP foram bastante conflituosas, não só pela disputa eleitoral, mas pela dificuldade em garantir a posse da diretoria eleita. A chapa oposicionista vencedora demorou quase dois meses para conseguir assumir a entidade, pois a diretoria derrotada tentou impugnar o processo eleitoral.

O histórico desse momento, no depoimento deste professor revela a desconfiança, a dificuldade em consolidar esta luta sindical, mas ao mesmo tempo evidencia toda a força dada pela vitória eleitoral no enfrentamento das adversidades.

"A Comissão, a CPEU, resolveu fazer uma chapa única para concorrer à diretoria da APEOESP, na eleição que houve em 79. Fomos para esta chapa. As restrições na época eram muito grandes. Nós tínhamos, na época, três pessoas que eram lideranças maiores no magistério: a Rosiver Pavan, Gumercindo e Paulo Frateschi. Essas três pessoas não tinham condições de concorrer porque não tinham "350 anos" de sócio. Era coisa assim. A gente acabou ganhando as eleições com uma chapa, que era a chapa possível de ser montada. Eu participei com duas tarefas básicas, primeiro trazer 40 urnas do interior com segurança, porque a possibilidade de fraude era muito grande. Eu acabei indo para Santa Fé do Sul e vim pingando de cidade em cidade, recebendo afluentes, com um carro só. Saí de Santa Fé, nós pusemos um cadeado no porta mola do carro (risos) para que ninguém abrisse (risos), eu vim sentado no banco de trás. (...) Nós fomos distribuindo gente pelo caminho e na volta pegávamos a urna daquele cara que tínhamos deixado. (...) Nós ganhamos estourado, 73% dos votos. Foi um estouro. Foi o movimento. (...) Chegando aqui minha tarefa foi continuar a segurança, primeiro da apuração e depois da própria posse, que foi muito difícil.

Não me lembro quantos dias foram, mas foi um tempo enorme. Ia dar aula e voltava para a APEOESP, saía da APEOESP, ia dar aula. Foram quase dois meses. Foi um rolo, segurar o presidente da APEOESP, trancar a porta, sentar na porta. Várias vezes o oficial de justiça foi à APEOESP e não encontrou ninguém da diretoria para receber a intimação." (professor, efetivo, 24 anos magistério)

Outro professor, tal como a professora do depoimento anterior, que não participava dos agrupamentos políticos existentes, contribuiu para a eleição da diretoria de oposição. Para esses professores colocava-se, como parte do movimento, a conquista do entidade como a possibilidade de construir uma associação que estivesse mais vinculada aos interesses de conteúdo sindical dos professores, como a luta e negociação por melhores condições de trabalho e de salário. Embora fossem tempos tensos, esses professores sentem saudades, pois tratava-se da construção de um espaço significativo em que a ação singular de cada professor ganhava sentido, eles se reconheciam compartilhando dessa experiência. A saudade, hoje, é a busca desse espaço público, expresso em palavra e ação.

"Eu participei daquela assembléia de formação da chapa, "chaponã". (...) que era a Eiko dos Campos Reis a presidente, entrou várias pessoas de várias tendências da oposição, era um chapão. Nós fomos lutar pelo chapão, estavámos em greve, mobilizados, ligando, informando. (...) Precisava ir para Olímpia. (...) Votaram pouquíssimas pessoas, acho que uns 9 ou 13. (...). Fomos, na volta, para Rio Preto. (...) Na assembléia, o pessoal: "veio um pessoal do comando de greve, de São Paulo". Eu tenho saudades daquele tempo. Fomos para a apuração, havia um pessoal que provocava para anular." (professor, efetivo, 15 anos no magistério)

Os funcionários públicos saem dessa greve, com um reajuste de 20% parcelado, a partir de novembro de 1979 e um abono de Cr\$ 2.000,00. Para os funcionários, como os serventes de escola, que ganhavam na ocasião Cr\$ 3.000,00, o abono quase dobrava seu salário. Mas, o professor III que ganhava cerca de Cr\$15.000,00 mensais, com 44 horas-aula semanais, pouco significava. Ainda, os 36 dias de greve foram totalmente descontados dos salários e as faltas consideradas injustificadas. Os professores perderam licenças-prêmios (direito que pode ser gozado após 5 anos de trabalho sem faltas) e suas aposentadorias ficaram mais distantes. Esses mecanismos repressivos contribuíram para que houvesse uma desestruturação temporária do espaço público⁽¹⁴¹⁾. Os professores, nos seus depoimentos, não discutem esta desestruturação, ao contrário, consideram que foram elementos fundantes do sujeito coletivo que emerge no interior da escola. Terem superado o medo e a repressão os fez mais fortes.

(141) Quase a totalidade das avaliações dessa greve, consideram que tal situação provocou contra-marchas na história do movimento dos professores, nos anos subsequentes (80 a 82).

A greve, na fala dos professores da EESG "Professor Ayres de Moura", é percebida como elemento constituinte de uma experiência que, mesmo envolvendo muita tensão, sofrimento, repressão, representou uma aprendizagem na construção de uma nova sociabilidade, de sujeitos políticos coletivos, de identidades coletivas e na ampliação de espaços políticos. O professor se percebe como parte da categoria "professor". A greve é o amálgama dessa história comum. As relações intersubjetivas ganham materialidade através da discussão, do debate, das opiniões, dos julgamentos que vão se formando ao longo das paralisações.

A presença do professor, enquanto sujeito histórico, recusa a concepção de ação coletiva como resultado de ações de determinada classe social, como se pudesse ser pré-determinada. Mas reafirma a concepção de experiência, na qual é possível apreender as práticas, aparentemente invisíveis, de resistência e de elaboração de formas diferenciadas de sociabilidade, num processo heterogêneo e complexo de valores culturais. Os professores se percebem vivenciando experiências comuns, ainda que estejam isolados nas salas de aulas.

As greves possuem significações diferenciadas para os professores que, nesse desenrolar, descobrem serem seus problemas cotidianos semelhantes aos dos outros professores. Uma professora compreende a greve como parte fundamental do processo de sua definição profissional.

"Aí houve todo um envolvimento político, o comando da greve, eu ia, era em Santo Amaro, não podia ficar na escola, a escola era repressora. Tinha que fazer reuniões na igreja, sabe? Eu peguei esta época. Aí eu decidi ficar no magistério, aí eu já estava com a cabeça mais diferente, não foi por influência de ninguém. Eu fiquei e acabei me encontrando. Era novinha, foi todo um envolvimento na escola." (professora, efetiva, 14 anos no magistério)

O crescimento da primeira para a segunda greve se expressa na solidariedade ao movimento operário do ABC paulista, na percepção dos processos diferenciados constitutivos de classe.

"A segunda greve, nós já estávamos "donos do pedaço". Teve a greve dos metalúrgicos em 79, nós fomos a São Bernardo como professores (...) juntamos um grupo lá na Lapa, na Regional Oeste, contratamos um ônibus, com faixas das escolas. São Bernardo estava cercada, parecia um filme de nazistas invadindo. Entramos porque fingimos que éramos um ônibus de linha, deixaram a gente passar sem querer e fomos para a praça. (...) a gente ficou para trás (...) para comprar mexerica e ir ao banheiro. Quando chegamos à praça, nosso pessoal chegou com faixas e a polícia arrancou as faixas. Uma das coisas que me impressionou: os professores não reagiram mas os metalúrgicos, que estavam em volta, foram para cima da polícia para pegar as faixas. Quando eles avançaram para cima da polícia, esta jogou bombas de gás, eles vieram chutando as bombas e jogando pedradas. Gente correndo de todo o lado e bombas estourando. Gente correndo para outro lado da igreja. Nós comentamos que o operário saía no braço, tinham mais força, mais disposição, mais história para enfrentar fisicamente, uma coisa que me impressionou. Foi um dia muito lindo! 1^o. de maio de 1979." (professor, 15 anos no magistério, efetivo)

Fim da greve, professores sem salário. O Governo do Estado, Paulo Maluf, suspendeu a arrecadação das mensalidades dos sócios da APEOESP, nos holleriths dos professores, que era realizado por uma estatal que elabora as folhas de pagamento (Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo - PRODESP). A nova diretoria da APEOESP, sem arrecadação financeira para manter a entidade, além das dificuldades de caráter político e burocrático, apresentava, também, dificuldades internas do "chapão" que conseguiram formar para disputar as eleições⁽¹⁴²⁾. Agora, se colocava para essa direção, que até então era oposição, o desafio de organizar uma entidade com caráter sindical, isto é, que fosse reconhecida pelo executivo e por outros poderes públicos, como negociadora com o Estado do contrato coletivo de trabalho⁽¹⁴³⁾.

"Nós queremos a mensalidade descontada. Sobrevivemos na época do Maluf. Eu fui administrador da APEOESP, quando o Gumerindo foi presidente pela primeira vez e o Maluf foi governo o tempo inteiro. Durante o governo Maluf fui administrador durante 24 meses, 17 ficamos sem dinheiro. Nós sobrevivemos, fizemos política, fizemos greve. Fizemos a campanha "Maluf, nunca mais." (professor, efetivo, 24 anos no magistério)

Ainda em 1979, realizou-se um Encontro Estadual em Bauru, para reformular os Estatutos da entidade. O eixo principal das mudanças era a criação de mecanismos democráticos de representação. Dessa forma, o Conselho Estadual de Representantes, por região, substituiria os Comandos Regionais de Greves, e integrariam a direção da entidade. O Congresso Anual foi instituído

(142) A discussão sobre as dificuldades políticas dessa primeira gestão (1979-1982) ver: SANT'ANNA, Ruth Bernardes. Professores de 1^o. e 2^o. graus: representação social e mobilização coletiva. Dissertação (mestrado) - FFLCH, USP, 1993.

(143) A respeito da organização sindical da APEOESP no período do final dos anos 70 até 1984 ver NOVAES, Carlos Alberto Marques. A consolidação do sindicalismo na esfera pública - o caso dos professores da rede pública do Estado de São Paulo. São Paulo: CEBRAP, abr. 1992. (relatório final de pesquisa)

como instância maior de deliberação da entidade. Essa estrutura, democrática, que se mantém até hoje, avançou com a criação do Representante de Escola (RE), em 1982, no Congresso realizado na Capital.

"Na história dessas formas de representação e dessas instâncias de poder emergiram diferenças, que até hoje são pontos de disputa. Por exemplo, se os conselheiros, em momentos de greve, devem ou não fazer parte dos comandos, como aconteceu na origem das regionais." (Jóia, 1993, p. 41)

Os professores, ao discutirem as motivações que os levaram a atuar como militantes do movimento sindical, construindo a associação cotidianamente e não só nos momentos de greve, identificam-nas no compromisso político que o docente tem ou deve ter com seus alunos, notadamente na escola pública. Ser professor, na maioria dos depoimentos, pressupõe sua intervenção no sentido de criar condições para que os alunos exerçam a cidadania. Assim, a participação política, de alguns professores, no sindicato é motivada pela possibilidade de mudança social. Entretanto, avaliam que se a luta sindical possibilita a construção de identidades, não significa, necessariamente, que contribuam para a construção de projetos de mudança social.

"Não tinha compreensão da prática sindical, embora tivesse convivência com pessoas desta liderança, que por coincidência era minha irmã. Mas eu era mais preocupada do que a média dos professores. Eu tinha certeza que o governo era ruim, basicamente, e que tinha muito pobre neste país, que as pessoas passavam fome. Meus alunos passavam fome, passavam frio na escola. (...) era este tipo de coisa que eu queria mudar. Então eu ia brigar com os professores. Coincidiu com a eleição da Eiko para a diretoria da APEOESP. Acho que a APEOESP começou a se tornar referência para os professores, mas bastante distante ainda. (...) Se eu não conhecesse aquelas pessoas (militantes) eu era tão desinformada como o resto dos professores da escola.

A partir de 81, o trabalho que foi feito pela diretoria da APEOESP foi um trabalho que ajudou a categoria a encontrar sua identidade. Eu acho que a diretoria soube fazer este trabalho de facilitar, de favorecer situações para os professores, para eles se entenderem como categoria profissional. Eu acho que este trabalho foi bem feito. Só que acho que não conseguimos mexer num ponto, que é mais profundo, que eu não tenho leitura suficiente para entender, que é mexer com a questão ideológica." (professora, efetiva, 20 anos no magistério)

Nos depoimentos dos professores, não há discussão sobre que sindicato os docentes devem construir. Esse debate parece ter ficado circunscrito às tendências político-sindicais. Somente um, entre os professores-depoentes, identifica a existência de concepções diferenciadas, e toma posição, na direção da utilização dos espaços já existentes:

"Havia pessoas que diziam que era melhor ter uma entidade debaixo da árvore, do que uma entidade que se submetesse à justiça burguesa. Hoje podemos achar ridículo, mas na época havia esta posição. Uma outra parcela, da qual eu fazia parte, tinha clareza, que se não havia recurso, se não havia dinheiro, não se organiza ninguém, não se fazia movimento. (...) Nós achávamos que a estrutura tinha que construída paralela à estrutura oficial. Nós brigamos contra o imposto sindical. Nós queremos mensalidade descontada. (...) Estou falando sério, dizer que a APEOESP é dependente do governo porque tem uma lei (...) que dá o direito de descontar as mensalidades, não dá para achar que isto é sério. Tem um trem na cabeça!" (professor, efetivo, 24 anos no magistério)

Os professores não fazem referência a nenhuma greve durante os anos de 1980, 1981, 1982 e 1983, não só porque as paralisações⁽¹⁴⁴⁾ ocorridas durante esse período foram de pequena duração, com pouca adesão por parte do magistério, mas porque ao nível do movimento sindical, como um todo, há um processo de refluxo, se comparado aos anos de 1978/79. É importante perceber que embora os professores não tenham saído, massivamente, às ruas, na luta por melhores condições de trabalho, internamente, na escola, estão questionando tais condições, as relações de poder e procurando alternativas singulares de gestão da escola pública. A EESG "Professor Ayres de Moura", no movimento interno de politização do espaço escolar, explicitando essa luta cotidiana, esteve de 1983 até 1985 num intenso processo de construção de uma nova sociabilidade.

"Tinha uma panela bastante grande, começa a melhorar, a ficar mais um corpo que uma panela, com as discussões do movimento de greve, que começou a unir o pessoal. Havia um processo de discussão do governo, políticas, de salário, de condições de trabalho do professor, de andamento mesmo da escola, da postura de determinados professores, da direção. Não havia grandes momentos, era o cotidiano mesmo." (professora, efetiva, 26 anos no magistério)

Nesse período, estavam entrando na escola a maioria dos professores, considerados na pesquisa como antigos (na ocasião os que estavam na escola os tratavam como "novos"). Essa divisão entre novos e antigos perdura até hoje no interior da escola, embora com conteúdos diferentes. Os antigos ("novos" no final da década de setenta) militavam ou no emergente movimento sindical de professores, ou no movimento estudantil, ou em tendências políticas, ou ainda nos movimentos de anistia e redemocratização do

(144) Em 1980, na véspera do dia dos professores, acontece o dia nacional de paralisação por reajustes semestrais, mais verbas para a educação, ensino público e gratuito para todos e aposentadoria especial aos 25 anos de trabalho. Em 1981, também paralisação nacional, em abril, por 147,3% de reajuste. Em 1982, de 22 a 26 de março, o magistério e parte do funcionalismo estadual fazem um greve por 140% de reajuste salarial. Em 1983, em 21 de julho acontece a greve geral contra os decretos salariais e contra a intervenção nos sindicatos, no final do ano os professores fazem uma paralisação (23 novembro) em defesa da escola pública, contra os cortes orçamentários nos setores sociais e pela recuperação da dignidade salarial.

país. Enquanto os "novos" (atualmente) são caracterizados pela ausência dessa militância.

A visão dos professores que estavam na escola quando os "novos" entraram, no final da década de setenta e início dos anos oitenta, revela a importância da chegada desses professores portadores de experiências na militância política.

"Foi havendo uma diferença muito grande, no Ayres de Moura, com a entrada de professores que não pertenciam a este velho grupo, esta velha geração. Chega A., B., acho que B. chega primeiro, eu acho que até começou a agilizar, eu sentia umas coisas diferentes. Apesar da assistente de direção que estava ali, eles começaram a agilizar, ela gostava muito deles, ela era muito política, até hoje. (...) Como eu estava falando, quando chegou A. com uma nova filosofia, havia a assistente de direção, falava das idéias que ele tinha e ela dava abertura". (professora, efetiva, 21 anos no magistério).

A compreensão de que os professores possuem experiências diferenciadas - expressão dos valores, das relações de classe, de idade, de sexo, etc - evidencia a heterogeneidade interna dos docentes da EESG "Professor Ayres de Moura". Eles vivenciam, interpretam e elaboram as condições de trabalho e as greves de formas singulares. Entretanto, se percebem sujeitos, com convergência de interesses, nos processos de ação coletiva.

"Puxa, eles estavam a duzentos anos na frente e eu começando. Eu não estava valorizando a minha experiência pessoal." (professora, efetiva, 26 anos de magistério)

O depoimento de uma das "novas" professoras, sobre o grupo de docentes que trabalhava na escola, evidencia a heterogeneidade desse grupo que, embora diferenciado construiu um movimento coletivo.

"Antigamente, quando eu entrei, tinha uma parte dos professores que participaram do movimento estudantil, que tinha uma formação muito boa, vieram de "boas faculdades", quer dizer, ao nível de formação universitária era diferente, mais ampla, mais rígida, com maior carga horária. Enfim era melhor. Eram pessoas bem formadas, com prática política, que participavam do movimento estudantil, essa era uma parte do Ayres. Outra parte eram pessoas mais velhas que também fizeram uma boa faculdade, tinham um bom nível, mas ao nível da política estavam contentes com a situação política que era dada, na época era a ditadura militar. Achavam que estava tudo muito bom e não tinham vontade de mudar sua prática. E tinham outros que fizeram uma faculdade não muito boa, depois de muito tempo de casadas e que o magistério era um local de fazer um trabalho que não dava muito trabalho, só meio período para ganhar dinheiro para suas coisas. Eram esses três tipos de profissionais no Ayres quando eu entrei." (professora, efetiva, 13 anos no magistério)

Os professores - novos ou antigos no magistério - vivenciam diferentemente as condições de trabalho, as relações sociais no interior da escola. As experiências de cada um desses docentes é vivenciada isoladamente,

na maior parte das vezes. Entretanto, o reconhecimento de interesses comuns possibilita a produção de movimentos coletivos, em que os professores se reconhecem como portadores e sujeitos de uma mesma história que é, simultaneamente, individual e coletiva.

C. CONSTRUÇÃO DA ESCOLA COMO UM ESPAÇO PÚBLICO

Nos depoimentos dos professores, a escola, em 1983/84, é descrita como um espaço onde o conflito entre os "novos" (professores portadores da inquietação da vivência política) e os "antigos" (aqueles não haviam experimentado este "fazer política") se explicita na articulação de um novo projeto de escola pública. E é nesse espaço de conflito que se constrói o processo de movimentação interna da escola; o fulcro do conflito, para todos os depoentes, estava nas relações de poder no interior da escola.

O movimento vivenciado pela escola, nos anos de 1983/85, possuía motivações diversas. A construção de um projeto educacional para a escola pública unificava interesses heterogêneos. As relações de poder entre a direção e o coletivo de professores se colocavam como dificuldades, no desenrolar do processo. Assim, esses professores que, de início, não pretendiam afastar o diretor efetivo e sua assistente, assumem durante a trajetória do movimento essa proposta. Os professores que trabalhavam na EESG "Professor Ayres de Moura" evidenciam que as ações coletivas não têm seu conteúdo pré-determinado, mas que são construídas criativamente no decorrer do próprio processo.

"Na verdade qual era o nosso objetivo? Era ter uma escola em que se conseguisse ter o melhor trabalho, nós éramos audaciosos. Fazer um trabalho de qualidade, que os alunos tivessem efetivamente uma participação nas decisões da escola. Isto é, um espaço onde pudesse estar acontecendo o processo de aprendizagem e de participação da discussão, de troca. E quando o diretor saiu nós conseguimos implantar algumas coisas que acreditávamos, que facilitaria estes momentos, que foi a sala-ambiente, as modificações ao nível do interno da escola, da forma das discussões de todas as propostas do grupo. Não vinha da direção para a gente, ia da gente para a direção, se discutia com a direção junta. Foi um crescimento individual "super-grande". Os alunos entraram em boas faculdades. A disposição da escola passava para todo o mundo. Foi super-positivo" (professora, efetiva, 13 anos no magistério)

Os professores, nesse processo, recuperaram a dimensão da praxis, contida na concepção de ARENDT (1991) do trabalho, e ao construírem novas formas de agir, especificamente políticas, de aliar-se uns aos outros, de agir em concerto e de discutir o significado do seu trabalho, tentam capturar o que a norma tenta subordinar.

A EESG "Professor Ayres de Moura" era, então, dirigida por um diretor efetivo, caracterizado por todos os depoentes (mesmo por aqueles que não apoiaram diretamente o movimento) como omissos em suas atribuições profissionais, e dessa omissão originava-se num comportamento arbitrário e autoritário.

Ajudava-o na direção uma assistente de direção, que dirigia, de fato, a escola. Era considerada, por todos os professores antigos entrevistados, como centralizadora e autoritária nas decisões. Entretanto, todos os professores atribuem a ela um papel articulador, que garantia o funcionamento da escola. Para alguns professores, a manutenção rígida da organização burocrática era o que possibilitava o exercício da docência que é compreendido de diferentes formas pelos depoentes: para uns se traduzia, somente, em aulas; para outros era um espaço criativo de participação e discussão do próprio conteúdo do trabalho. Eram os professores que possuíam essa segunda concepção que questionavam a atuação da assistente.

"Tinha a discussão com a vice-diretora. O diretor estava na escola, mas não tinha nenhum tipo de atuação e a assistente tomava a frente da escola e era uma pessoa extremamente eficiente burocraticamente, mas terrível no contato com os professores e extremamente autoritária. Ela estava feliz quando todos cumpriam as determinações dela. Qualquer coisa que saísse fora do que ela havia imaginado, ela tinha ataque histérico, literalmente. Era complicado. As discussões começaram neste processo. (...) Começamos a pressionar para ser menos autoritária, para dar mais espaço, para não ficar o tempo todo gritando com aluno. (...) a gente queria mais espaço e ela queria dar menos. Não queria perder o controle da escola. É lógico que a gente começou a fincar pé." (professora, efetiva, 13 anos no magistério).

Embora os professores questionassem a atuação da assistente de direção, quase todos os depoentes a consideravam aliada quando se referiam às questões pedagógicas. Entretanto, os docentes não pretendiam ser somente colaboracionistas da direção. O projeto daqueles que trabalhavam na escola era a construção de uma educação pública, que pressupunha uma direção colegiada e democrática.

"No tempo do diretor, ele nunca aparecia, se aparecia ficava na sala dele e não mandava em nada, não apitava na escola, quem levava à frente as coisas era a assistente. Apesar das críticas, a assistente representou muita coisa para mim quando eu cheguei aqui. Na época ela tinha uma preocupação muito grande com a escola, apesar de sua visão de ser dona da escola. Ela tinha uma preocupação muito grande em relação à educação, ao trabalho do professor, deu muito apoio ao trabalho da gente aqui. Mas chega uma hora que a gente percebe que não é por esse lado." (professora, efetiva, 26 anos no magistério)

Os professores reconhecem que a escola é um espaço de resistência, onde é possível criar experiências significativas, buscando romper relações autoritárias.

"Por mais autoritária que esta escola pudesse ser, ela não era tão autoritária quanto às outras. Eu sempre dei aulas aqui, desde 1973, no noturno e durante o dia dava aulas em outras escolas. (...) Eu senti a diferença, pelo fato de ser escola de 2^o. grau, eu sentia esta diferença por serem professores mais combativos." (professora, efetiva, 21 anos no magistério).

A relação dos professores com a escola, enquanto local de trabalho, é permeada por práticas de resistência. Anulando o diretor e sua assistente, produzem uma escola em que as relações pedagógicas são diferenciadas.

"A escola tinha mais festividade que hoje, tinha campeonatos. Era gostoso! Quem organizava eram os professores. Tínhamos atividades extra-classe, torneios, jogo aqui, jogo ali, a gente acompanhava os alunos. A festa junina aqui na escola era uma coisa excepcional, a gente participava. Fomos àquele programa de televisão "E proibido colar". Eu falei isso porque me sentia bem aqui. Havia um entrosamento entre as pessoas, apesar de haver grupinhos." (professora, efetiva, 14 anos no magistério)

Entretanto, há uma direção na escola que não pode ser totalmente anulada, que é autoritária, que pretende imprimir sua proposta. Os professores optam pela negociação, com isso vão caminhando em suas propostas.

"A assistente gostava da escola à maneira dela, autoritária. Tudo o que você fazia para dar um bom nome para a escola ela apoiava. A primeira excursão para Ouro Preto foi feita na época dela, ela achava ótimo. Semana de discussão de arte, ela gostava que fizesse porque era prestígio para a escola, era visão pedagógica dela. Ela, uma vez, deixou fazer uma semana de arte, até Loyola Brandão veio, ao mesmo tempo ela queria que você fizesse as coisas que ela queria. Nós brigávamos muito. Nós vamos aprendendo." (professor, efetivo, 15 anos no magistério)

Essa experiência é analisada por um professor que, na ocasião, era aluno. O processo de conhecimento, as relações que se estabeleciam no interior da escola, possibilitaram-lhe se inserir no projeto que até então era dos professores.



"Aquele época foi um impacto muito grande, menos pelo conteúdo, mais pelas figuras que eu acabei conhecendo, as amigadas. (...) Tinha figuras muito emblemáticas naquela época. 79 foi o ano da abertura, da anistia. Então estava acontecendo coisas. Em 80 foi o Inácio de Loyola Brandão, o Plínio Marcos. Tinha apresentação de teatro. (professor, ACT, 6 anos de magistério)

O fato da escola ter um grupo de professores que tinha participação político-sindical, que buscava desenvolver um trabalho com os alunos, parecia não incomodar a direção, nem outros professores. Era visto como atividade cultural. Era nessas frestas que se construíram as relações de resistência, nos chamados resíduos que não foram capturados pela subordinação da norma instituída⁽¹⁴⁵⁾.

Nesse período, ocorreram, também, as eleições para o governo do estado, o que levou a assistente do diretor a se afastar da escola. Ela era do partido que venceu as eleições estaduais e foi trabalhar na Secretaria de Esportes e Turismo. Durante o período entre novembro de 1982 e a posse do novo governo e seu secretariado, em 1983, a assistente da direção ficou na escola de forma intermitente. Os professores informam que nesse período é que se explicitou a acefalia da direção da escola e o papel relevante que a professora no cargo de assistente de direção desempenhava.

Em abril de 1983, o governo recém-eleito entregou aos professores da rede pública estadual um texto, que ao apresentar um diagnóstico, fazia uma crítica à forma de atuar da escola pública e sugeria discussões para enfrentar os problemas.

Para discutir o Documento 1⁽¹⁴⁶⁾ a Secretaria de Educação paralisou as aulas para realizar o debate. As discussões, com apresentação de propostas, criaram muita expectativa em torno dos encaminhamentos que o governo faria. O magistério achava que a grande virada no ensino público iria acontecer, dado o ineditismo do debate, entre os professores, sobre a política educacional paulista.

"O início do governo fora esperançoso para o magistério. Num gesto inédito abriu-se um canal de comunicação direta entre o Secretário e cerca de 200.000 professores, com o respaldo de um Governador que se dispunha a patrocinar a participação, sendo dirigido à Rede o "Documento n.º 1" para discussão pormenorizada."

(145) Blass analisa as distinções e as interpenetrações da festa e do movimento. Como momento possíveis de criação de nova sociabilidade e solidariedade. BLASS, Leila, op. cit.

(146) A este respeito ver: AZANHA, José Mário Pires. Planos de educação: idéias para mover uma máquina pesada. EDUCAÇÃO MUNICIPAL, São Paulo, v.1, n.3 p. 34-43, dez.88. PALMA FILHO, João Cardoso. Educação pública: tendências e debates. São Paulo: Cered, 1990. SAO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. Documento de Trabalho n.1, 1983 (mimeo).

Demonstrando que não bastaria apenas uma nova ordenação administrativa, pois a busca da autonomia da escola envolve mais, ou seja, "a explicitação de um ideal de educação que permita uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares", o "Documento n.º 1 atingiu profundamente as escolas. Talvez possamos dizer que tenha representado verdadeira catarse para o magistério cansado, acusado, acuado." (Fischmann, 1990, p. 149-150)

Mas, esse documento, para o grupo de professores considerados politizados, não continha novidades. Reproduzia o conjunto das discussões efetuadas pelo movimento de professores e daquelas realizadas no interior da escola. Assim, os docentes pretendiam aproveitar a oportunidade para dar o salto de qualidade, sair da crítica e ir para a proposta. Um dos professores propôs a realização de um Congresso, onde se discutiriam e apresentariam as propostas de intervenção.

Levar a escola a realizar o Congresso não era proposta que a direção aceitasse, pois afetaria o núcleo do poder. Até então as reuniões dos professores estavam sob o controle da assistente da direção. A proposta acabou sendo aceita pela direção por subestimar a capacidade organizatória da escola e saber que o grupo de professores com mais vivência política era pequeno. Por outro lado, os professores aceitaram atender o diretor que, para cumprir o ritual burocrático, "queria o relatório da discussão para ser mandado para a Delegacia de Ensino". A proposta de realização do Congresso foi assumida pelos docentes, mesmo sem apoio da direção. Eram essas pequenas batalhas cotidianas que os fortaleciam.

Contribuía, ainda, o fato da assistente de direção já estar saindo da escola, o que enfraquecia as posições do diretor.

"Em 83, voltando ao documento n.º 1, começo da gestão de Montoro, o Paulo de Tarso encaminha em abril, (...) incorporando uma série de pontos de vista da APEOESP em relação à situação da escola. Problema de carga horária, salário defasado, péssimas condições de ensino, péssimas condições físicas das escolas, todas são críticas incorporadas. Para nós do GEPAM, no caso, eu reconstituo com uma certa facilidade isto aí, o documento não dizia nenhuma novidade, nós vínhamos discutindo isto aí desde 79 (...) a gente também conversava no período da greve de 79. (...) o documento é uma ladainha dentro da escola, seria reproduzir o que já estávamos fazendo. Então a gente resolve... Eu li tudo aquilo lá e achei que ia ser muito repetitivo e passei a conversar com alguns professores antes da reunião. Chegou a um consenso em relação àquilo. (...) Quer dizer, a escola tinha um acúmulo de discussão que ia além do documento, então ao invés de discutir por que a gente não passava a se organizar para resolver aqueles problemas? (...) O paciente já estava anêmico de tanto tirar sangue para fazer exame certo? Para fazer diagnóstico. A idéia era não mais fazer diagnóstico, mas fazer propostas para resolver os problemas. Essa era a linha. A discussão que foi rolando aí foi somando. Precisamos fazer. Mas como? (...) Só o diretor que insistia (...) precisamos mandar o relatório. (...) A gente discutiu e chegou ao consenso do Congresso." (professor, ACT, 14 anos no magistério)

O 1º Congresso, realizado em 1983, só foi possível após a luta dos professores contra o diretor.

"A briga toda foi pelo Congresso que teve em 83. O W. ficou contra o congresso, o diretor, claro, tentou manobrar para não sair o Congresso. Nós conseguimos aprovar o Congresso no Conselho de Escola, uma manobra de N. Nós estávamos bem articulados. Saiu o Congresso." (professora, efetiva, 14 anos no magistério).

A justificativa para a realização desse Congresso foi a proposta da Secretaria da Educação de realizar um amplo debate sobre a política educacional do Estado de São Paulo. Assim, era possível ganhar a adesão de todos que atuavam na escola.

"Quando veio a proposta de discutir o documento 1, achamos que estava na hora de tomar uma atitude. Então, se marcou o Congresso. O diretor não aceitou na primeira mão." (professora, efetiva, 26 anos no magistério).

Um estudo coordenado por FRANCO, 1984 sobre "O ensino de 2º grau do ponto de vista de seus alunos e egressos", realiza um estudo de caso na EESG "Professor Ayres de Moura", durante os anos de 1983 e 1984, ou seja, quando a movimentação estava se processando. Entretanto, a análise privilegia o canal institucional criado para a discussão do Documento 1, como organizador da mobilização.

"A solicitação do Documento de Trabalho n.1 foi levada a sério por um grupo de professores e alunos da EESG Prof. Ayres de Moura, sobretudo no que se refere ao item que estimula a participação das escolas nas decisões educativas sob o pressuposto e a validade da Autonomia da escola enquanto instituição educativa." (Franco, 1984, p. 229)

A preparação do Congresso foi feita através de discussões com os alunos de textos selecionados e outros produzidos especialmente para o Congresso. O Centro Cívico, junto com o professor-orientador, organizou o Congresso, que foi realizado nos dois últimos dias de junho (29 e 30) e 01 de julho de 1983, nos períodos da manhã e à noite.

No primeiro dia, após a abertura, os alunos (representantes de classe eleitos) foram divididos em grupos (mesclando-se as séries), assim como os professores e funcionários (houve pouquíssima participação de pais) para discutirem o seguinte roteiro: "Quem somos? Quais são nossas necessidades? Qual é o papel e função da escola de segundo grau? Que medidas e ações efetivas poderiam ajudar a integração social e profissional que buscamos? Como diminuir os índices de evasão e repetência, buscando uma escola menos seletiva? Como integrar a comunidade na resolução dos problemas educacionais? Por que o despreparo dos professores quando os alunos afirmam que não entendem suas explicações?"

As resoluções desse primeiro Congresso enfocavam desde a ausência do papel higiênico no banheiro até o professor que assinava o ponto e não trabalhava. O Congresso desnudou as relações internas da escola. O conflito, a disputa de poder no interior da escola, se explicitou internamente, ou os professores assumiam essa disputa ou, a escola ficaria muito mais fragmentada.

Para os professores depoentes a realização desse Congresso legitimou uma determinada direção política na escola. A participação evidenciava a necessidade de recuperação do espaço público do debate e da ação.

"Os professores foram para a sala de aula e discutiram, a gente elencou uma série de problemas (...) Nós paramos a escola por dois dias e nestes dois dias houve muita discussão na parte da manhã e da noite. (...) A vontade de participar e a organização foram um sucesso total. Um coisa, eu me lembro, muito bonita que aconteceu. E que você teve uma abertura explicitando o processo, a ida para os grupos, o primeiro dia foi só grupo. O bonito no processo é que na hora que estavam os grupos acontecendo, nós professores evitamos participar dos grupos, foi mais alunos mesmo, (...) nós tínhamos receio de influenciar demais, porque nós sabíamos por onde tinha que caminhar. (...) No momento dos grupos funcionando existia um silêncio na escola que nenhum dia de aula teve. Era um silêncio que se escutava moscas voando no corredor. As pessoas discutindo organizadamente." (professor, ACT, 14 anos no magistério)

Um observador desatento, desse movimento, pode indicar que os professores, ao atenderem a convocação do Secretário da Educação para discutir a escola, levaram a ação a sério. Mas, no interior da constituição desses sujeitos, no cotidiano, na explicitação dos conflitos, esse espaço escolar foi se politizando e os docentes foram capazes de defender seus interesses e de expressar suas vontades, ou seja, de se constituírem em sujeitos.

A assistente de direção, que já estava se afastando, chegou à escola no terceiro dia do Congresso, e se deparou com um processo de discussão do qual o diretor não participava; tentou recuperar o controle, mas não conseguiu, sendo impedida no primeiro momento, pelos alunos. Os professores buscavam a via da negociação. O impasse se estabeleceu. A plenária foi suspensa. Esse episódio impactou negativamente sobre os professores, posto que buscavam sempre uma saída negociada para o impasse.

A saída da assistente, em definitivo da escola, aconteceu no final do Congresso. Essa foi uma das situações mais tensas que os professores vivenciaram nesse evento. Nos depoimentos, ao relembrares o episódio, os docentes se emocionam.

"Quando a gente lembra o que aconteceu, isso vai criando mais força, a gente não pode desanimar (voz embargada). Eu acho que só quem passou por tudo isto é que sabe como foi sofrido. Não foi assim tão... não conseguimos tão facilmente, foi sofrido. Foi sofrido, porque não foi muito bom ver a assistente saindo daquela forma e mesmo o diretor. Eu tinha muito respeito por ela e ainda tenho, de uma forma diferente. Mas ver a assistente numa assembléia de professores e alunos, ela entrando, gritando, chorando, não foi uma boa coisa da gente ver (choro). Isso foi uma coisa muito sofrida, na época, quando eu vi a coisa assim, a assistente sendo afastada, eu chorei muito e não só eu, mas muitas pessoas choraram. Mas depois a gente vê que era este o caminho mesmo, não podia continuar daquela forma. (professora, efetiva, 26 anos no magistério)

O professor que era o Orientador do Centro Cívico, o principal organizador do Congresso, hoje avaliando o seu significado, através do olhar distanciado, percebe que o que estava em jogo eram as relações de poder em torno da construção de um projeto para a escola. E que as condições institucionais dadas pelo Documento 1 foram apenas parte dos componentes, que possibilitaram a explicitação dessa teia de conflitos.

"Então o que acontece? Você tem uma confluência de situações: o documento 1 chegando; nós não querendo mais discutir, querendo nos organizar; ao mesmo tempo a assistente se afastando para ir para a Secretaria, se ausentando da escola; o diretor não tendo condições de assumir o espaço que era dele. Então o que você tem na escola neste momento, um vácuo de poder. Onde o Congresso entra e ocupa. Este vácuo fica claro, por exemplo, administrativamente a escola vai para o espaço. A APM passa a não ter dinheiro mais para pagar os funcionários, praticamente está falida a APM. A direção perde o controle da secretaria da escola, porque quem tocava eram os funcionários pagos pela APM, que se tornam insatisfeitos. A assistente que era quem assumia o poder, se afasta da escola. E o momento, a nível de conjuntura, era o espaço para o Congresso de implantar. Quer dizer uma discussão sobre a escola e partir dessa discussão assumir a escola de fato, estava dado. Na época eu não tinha essa consciência. Existia esse dado, mas não era um dado que a gente verbalizava. Tinha a vontade de se organizar para resolver os problemas. Agora esta avaliação a respeito do poder não tinha na cabeça, para fazer uma avaliação. (...) Você tinha uma situação desde a questão do banheiro, professor fantasma, má administração, mal atendimento na secretaria da escola, estava um caos e uma insatisfação generalizada. Você tinha três situações confluindo: esta situação do vácuo de poder, você tinha um processo de redemocratização do país, todos tinham uma ansiedade em participar e terceiro, é a questão que a escola estava caótica, administrativamente." (professor, ACT, 14 anos no magistério)

Embora o Congresso tivesse explicitado o conflito, decidiu-se que o enfrentamento dos problemas da escola deveria ser feito pela via da negociação. Os professores ajudariam o diretor a administrar a escola. Esse processo aprofundava e conferia legitimidade ao coletivo de professores que procurava dirigir a escola.

"O poder passou para a sala dos professores, informalmente, tudo nós resolvíamos, nós éramos a APM, nós tínhamos uma dívida incrível para pagar, com os funcionários fizemos um acordo. (...) a gente fazia tudo, decidia tudo na sala dos professores, o diretor nunca estava lá. Tinha problema para resolver, quem estivesse na sala decidia, não tinha saída. (...) Sabe o que acontece? E que tem muita gente que cresceu pra caramba, que nem dava uma aula grande coisa. Mas várias pessoas cresceram muito, se politizaram." (professor, ACT, 14 anos no magistério)

Durante, o resto do ano de 1983, todos trabalharam, de forma militante, no rearranjo administrativo da escola. Foram organizados pequenos grupos de trabalho: um era responsável pela organização da biblioteca; outro pela da limpeza e manutenção; pela segurança; pela APM; pela administração da secretaria, etc.

Fizeram uma grande festa junina para arrecadar fundos para pagar os funcionários contratados pela APM. No ano seguinte, fizeram nova festa junina para pagar os direitos trabalhistas desses mesmos funcionários que haviam sido demitidos.

Os funcionários da escola eram contratados pela APM, o que de certa forma não era questionado. O grande problema era que não havia dinheiro para pagá-los. Daí uma mobilização coletiva para arranjar dinheiro para pagar os funcionários. O papel do Estado na manutenção da escola não é discutido, nesse contexto.

"Neste Congresso todo o mundo resolveu, era uma das decisões do Congresso, fazer um trabalho durante o resto do ano com o diretor. Tentar acertar a escola com aquilo que existia lá. A gente tomou uma medida... a gente não radicalizou. A gente assumiu a escola enquanto professor, quer dizer, ninguém foi liberado para isso, a gente fazia dupla jornada. Trabalhávamos a questão da administração da escola, a APM, e o diretor... a gente ajudando na administração. Foi um processo interessante, organizamos grupos para cuidar de uma série de coisas (...) Foi assim o ano inteiro." (professor, efetivo, 15 anos no magistério)

Os professores decidem comunicar à população do bairro o que estava acontecendo na escola, visto que havia tido pouca participação de pais de alunos. Aproveitaram-se da comemoração cívica de 7 de setembro para realizar esse ato. Novamente a participação dos pais foi pequena, tanto que os depoentes não discutem esse evento.

Após a assistente deixar a escola, durante o ano de 1983, o diretor indicou vários substitutos, nenhum assumiu, realmente, a assistência:

"Ele nem podia ser assistente, mas ficou sem dar aula. (...) depois havia um professor que estava aqui mas nós não sabíamos se era assistente ou não, estava dando aulas mas não estava dando aula. A coisa foi rolando ficou uma bagunça generalizada, não havia em que se apoiar na época. Eu lembro... eu fiquei um mês... as pessoas começaram a assumir, a levar a escola". (professora, efetiva, 14 anos no magistério)

A dificuldade dos professores em participarem da administração da escola com uma direção ausente, física e politicamente, conduzia a EESG "Professor Ayres de Moura" à fragmentação, à desorganização.

"Não havia quem segurasse a escola, ela começou a ficar abandonada. Era um grupo de professores muito bons, eles assumiram a escola, não tinha sentido a escola continuar assim" (professora, efetiva, 26 anos no magistério).

Durante o segundo semestre, de 1983, nos meses de agosto, setembro e outubro, os professores realizaram várias discussões, com alunos, sobre a reestruturação das grades curriculares. Essa questão interfere nos interesses de mercado de trabalho, pois altera número de aulas e de disciplinas. As reuniões foram muito difíceis. Assim, praticamente, no último dia de prazo para entregar a proposta da escola, os professores conseguiram chegar a um acordo. Era dezembro de 1983. Entretanto, o diretor levou para a delegacia uma outra proposta feita por professores de sua confiança.

"Essa questão da grade foi a gota d'água da encrenca, o pau comeu feio, foi depois disso que fomos suspensos. (...) Nós fizemos uma proposta de grade demos na mão do diretor para encaminhar para a Delegacia de Ensino, foi a gota d'água, isto eu me lembro bem. Ele não encaminhou a nossa proposta, fez uma proposta com o W. e encaminhou a proposta dele. Ai a gente falou: "Deus nos acuda!". Neste dia, na hora em que ficamos sabendo disso, eu manerei, fui em cima do diretor, mas manerei. Mas o N. foi para pegar o cara, eu entrei no meio, ele bufava, eu me lembro bem disso, ele bufava, ele queria matar, ele dizia: "eu vou matar". Eu segurei, não é por ai, vamos fazer política, nada de encrenca." (professor, ACT, 14 anos no magistério).

Essa questão provocou o fim do acordo. Decidiram ir para a ruptura, não mais trabalhariam junto com a direção. Nessa nova conjuntura, os professores se dividem, porque havia os que queriam a continuidade da negociação e os que queriam acirrar o conflito.

"Nós sabíamos que não íamos mudar a cabeça dele"

"Em 1984, começo do ano, a gente tem a coisa do planejamento, retoma a discussão, se o diretor deve participar, só que nós não estávamos mais dispostos a servir de... Decidimos no planejamento "comer o pau", não vamos mais tocar a escola com ele lá. A gente carregava o piano e ele nem tocar tocava, simplesmente fazia figuração." (professor, ACT, 14 anos no magistério)

Um professor, ao descrever o início do ano de 1984, quando decidiram que não mais participariam da administração da escola, revela um diretor portador da não-qualificação para o exercício da sua função, sem capacidade organizativa e administrativa. Por outro lado, evidencia a relação de compromisso dos professores com seus alunos, recuam na decisão tomada e organizam as classes para o início do ano letivo.

"... fazíamos tudo dentro desta escola, horário, lista de alunos... os funcionários não sabiam fazer, não tinha secretário na escola, o diretor não sabia fazer uma lista com 30 nomes em ordem alfabética, imagina! Ficava um dia inteiro e ainda errava. O que nós fizemos abandonamos isto. Ele foi fazer o horário e errava. Ele falava: "Então você vai para o 2^o.G". A K. falava: "Eu não tenho aula no 2^o. G". "Fulano... Os alunos urravam, não tinha lista, não sabiam que classe iam, bagunça, porque nós... Ficou aquela bagunça e os alunos foram se enchendo.(...) decidimos: "Vamos começar a arrumar a escola, tem um monte de aluno desistindo." Eles iam embora da escola, não sabiam que classe iam e o diretor tentando colocar as fichas em ordem. Naquele dia, naquela 4^a. feira de fevereiro, eu almocei lá, na noite anterior começamos a organizar os horários (...) olhamos aula por aula, quem tinha professor, tudo pronto (...) Acho que a gente era insuportável. (...) Ai pegamos as fichas e começamos a organizar as classes, pelos alunos, é claro! Nós mostramos: nós sabemos." (professor, efetivo, 15 anos no magistério)

Em 1984, início do ano, época de planejamento escolar, os professores haviam decidido mudar a estratégia, se afastariam da administração da escola.

Elaboraram um documento que continha um rol de irregularidades administrativas da escola e encaminharam à Secretaria de Estado da Educação para que a mesma se posicionasse sobre o assunto. Reivindicaram, também, a abertura de uma sindicância na escola para a averiguação das irregularidades. Não foram todos os professores que subscritaram o documento, embora, na sua maioria, concordassem com a avaliação feita sobre a situação da escola.

"A gente resolve,(...) eu até acabei datilografando o documento (...) que nós pedíamos uma sindicância na escola." (professor, ACT, 14 anos no magistério)

Diante desse quadro, o diretor se articulou com seus aliados, para organizar a reação. Havia uma disputa em torno daqueles professores que não queriam a ruptura. Os dois lados jogavam no aumento da tensão, como possibilidade de ruptura.

A escola sofre uma intervenção da Delegacia de Ensino. Esta designa três Supervisores de Ensino para fiscalizarem a escola e encaminhar a sindicância. A escola passa, aos olhos da burocracia, a ser uma "coisa" que deve ser controlada.

"Vem a sindicância, uma sindicância muito ruim, totalmente autoritária, não foi nem sindicância, a Delegacia (...) revesam-se toda a noite com supervisores lá, a escola passa a ser vigiada pela delegacia, como uma escola perigosa. Uma coisa que tinha que ser controlada. Coisa em ebulição, vulcão em erupção." (professor, ACT, 14 anos no magistério)

A estratégia adotada pelo diretor, com apoio da Delegacia de Ensino, era acuar os professores através de uma punição. Assim, é publicado no Diário Oficial do Estado, no final de semana, a suspensão de três professores,

considerados liderança. Além dessa suspensão, o diretor foi à Delegacia de Polícia do bairro denunciar um dos professores suspensos, como organizador de greve de alunos. Criou-se uma situação de pânico.

Um dos punidos ficou sabendo da sua suspensão na sala de aula, quando uma funcionária da escola foi informá-lo, na segunda feira pela manhã.

"Chegamos na escola. Não podíamos falar com os alunos. (...) A. disse que era melhor não conversar, porque poderia parecer que a gente estava incitando. (...) Naquele dia mandaram três senhorinhas (as supervisoras) para segurar a escola. Quando eu cheguei o clima estava tenso, tenso. Tinha professor quase chorando. (...) As professoras subiram (...) chorando para as classes, e falaram para os alunos o que havia acontecido, os alunos começaram a descer. (...) Nesse dia, que nós fomos suspensos, os alunos desceram, gritavam. Depois nós soubemos que eles fizeram assembléia." (professor, efetivo, 15 anos no magistério)

Uma professora questiona a punição somente de professores do sexo masculino. Esse momento, em que os professores tinham medo do desemprego e da punição, foi um dos mais difíceis do movimento. A estratégia de acuar os professores para derrotá-los quase foi vitoriosa.

"No dia em que E. foi suspenso fiquei muito brava. Ele, o N. e A. inclusive eles foram suspensos porque eram homens. O exemplo tinha que vir... homem é que agita. Mulher era boazinha! Na cabeça daquele diretor, daquela Delegacia toda, imagine! Na época, se você fosse ver em termos de agitação a K. dava nota 10, sei lá no... de todo mundo que participava ao mesmo nível de discussão. (...) Nesse dia eu fui à casa de E., ele não podia entrar na escola. Eu falei com E. ... o jogo era intimidar, uma forma de intimidar é você punir. Você consegue fazer alguma coisa se você se reúne. "Vamos ligar para todo mundo e pedir para todos virem para sua casa, para fazermos reunião." Foi nesse momento que o movimento pegou pé de novo, porque deu uma vacilada nesse momento de suspensão. (...) O pessoal ficou com medo de perder o emprego (...) nesta reunião, o pessoal assinou (o abaixo-assinado contra a suspensão) e dividimos as tarefas, quais os passos que íamos dar para reverter a situação. A coisa tomou rumo de novo. Nesse momento quase que não dá certo." (professora, efetiva, 13 anos no magistério).

Um dos professores punidos argumenta que o processo vivenciado pela escola, nos anos anteriores, estabelecendo relações diferenciadas com os alunos, possibilitou a construção de identidades. Os alunos se identificavam com o projeto político-educacional que pretendiam construir.

No dia em que fomos suspensos foi interessantíssimo, também, não vou esquecer jamais (...) Mas a gente foi lá à noite, não resistimos, para ver o que estava rolando. (...) Era hora que estava tocando o sinal, era tipo 19h 30 min. Isto eu não vou esquecer nunca, aí nós saímos, os três para ir embora. As supervisoras estavam lá, ficavam no pátio controlando os alunos, coisa repressiva, absurda, e era transição da ditadura para alguma coisa. Ouvi umas gritarias dos alunos, uma coisa assim... e (se emociona)... a gente se emociona...então uma gritaria no pátio, os alunos... os alunos reagem, enfrentam as mulheres. Eram duas mulheres. Enfrentam, colocam-nas na roda. Chamam os alunos que estão indo para as classes. Começam a gritar como loucos. Uma desmaia, fiquei sabendo depois, a outra é carregada, uma coisa absurda, um caos. Vão para a sala de aula, convocam os alunos para descerem. Aí nós saímos, virou um "pé de boi" a escola, pararam a escola, greve na escola.(...) E aí a gente passou a fazer reuniões na casa de E. toda a noite.(...) Interessante, vou dar uma conotação histórica. Ficou uma direção na clandestinidade. A direção de fato da escola, que a gente estava fazendo, como um coletivo de professores, de forma mais democrática, com participação e tal ficou na clandestinidade. (...) Tinha todo este trabalho, até a suspensão ser cancelada." (professor, ACT, 14 anos no magistério).

Os professores foram buscar novos aliados dentro da estrutura da Secretaria de Estado da Educação. Buscaram o apoio de pessoas que compunham a assessoria do Secretário de Educação, na ocasião, Paulo de Tarso Santos. Ao mesmo tempo procuram manter o movimento interno na escola, trazendo para seu campo os professores que não queriam a ruptura.

12. Ato público, EESG "Professor Ayres de Moura".
Secretaria de Estado da Educação, 1984.



"Neste momento houve um racha na escola, a maioria ficou com o movimento para tirar o diretor (...) a dissidência era pequena." (professora, efetiva, 26 anos no magistério)

Esse momento coincidia com o movimento "Diretas, Já", em que as pessoas estavam nas ruas e praças, reivindicando o direito às eleições diretas. Porque não na escola? Os professores passaram a vincular ambas as idéias: Diretas para presidente e para a eleição do diretor de escola. Os alunos e professores pintaram as escadas da escola de amarelo (símbolo das diretas) buscando visibilidade ao movimento de diretas para diretor e presidente⁽¹⁴⁷⁾.

Através das negociações com a Secretaria de Estado da Educação conseguiram o afastamento do diretor da escola e a possibilidade de eleição de uma nova direção. A assessoria do Secretário da Educação queria uma solução pactuada com o diretor que saía, sendo seu substituto uma pessoa da sua confiança. A imprensa já estava dando cobertura às reuniões com a Secretaria, às manifestações de rua. O movimento já havia adquirido visibilidade, e não permitiria mais o recuo. O diretor acaba deixando a escola em 07 de maio de 1984.

O conflito interno entre os professores continuava. Havia, ainda, os que defendiam a saída negociada. Mas, todos convergiam quanto a avaliação dos problemas internos à escola. O que se questionava eram as formas de luta. Foram três meses de muita tensão até o afastamento do diretor.

"Agora, tem alguma coisa naquela época com que eu discordei. Eu punha panos quentes em cima das coisas. O pessoal mais lutador, mais agressivo fazia coisas que eu ficava revoltada. Eu achava que embora tivéssemos uma ideologia, achávamos que não deveriam ser assim..., eu acredito até hoje que se você sentar com a pessoa, tentar mostrar, clarear, discutir... eu sou muito a favor do diálogo, coisa que as pessoas acham que se você não botar o pé não se transforma(...). Numa daquelas brigas, eu fiquei brava com umas pessoas que estava até querendo agredir o diretor, eu coloquei bem assim: "Espera gente! estamos dentro de uma escola, isto é um lugar que se supõe que se tenha que formar bem o cidadão, mas essas agressões não ficam bem para nós professores e para o ambiente da escola." (professora, efetiva, 24 anos no magistério)

O grupo mais politizado, do movimento de professores, apresentou como candidatas para substituir o diretor que estava sendo afastado, duas professoras, que eles mesmos classificavam como pertencentes àquele grupo só envolvido com aulas, que não tinham a vivência política, mas que possuíam excelente relacionamento com os diferentes segmentos da escola. Uma delas,

(147) Em meio a esse movimento, os professores do Estado de São Paulo, em abril de 1984, foram à greve por salários. Uma das greves estaduais de maior visibilidade numérica, com enormes passeatas pela cidade.

inclusive, já havia substituído a assistente de direção por cerca de um mês, no segundo semestre de 1983. Para referendar a indicação, que seria votada no Conselho de Escola, os professores decidiram realizar um plebiscito: a favor ou contra a indicação para serem candidatas. Não se tratava de escolher se seriam diretoras ou não, mas se seriam candidatas ou não. 96% da escola concordou com as candidaturas.

As indicações vão para o Conselho de Escola. Era maio de 1984. Com este peso do referendo foram eleitas pela maioria dos votos, havendo somente cinco ou seis abstenções.

"Em virtude do afastamento do diretor quem tinha que eleger o diretor da escola era o Conselho de Escola, não o Conselho como existe hoje. Naquele tempo era formado pelos professores. Neste processo, nós finalmente... fizemos toda uma amarração de quem deveria ser indicado, para legitimar de vez. Antes do Conselho de Escola, nós fizemos um plebiscito na escola." (professora, efetiva, 13 anos no magistério)

Embora tenha havido abstenções na eleição da nova diretora, não havia proposta de outra pessoa para assumir a função. Os professores que não votaram a favor, gostariam de ter encontrado uma saída negociada, pois havia consenso em relação à precária administração do diretor efetivo.

"Teve um processo contra ele, aí o diretor foi afastado. Foi maio de 84, foi feita a eleição (...) Eles podiam ter entrado com outro candidato, mas eles não tinham nenhuma articulação. Eles que eu falo eram umas seis pessoas. Os outros professores estavam todos do nosso lado, alguns mais moderados, mas eles ficavam revoltados com o que o pessoal fazia, eles respeitavam a gente." (professor, ACT, 14 anos no magistério)

Um professor, descrevendo a reunião do Conselho de Escola que elegeu a direção, revela a importância política em transferir o poder das mãos do diretor para um colegiado.

Aí vieram duas supervisoras (...) Nós estávamos numa sala ali, que é a sala de biologia, tem o pátio interno, quando entra no GEPAM, que eu chamo de Pátio de São Pedro, ficam todos os alunos ali, em frente à casa da caseira. Lá em cima, a reunião na sala. Naquela época podia participar 4 alunos no Conselho (...) A coisa estava tensa, lá em baixo o pessoal querendo saber. Finalmente fizemos a eleição, a A. ganhou estourado (...) nós começamos a bater palmas, aclamação, foi um momento muito emocionante. Porque aí o poder passava. O pessoal lá em baixo começou a bater palmas e gritar. Elas (as diretoras) assumiram e nós assumimos. Na verdade foi essa a idéia: o grupo assumiu a escola." (professor, efetivo, 15 anos no magistério)

A partir do afastamento do antigo diretor e a eleição de uma diretora (professora de português) e a assistente (matemática), os professores passaram a organizar o 2^o Congresso.

Havia questões administrativas e de funcionamento da escola, imediatas, para serem resolvidas. Assim, novamente, as comissões de trabalho foram organizadas para solucionar esses problemas: pagamento da dívida trabalhista dos funcionários que haviam sido demitidos; consertos de portas e janelas; limpeza da escola; contratação de um corpo funcionários estatais e não mais contratados pela APM; implantação das salas ambiente, etc..

O segundo Congresso, realizado no final de 1984, aprofundou e até fez revisões do anterior: discutiu o projeto pedagógico da escola que queriam construir.

As novas propostas tinham como eixo a democracia de base: a organização dos mecanismos de participação dos alunos e dos professores nas decisões da escola. Dessa forma, criaram o Conselho de Representantes de Alunos; o Conselho de Série com participação discente; e, reorganizaram o Conselho de Escola.

Simultaneamente, criaram o curso de habilitação específica para magistério no período noturno, organizaram as salas-ambiente; a Biblioteca. Abriram o processo de discussão sobre a concepção de professor de segundo grau e de avaliação de alunos.

Esse recomeçar é descrito, nos depoimentos dos professores, como um processo de reconstrução da escola, que começa pela limpeza, ou seja, pela eliminação da "velha escola" e construção de uma nova, limpa e democrática.

"A primeira coisa foi a tomada da escola, fizemos a limpeza da escola" (professor, efetivo, 15 anos no magistério)

Outra professora continua o depoimento do colega, argumentando que foi necessário trabalho árduo para construir esta nova escola.

"Depois da vitória foi tão bom. Nós trabalhamos tanto! absolutamente tanto! Reorganizar tudo." (professora, efetiva, 13 anos no magistério)

A Assistente da diretora, também eleita, informa que essa reconstrução foi realizada coletivamente:

"Nós não trabalhamos sózinhas, mas junto com os professores. A gente não sabia nada (...) Foi uma coisa apaixonante, impressionante, esta complementação." (assistente eleita, 14 anos no magistério).

As eleições foram um passo, cabia agora a organização da escola, continuar o processo:

"Elegemos (...) e a partir daí começamos todo um processo na escola, partimos para o 2º Congresso, partimos para discutir uma série de coisas na escola." (professor, ACT, 14 anos no magistério)



A Diretora eleita argumenta que foi pressionada pelo grupo de colegas para aceitar a tarefa de assumir a direção; mas que já havia um compromisso em torno de um trabalho colegiado.

"Ou é você ou vem alguém de fora" todo mundo dizia que não podia vir ninguém de fora, "vai quebrar todo o processo e nós ajudamos, vamos trabalhar juntos". E foi Comissão disso, comissão para aquilo. "Vou tentar". Nunca tinha sentado numa mesa, não conhecia prontuário de aluno (...) Se você confiar no trabalho do grupo, apoiá-los, abrir caminhos, tirar empecilhos, as pedrinhas da frente, a coisa flui, eu sempre agi assim." (diretora eleita, 26 anos no magistério)

Uma professora afastada da escola, durante o processo, volta e se percebe diante de uma nova escola e de um novo coletivo de professores.

"Quando eu retornei era nova gestão (...) era um momento histórico. (...) Todos os professores que entravam ficavam chocados com tudo aquilo, mas eu achei que era natural. Eu participei do Conselho de Classe que o aluno participava(...)

Inclusive professores que já estavam dando aulas na época em que aconteceu tudo isto, eles mudaram muito seu comportamento para dar aulas; eram professores que não davam aulas, eles mudaram, melhoraram muito, cresceram muito.(...) Eu encontrei a escola deslumbrante, com sala-ambiente, com pessoal bem mais batalhador, com interesse em reuniões pedagógicas, em discussão. Quando eu voltei, já no ano seguinte nós não adotamos mais livro." (professora, efetiva, 21 anos no magistério)

Os professores realizaram cinco Congressos até 1989, discutindo o projeto pedagógico para a escola.

Esse novo momento histórico - de solidificar esta nova sociabilidade construída em torno do conflito, das formas de resistência calcadas em relações democráticas - procura dar, à escola, uma dimensão, de espaço público como local de trabalho, recuperando, através da ação e do discurso, um professor interessado, provido de responsabilidade perante seus alunos e a sociedade, que dá significado para o conteúdo de seu trabalho. Essa *praxis* possibilitou construir a singularidade da escola, na qual os professores se reconhecem e se vêem como sujeitos políticos coletivos.

14. Assembléia dos Professores, Morumbi, 1984.



D. A EXPERIÊNCIA DA GREVE DE 1984

Para os professores da EESG "Professor Ayres de Moura", essa greve estava entrelaçada com o movimento interno da escola, de destituição de uma direção e eleição de uma nova. A nova diretora fora eleita em 7 de maio, logo após o final da greve. Antes de começar a greve estadual, os alunos, em fevereiro, já tinham paralisado as aulas, reivindicando fim das suspensões aos três professores da escola; a escola estava sob intervenção da Delegacia de Ensino, através de uma Comissão de Sindicância. Os professores estavam divididos internamente quanto ao encaminhamento das negociações com a Secretaria de Educação para o afastamento do diretor da escola. Em meio a tudo isso os professores, em todo o Estado, entram em greve.

"A grande greve. (...) 84 foi quando assumimos a direção da escola e teve a greve. Ai nós eramos situação (risadas), tínhamos que fazer uma greve e tomar cuidado para que não usassem nada contra a nossa diretora. A greve de 84 teve uma adesão imediata, não teve muita discussão, foi o auge no GEPAM." (professor, efetivo, 15 anos no magistério)

Os professores, nos depoimentos, discutem essa greve como a grande manifestação dos professores como sujeitos coletivos. Foi a greve das grandes passeatas, "volumosas e escandalosas". Havia uma necessidade constante em "botar na rua o descontentamento, com criatividade, com identidade". Era uma festa que ocupava os espaços públicos das ruas, das praças e das avenidas da cidade de São Paulo. Era a necessidade da visibilidade política: ser visto e reconhecido. Foi uma greve curta em termos de dias parados (13 dias), mas intensa e festiva.

O governo do Estado de São Paulo, Franco Montoro, foi eleito em 1982 com uma plataforma baseada na crítica ao regime autoritário e em defesa da democratização das relações entre o Estado e a Sociedade. Durante seu primeiro ano de gestão contou com a expectativa do magistério de que mudanças substanciais ocorreriam nas condições e organização do trabalho no interior da escola, bem como no modo e sentido da execução de políticas públicas.

A APEOESP, que havia construído uma identidade circunstanciada em relações de confronto com um governo autoritário que se recusava a reconhecê-la como legítima representante dos professores, estava diante de um novo governo. Parte significativa dos militantes do movimento de professores pertencia ao partido que havia ganho as eleições. Isso demandava novas estratégias sindicais.

O novo governo, entretanto, se movimentou no embate entre assumir compromissos mais à esquerda com o movimento social e atender à política de clientela e aos acordos eleitorais, num espectro mais à direita. Assim, em

relação ao movimento sindical dos professores, estabeleceu, de um lado, canais de interlocução e respeito à entidade (possibilitou desconto das mensalidades na folha de pagamento, afastamento do trabalho dos membros da diretoria, liberação do ponto para participação nas atividades sindicais, abertura das escolas), por outro, não melhorou as condições de trabalho dos professores, nem criou canais de participação na formulação de políticas públicas.

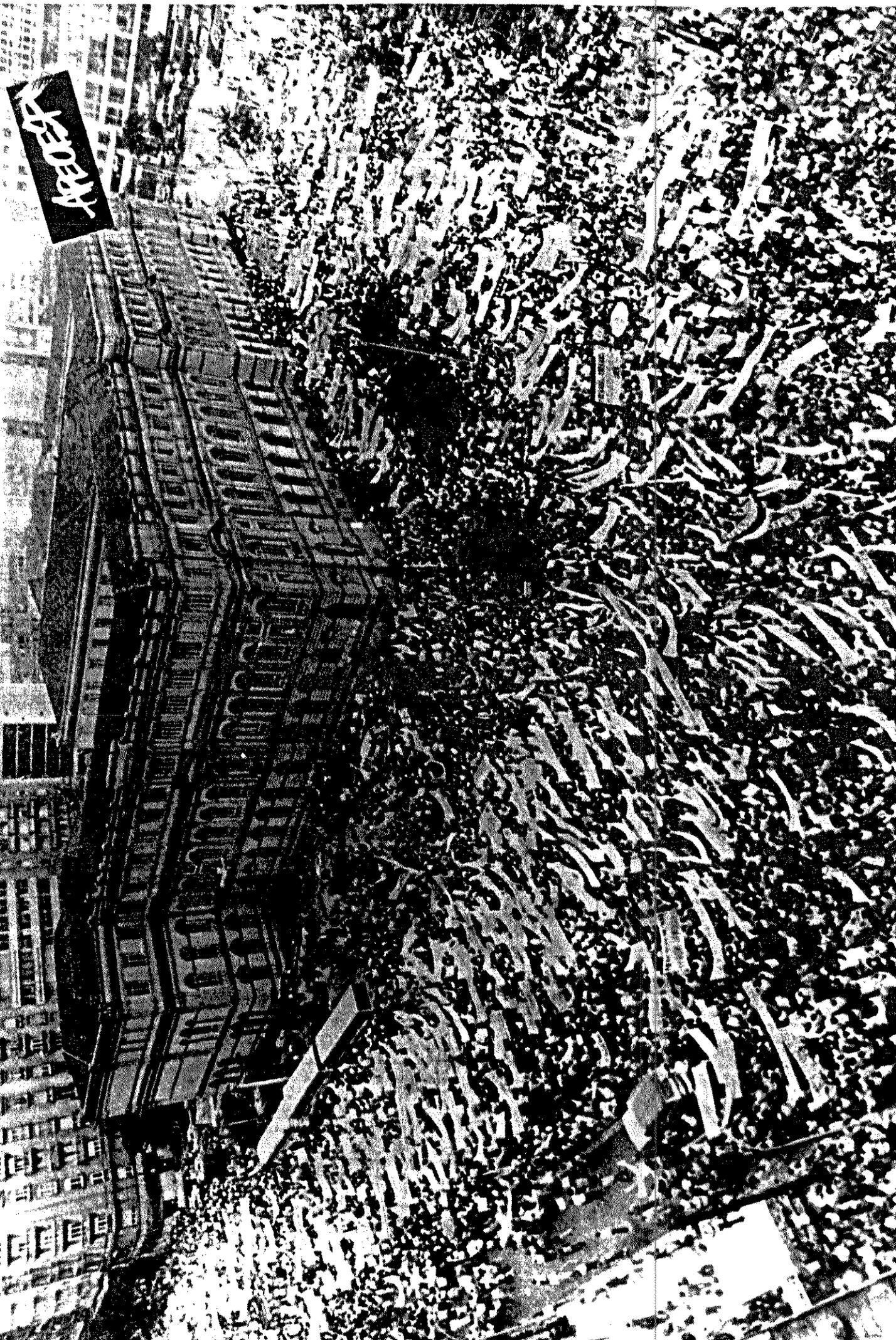
A expectativa de mudanças foi alimentada pelo intenso debate interno nas escolas públicas estaduais em torno da construção de uma nova escola. Assim, os professores discutiram o "Documento n.1", no primeiro semestre de 1983, e apresentaram propostas de intervenção na forma e no conteúdo da organização do trabalho escolar. O documento síntese dessas discussões foi entregue às universidades para a análise nas sessões públicas do Fórum de Educação, que contava com a participação de representantes das entidades do magistério, universidades e a secretaria.

Simultaneamente, houve intervenções, por parte da Secretaria, em questões de caráter pedagógico: foi criado o ciclo básico de alfabetização (uma nova proposta de organização curricular e do processo de aprendizagem na alfabetização); 115 escolas puderam organizar projetos específicos sobre o curso noturno para alunos-trabalhadores; entre outros.

Todos os professores depoentes concordam que havia condições bastante favoráveis para criação de expectativa de mudanças substantivas. Embora os salários, nesse ano, tenham atingido níveis baixíssimos, comparativamente ao governo anterior e este próprio, os professores não foram à greve. Após um ano de governo, em abril de 1984, as escolas, as delegacias e as divisões regionais de ensino paralisaram suas atividades⁽¹⁴⁸⁾ reivindicando: 70% de reajuste salarial, reposição de perdas, reajuste semestral real, revalorização da escala de vencimentos (devolução das cinco referências retiradas na gestão do Maluf), contagem do tempo de serviço em dias corridos, nenhuma punição pelos dias parados.

(148) Muitos dos delegados de ensino ou diretores de Divisão Regional tinham sido lideranças sindicais no magistério, nas suas regiões. Em 1984, a contradição em ser governo e ser direção sindical ficou evidente. Em determinadas regiões era o próprio dirigente da Secretaria da Educação, pessoa de confiança do governo estadual que contratava os ônibus e liderava a "caravana" que vinha para as assembleias em São Paulo. Jornal da Tarde (06.04.84) "Tudo parado, admite o secretário", a reportagem mostra um Secretário de Educação maravilhado diante de uma assembleia de 50 mil pessoas, na porta da secretaria, segundo o jornal disse: "que beleza, todos vieram". JT (07.04.84) Os deputados não participavam das negociações para "não atrapalhar". FSP (13.04.84) "Montoro quer falar hoje na concentração".

15. Assembléia dos Professores, Praça da República, 1984.



Os professores antigos no magistério que vivenciaram a greve de 1984, no período de 04 a 17 de abril, a consideram como a "grande greve", em que o coletivo dos sujeitos políticos se manifestaram com toda a concretude. Se as greves de 78/79 se apresentam, nas falas, como início de um processo de construção dos professores como sujeitos coletivos, a greve de 1984 é rememorada como o momento de consolidação desse processo.

"Em 84 ele (o coletivo de professores) já estava construído, aquela greve louca, que nós queríamos segurar o povo na Praça de República (risos), aquela greve foi o auge da performance deste coletivo, realmente era uma greve coletiva. Aquele número de faixas, era preciso ter a faixa para se identificar, por isso eu digo que a gente tinha identidade. Todo mundo fazia questão de dizer de onde era, que região era. Vinham aquelas brincadeiras, a Baixada Santista vinha com peixinho, Limeira vinha com frutinhas, cada região vinha com pirulitos que identificassem. De lá para cá, de 89 para cá, ninguém quer carregar nada. Mudou. Em 84, todo o mundo tinha a maior consciência do que estava acontecendo. O governo era um governo democrático, tinha tido a abertura, era o governo do Montoro, o secretário, Paulo de Tarso, parece que era um cara bom. Foi um momento. O que eu acho que foi bonito é isso: aconteceu daquele jeito porque vinha sendo construído. A greve de 84, com cara própria, com identidade." (professora, efetiva, 20 anos no magistério).

Blass (1990) analisando a greve dos bancários de 1985, apreende essa dimensão de festa, de alegria e de felicidade que acompanha o movimento social, argumentando que isso não retira o caráter de "seriedade" do processo grevista. A festa nesse contexto é apreendida como a possibilidade de expressão:

"(...)a alegria por participar desse movimento; a vivência e as descobertas feitas em seu decorrer, bem como as variadas formas de sociabilidade e solidariedade que possibilita; os resultados alcançados em relação às expectativas inicialmente formuladas por seus protagonistas ou a (re)descoberta do significado social do seu trabalho ou de si mesmos frente aos outros trabalhadores." (Blass, 1990, p.37)

Embora as greves de 78/79 tivessem sido vivenciadas apaixonadamente, desafiadoramente, foram greves parciais, divididas e envoltas em muito medo à repressão. A de 1984 é percebida como a greve de todos, por isso ser qualificada, por todos os depoentes, como a melhor.

"A greve mais interessante foi a de 84, a melhor greve, que as pessoas estavam mais a fim de fazer. O movimento estava mais forte, enquanto movimento. (professora, efetiva, 13 anos no magistério).

Suas conquistas, embora pequenas, são consideradas pelos professores como significativas. Os professores saíram da greve, que chegava a levar às ruas cerca de 100 mil pessoas, com as cinco referências; contagem do tempo corrido; formação de comissão para incorporação de vantagens para a

aposentadoria; comissão para estudos sobre política salarial; além de abrir o caminho para a rediscussão do Estatuto do Magistério. Não resta dúvida, construiu uma nova concepção de movimento grevista entre professores.

A greve de 1984, para os professores da EESG "Professor Ayres de Moura", possibilitou a construção de uma nova sociabilidade, em que as determinações econômicas não se constituem em elementos exclusivos de sucesso ou derrota do movimento social.

"Eu acho que a greve de 84 é que houve uma união maior da escola, ficou um corpo docente, foi o que deu força para participar de outros movimentos que tiveram." (professora, efetiva, 26 anos no magistério)

O movimento interno vivenciado pela escola produzia novas relações da escola com a greve.

"A greve de 84 foi grande. A gente entrou mesmo para valer, a gente discutia, brigava, ia para assembleia, voltava, fazia reunião aqui, aquela foi bem agitada. Naquela época havia um grupo bom de professores que batalhavam bastante." (professora, efetiva, 24 anos no magistério)

1984 foi, também, o ano em que a sociedade brasileira se mobilizou pelo reestabelecimento de eleições diretas para Presidente da República, o que culminou com a rejeição, em 25 de abril de 1984, da "emenda Dante de Oliveira" pelo Congresso Nacional.

Os professores vincularam o movimento pelas diretas com ao da escola de "diretas para diretor", que foi vitorioso. Toda a escola discutiu intensamente o processo de redemocratização do país e dela própria. Assim, as análises sobre o Movimento "Diretas, já" trazem embutidas as concepções de traição, mas não de derrota popular.

"Apesar da análise do movimento das diretas, como um movimento bárbaro, foi um grande golpe. No sentido da apropriação da idéia, que era das esquerdas, porque o Brasil precisava de uma solução rápida, porque senão teria um processo de convulsão muito grande. Todos ficaram felizes e satisfeitos. Diluiu a aflição, a expectativa do povo. Foi uma grande facada." (professora, efetiva, 13 anos no magistério)

Outra professora, que no movimento interno da escola estava trabalhando em outro local, estabelece a relação entre aquele movimento mais geral de luta pela redemocratização com o processo interno na escola:

"Apesar de eu não estar na escola, na época, mas foi lindo o dia em que eu passei em frente à escola e vi as escadas pintadas de amarelo e eu sabia o que estava acontecendo. Até me arrepiou naquele momento. Tudo coincidiu realmente." (professora, efetiva, 21 anos magistério)

Essa greve, diferentemente das anteriores, acontecia o tempo todo nas ruas. Mal começava a assembléia os professores passavam a gritar "passeata". Não havia muita discussão nas assembléias, todos queriam dar visibilidade a sua força, a sua expressão numérica, queriam ir às ruas. As fotos podem demonstrar a quantidade de professores que, em caravanas, vinham de todo o estado para a capital e aqui não queriam ficar dentro do Estádio do Ibirapuera, ou dentro do Sindicato dos Metalúrgicos, mas queriam ir para as ruas. Uma das primeiras assembléias, realizada no Sindicato dos Metalúrgicos, na Rua Galvão Bueno, foi bastante numerosa. Como não coubessem dentro do sindicato todos os professores, um número significativo deles ficou do lado de fora, na Rua Galvão Bueno, subindo pela Rua São Joaquim, onde há uma Estação de Metrô. As intervenções dos membros da mesa (todas as entidades do magistério) eram ouvidas em silêncio pelos professores que estavam dentro do sindicato e esses repetiam para aqueles que estavam fora ouvirem. (Jornal da Tarde, 07/04/84).

Um professor, em seu depoimento rememora uma assembléia realizada na Estádio do Ibirapuera, do qual os professores saem em passeata até a Avenida Paulista, Edifício Gazeta. A Avenida Brigadeiro Luiz Antonio, com cerca de três quilômetros, estava toda coberta de professores. Ao chegar ao topo da Paulista podia-se ver essa cena que o professor menciona, ao falar sobre a articulação desse processo de greve com o movimento interno na escola:

"84, 70 mil pessoas nas ruas, subia a Brigadeiro. Ai ao nível do GEPAM a participação era muito grande nas assembléias, havia um grupo muito grande. Foi um momento em que conseguimos uma adesão muito grande. A discussão interna crescendo, o papel do professor. Embora A. tivesse a proposta de fazer grupo para a gente ler texto, acabava indo pouca gente. Houve um crescimento do pessoal, tanto ao nível sindical, como para discutir estatuto do magistério, conseguimos reunião para discutir. Com AC e M na direção conseguimos organizar o horário para fazer coisas que não se fazia: o planejamento da escola, o Congresso." (professor, efetivo, 15 anos no magistério)

E. NO PROCESSO INSTITUINTE DA ESCOLA COMO ESPAÇO PÚBLICO, SUA FRAGMENTAÇÃO PELAS CONDIÇÕES DE TRABALHO.

As greves subseqüentes⁽¹⁴⁹⁾ não são discutidas pelos professores. Nos anos que se seguem o sindicato passa a discutir e realizar paralisações com poucos dias de duração, como instrumento de pressão às negociações em torno de políticas salariais estaduais, às vezes nacionais do magistério. Essas paralisações têm impactos diferentes das greves - 1978/79 e 1984 - sobre os professores.

A partir de 84 e 85, o processo de discussão no interior da escola também era outro. Era o momento de consolidação do processo que estava sendo gestado, que passava por duas questões fundamentais: (1) gestão colegiada e (2) a qualidade do ensino. Não são projetos ingênuos que pressupõem uma escola desvinculada do mundo. Os professores compreendem as questões estruturais que dificultam a consolidação dessa nova sociabilidade. Entretanto, colocam como tarefas, que lhes são próprias, mudar as relações de trabalho no interior dessa escola. Um projeto que não se consolidou, como veremos nos anos mais recentes.

Um dos professores punidos pelo antigo diretor e um dos mais ativos participantes do movimento da escola, nos fala da dimensão dessa experiência vivida nesses anos oitenta e que hoje é possível compreender melhor seu alcance:

"A gente implantou um outro processo, que hoje a gente tem consciência e pode falar, pode teorizar em cima da prática que fez lá atrás." (professor, ACT, 14 anos no magistério)

O fundamental era a participação dos alunos, professores e pais na gestão da escola. As medidas assumidas foram: (1) representação dos alunos por classe e criação de um Conselho de Representantes de Alunos, "*tentamos um esquema com reuniões com representantes que não evoluiu*"; (2) Conselho de Escola com o formato atual, com representação de pais, alunos, funcionários, professores e direção, como instância deliberativa da Escola; (3) E o

(149) Em 1985 (20 a 25 de maio) greve por reajuste salarial de 147% (reposição de perdas do governo Montoro) e trimestralidade. O Governo respondeu a esta greve com 25% de abonos em maio e junho e reajuste em julho e com o Estatuto do Magistério. Durante o segundo semestre de 84 e primeiro de 85 os professores discutiram a elaboração do Estatuto do Magistério, aprovado em outubro de 1985 (daí a pouca mobilização grevista). Em 1986, algumas paralisações de um dia e uma greve de 10 de setembro a 03 de outubro reivindicando piso de cinco salários mínimos (para jornada parcial). O Governo responde a esta greve com 6 referências. Em 1987 várias paralisações de um dia e greve de 11 a 18 de junho pelo pagamento imediato do gatilho. Resposta do governo: quatro gatilhos (esta greve transferiu o conflito para dentro do Legislativo). Em 1988: várias paralisações de um dia, greve de 11 a 15 de março por 144% (recuperação perdas, desde janeiro de 1987) e 15% de produtividade. Governo responde à greve com 18% de produtividade. Nova greve (1988) 23 de setembro a 12 de outubro por 85% a partir de 1o. de outubro, reposição de perdas e URP.

Congresso da Escola, também com representação, mas como instância máxima de deliberação; (4) implantação do Conselho de Série com participação de alunos.

Todas as decisões sobre a escola - currículo; avaliação; planejamento; democratização das relações de poder (órgãos colegiados: funcionamento e estrutura); relação professor/aluno, relações humanas, em geral; condições materiais (limpeza, biblioteca, segurança, laboratórios, vídeo) - eram discutidas durante o Congresso da escola e aprovadas por ele. As suas deliberações eram norteadoras das ações dos professores, direção, funcionários e alunos. As questões não contempladas no Congresso eram decididas pelo Conselho de Escola, por exemplo, alguma proposta de trabalho de professor ou aluno ou direção. O último Congresso realizado (5^o.) foi em abril de 1989. A partir de então somente o Conselho de Escola tem deliberado sobre os projetos da escola.

Os alunos elegem, anualmente, representantes de classe, são esses que discutem os problemas da classe com a direção da escola ou com os professores. A articulação desses representantes com o Grêmio tem sido meio fluída.

Os Conselhos de Série têm participação de representantes dos alunos nos primeiro, segundo e terceiro bimestres. Cada classe participa com cinco alunos (dois representantes e três observadores), no período noturno e no diurno o número de participantes é menor (são três). Os alunos no Conselho devem avaliar o trabalho do professor e da classe.

Essas formas de democracia participativa ainda são vivenciadas pela escola até hoje. A avaliação dessas medidas, no depoimento de um professor:

"(...) montamos todo um esquema participativo, em que se quebraram todos os esquemas repressivos que tinha lá dentro. Passou-se a discutir o representante de classe como representante mesmo, eleito. O que foi mais estruturado neste período é que problemas que aparecem na sala de aula têm que ser resolvidos na sala de aula, se não conseguissem resolver tem uma segunda instância que é o professor-coordenador, que é o referencial para a classe. Não resolvendo, a próxima instância era a diretora. Não resolvendo com a direção a instância máxima era o Conselho de Escola. Esta forma de participação resolveu grande parte dos conflitos. Estou cada vez mais convencido que através da prática não voluntarista, você direciona para uma coisa que acha correta e a partir daí, realmente, organiza. (...) Você tem uma forma de representação e participação que você administra desde conflito de baixo impacto (quem tinha que resolver eram os representantes) até conflitos maiores, que você tinha forma de administrá-los até em cima. (...) Pensando em termos administrativos, a gente passou a ter uma co-gestão na escola, sem abrir mão da autoridade, uma coisa tão séria, não uma co-gestão de participação irresponsável. A autoridade da direção estava garantida, a diretora tinha uma autoridade até legitimada porque eles elegeram". (professor, ACT, 14 anos no magistério)

No processo de implementação de uma gestão colegiada, os professores passaram a debater questões como a qualidade do trabalho docente a ser realizado, como possibilitar ao aluno uma aprendizagem significativa, considerando a formação desigual e a rotatividade dos professores.

A concepção de escola presente no debate era aquela que tivesse um ambiente de participação e reflexão, que propiciasse formar pessoas com comportamento e concepções capazes de articular o conhecimento e a sua vivência. Apontam que, dada a heterogeneidade da formação dos professores, era muito difícil discutir os conteúdos das aulas. De certa forma, essa proposta ainda se mantém na escola.

"(...) a gente simplificou o planejamento violentamente (...) chegamos a três pontos básicos (que eu continuo achando fundamental até hoje): um deles é que temos que ensinar o aluno a ler, ler no sentido de entender o texto, mesmo que ele não tenha o programa previsto para o ano todo, se ele conseguir sair lendo e entendendo o que ele lê, ótimo! Ponto dois: nós precisamos investir no aluno a escrever, escrever não é reproduzir nada, ele deve ter a capacidade de elaborar um texto, alguma coisa dele. E o terceiro, temos que ensiná-lo a falar em público, para isso ele tem que praticar, investir na desinibição, no comportamento perverso entre eles, os mais saidinhos reprimem os outros, investir na discussão no coletivo. Então, essas três coisas: ler, escrever e falar em público. Acho que a gente formou grupos de pessoas que são exemplares, cidadãos mesmo, aquele cara que sabe ouvir, sabe argumentar. Acho que nós formamos um grupo de pessoas respeitáveis. Os alunos da gente, muitos foram para a faculdade e voltaram e falaram que tinham saudades (...) a escola sim, a universidade não era aquilo." (professor, ACT, 14 anos no magistério)



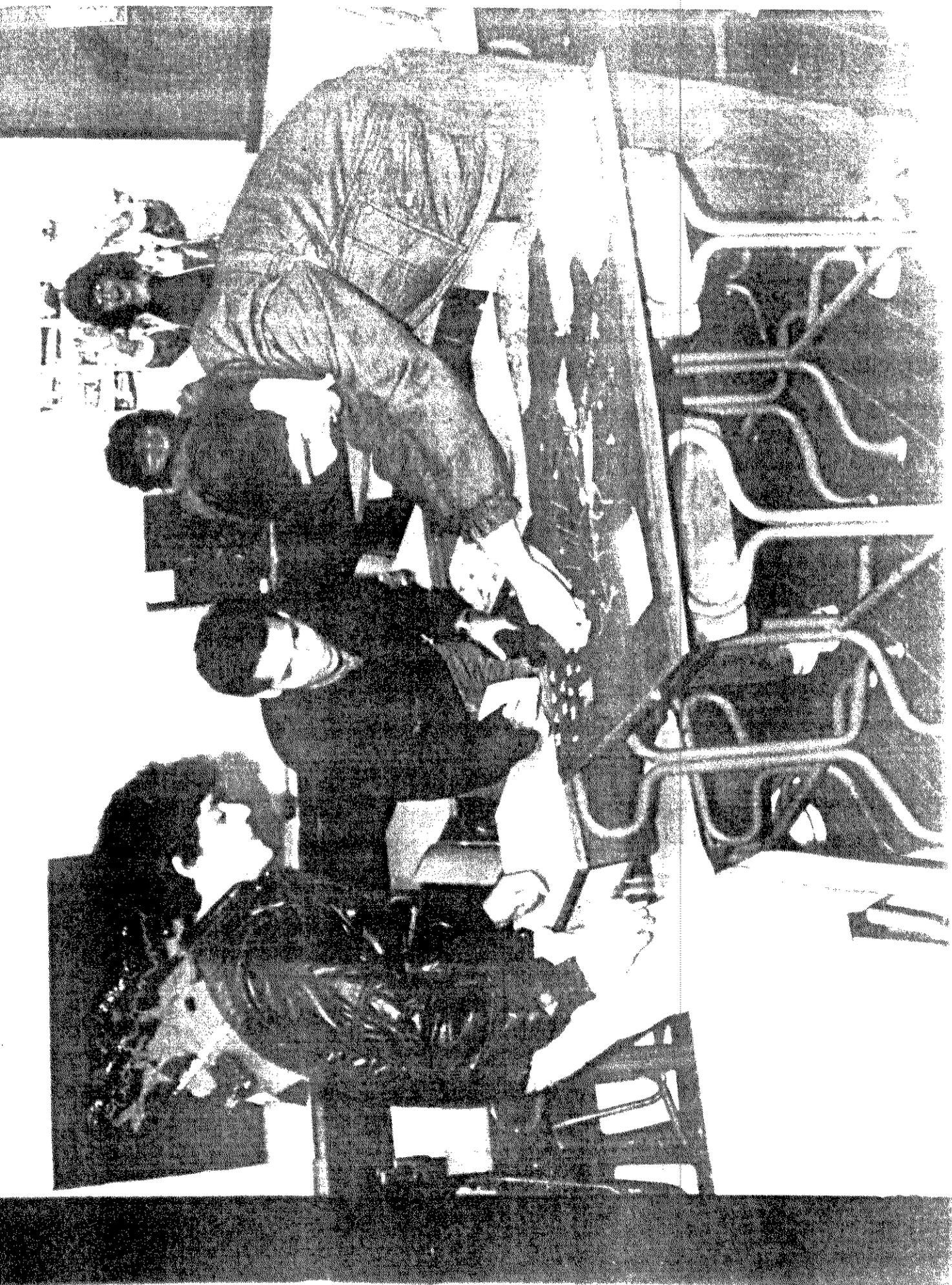
Os professores, ao analisarem a construção da escola desse período, se enchem de satisfação. É o *homo faber* que ao indicar a utilidade de seu trabalho, também dá-lhe sentido:

"Em resumo você tem, com a (...) a administração ... elas assumiram de fato. (...) A parte administrativa, secretaria e tal, beleza! Sala ambiente funcionando, não é nenhuma maravilha, mas funcionando. Conselho de Classe funcionando. Conselho de Escola funcionando. Participação de alunos, representantes de classe, coordenador, funcionando. O curso do magistério noturno deu certo. Todo o processo de reforma do prédio, batalhou muito na Secretaria da Educação e foi conseguindo aos poucos. Não querendo reproduzir o discurso do governo atual, nós temos a escola padrão, criada de baixo para cima (...) uma co-gestão montada a duras penas, com muito trabalho, muita luta, muita coisa. Tinha direção política não vou negar. (...) E a vontade das pessoas, de participação das pessoas, dispostas (...) O produto final é a formação de um monte de jovens pra vida. (...) sem paternalismo, sem voluntarismo."

(professor, ACT, 14 anos no magistério)

A consolidação dos processos constitutivos de participação democrática pressupõe professores organizados, alto grau de consenso a respeito de questões decisivas para o desenvolvimento do projeto educacional da escola, capacidade de planejamento e um corpo docente e funcional estável. Essa capacidade organizatória tem na direção colegiada (ou co-gestão como alguns professores denominam) a sua concepção mais elaborada, pois pressupõe uma divisão ou complementação de responsabilidades entre os professores, a direção e a Secretaria de Estado da Educação. Isso, só é possível quando existe um Estado com capacidade ou vontade política de publicização. O principal entrave que a escola encontrou para avançar na sua proposta co-gestionária foi estrutural: a organização do trabalho docente pelo Estado, que homogeneiza todas as relações.

A definição das formas de contratação do pessoal docente, a definição de jornadas (sem tempo coletivo de discussão), a política salarial, ou melhor, a ausência dela, são atribuições do Estado. Como já se viu anteriormente, cerca de dois terços dos professores desta escola são temporários, possuem pouca experiência docente, péssimos salários, jornadas intensas divididas em vários locais.



Nesse quadro, as dificuldades em se consolidar uma proposta pedagógica que ultrapasse o tempo de um ano letivo são quase impossíveis. A rotatividade de pessoal docente tem sido um dos principais problemas para consolidar projetos. Permanecem na escola, como docentes em atividade, somente dez professores daqueles que construíram a proposta em 1983/84⁽¹⁵⁰⁾. Por outro lado, em 1983/1984 a relação entre professores efetivos e temporários era mais eqüitativa, havia cerca de 55% de efetivos e 45% de temporários; hoje somente um terço é efetivo e desses metade está afastada da escola.

Como pode ser percebido, o projeto de gestão colegiada para a escola encontra vários entraves para se consolidar. Embora o último (quinto) Congresso tenha sido realizado em 1989, suas decisões ainda são o fio condutor do trabalho no interior da escola.

Os anos que se seguem são considerados como o declínio de construção de uma proposta de transformação da escola pública. Os professores atribuem-no à alta rotatividade de docentes na rede pública; às condições de trabalho que expulsam os antigos professores e não atraem os jovens (quando atraem ficam pouco tempo na escola até conseguirem outro emprego). Tais fatores são parte das causas da fragmentação do projeto da escola.

"Agora a escola está precisando de uma sacolejada. A escola mudou bastante, muita gente nova. É bom que tenha gente nova na escola (...) mas tem que ter um certo envolvimento com as coisas da escola." (professora, efetiva, 26 anos no magistério).

A perda da dimensão da participação, da discussão, segundo outra professora:

"No Ayres era uma festa. Quando não se discutia política na hora do intervalo, discutia... tudo. Ela também mudou de cara. Ela mudou por volta de 88, ela é tão vanguarda que mudou antes. Se a categoria mudou em 89, a escola mudou em 88, prenúncios da mudança. Em 88 já começávamos a notar a diferença nos professores, a gente já não conhecia todo mundo. (...) Teve época que não se falava nada dentro daquela escola (acho que foi no 2o. semestre de 89 e 90), você não conseguia juntar os professores para fazer discussão de coisíssima alguma. Pareceu-me que no começo deste ano estava mais legal esta discussão do que na época deste vazio." (professora, efetiva, 20 anos no magistério)

Outra professora atribui à qualificação dos novos docentes a fragmentação da escola:

(150) Muitos daqueles professores, ainda vinculados à escola, estão afastados para trabalharem em outros locais; outros se exoneraram (como já foi mencionado, no processo de coleta de depoimentos).

19-5-71no



"(...) não deve ter sido uma coisa só. Houve uma mudança desde 83/85, é uma outra geração que está aí e o fato da situação que o país está atravessando. (...) Veja nossa escola, professores bem jovens estão ingressando, eu acho que eles não têm o pique que tivemos naquela época. (...) Eles estão fazendo do magistério um bico. Porque eles estão indo para o magistério porque não conseguem nas outras áreas."(professora, CLT, 22 anos no magistério)

Uma professora, que também, discute a perda da dimensão do debate:

"Agora, eu acho que os professores que estão entrando na escola hoje, eles têm várias desvantagens. O nível das faculdades diminuiu muito, o conteúdo que está sendo dado é muito menor, eles saem da faculdade mal formados. Depois de 20 anos de ditadura, o movimento estudantil quase não existe, não tem prática política, não tem prática democrática. Democrática não é bem o termo, não está acostumado a ouvir, nem está acostumado a escutar, não está acostumado a vir pra frente. Não tem esta visão de vir pra escola e reelaborar aquilo que já foi feito. Eles são assim, o que reflete no trabalho." (professora, efetiva, 13 anos no magistério).

Por terem conhecido uma possibilidade de organização do trabalho docente na escola pública e por terem visto esse projeto se fragmentar, é que os professores procuram recuperar o espaço público, como aquele em que os indivíduos agem, falam, discutem e dão significado para seu trabalho.

F. A EXPERIÊNCIA DA GREVE DE 1989

Essa greve compõe o quadro de fragmentação do espaço de debate no interior da escola. Da perspectiva de tempo de duração, foi a maior greve realizada pelos professores em São Paulo. Foram setenta e nove dias, por uma reivindicação única: piso salarial do DIEESE (323%). O governo respondeu a ela com reajuste salarial diferenciado que ia de 126,54% no piso, até valores próximos a 50%, nas referências finais. Na realidade os professores reivindicavam NCz\$ 653,86 como piso salarial para o professor I, em jornada parcial (20 horas-aula) e o Governo do Estado ofereceu NCz\$ 700,00 como piso para o professor em jornada integral (40 horas-aula) ⁽¹⁵¹⁾.

"A negociação entre governo e grevistas teve três momentos principais. No início da greve o governo ofereceu aos professores aumento diferenciado do que foi dado ao restante do funcionalismo e um abono que variava entre NCz\$ 50,00 e NCz\$ 100,00. A proposta foi recusada.

Em maio, o governo propôs um piso de NCz\$ 400,00 por quarenta horas semanais. Naquele momento, o piso do Dieese era NCz\$ 558,23. A proposta previa um abono variável entre NCz\$ 75,00 e NCz\$ 91,00, pago de acordo com a situação do professor na carreira. Os professores alegaram que o projeto feria o Estatuto do Magistério ao conceder aumentos diferenciados. A última proposta feita pelo governo foi o piso de NCz\$ 700,00 por 40 horas. A proposta sequer foi votada em assembléia e o governo rompeu negociações." (Folha de São Paulo, 07.07.1989, dia em que os professores votaram o final da greve)

Os professores saíram dela com sentimento de derrota, embora os salários tenham sido dobrados.

"Os movimentos reivindicativos operam numa lógica que legitima simultaneamente o poder e a revolta. (...) Vemos nos movimentos reivindicativos a "contínua sondagem entre governantes e súditos, a fim de testar e descobrir o que eles podem efetuar impunemente, a fim de testar e descobrir os limites da obediência e desobediência" (Moore, 1986, p.39 . Apud: Nunes, 1987, p.206)

O acúmulo de experiência grevista e de pequenas paralisações nos anos que antecederam a greve de 1989 criou no magistério um sentimento de que "agora é tudo ou nada". Foi um processo bastante violento, em que a greve parecia ser a decisão de vida dessas pessoas. O Governo do Estado de São Paulo parecia também ter essa compreensão. Reprimiu o movimento de ruas, ameaçou e os professores resistiram; mudou de tática buscando intervir na solução do conflito por dentro do movimento: as lideranças políticas do partido (delegados e diretores regionais de ensino) que sustentavam o governo,

(151) Conforme matéria institucional publicada pelo Governo do Estado de São Paulo nos jornais: Folha de São Paulo, Jornal da Tarde, Diário Popular e Folha da Tarde em 24.06.1989.

passaram a usar sua representatividade em regiões do Estado, realizando reuniões e discutindo as propostas governamentais⁽¹⁵²⁾.

Essa greve abriu um processo de mudança no perfil de intervenção dos professores por esse tipo de conflito. Os congressos e encontros sindicais passaram a discutir formas e conteúdo dos conflitos entre o Estado e seus empregados. Esse debate, embora não tenha ainda estabelecido novas possibilidades de intervenção, pode indicar alguns indícios para a crise que se enfrenta hoje no movimento sindical de professores, e dos trabalhadores de forma geral.

"Não passa pela cabeça de ninguém negar que todas, literalmente todas, as reivindicações salariais ou de condições de trabalho colocadas pelos servidores públicos desses setores são justas. (...) Trata-se, no entanto, de nos perguntarmos como sair desta armadilha. Armadilha na qual a classe dirigente arma o tiro e o setor assalariado puxa o gatilho contra seu próprio peito, de sua categoria e, principalmente, de sua classe social.

Daí o sentido de se discutir a questão da greve no setores essenciais: como fazer com que a greve, que é direito essencial, não se transforme em arma contra a categoria que deve utilizá-la sem ferir interesses essenciais da população trabalhadora e pobre de que é parte indissociável?" (Souza, seminário IBASE)

A greve em referência foi vivenciada por quase todos os professores da EESG "Professor Ayres de Moura". Entretanto as relações que os professores estabeleceram com ela são diferenciadas. Aqueles antigos professores, que já tinham experimentado as greves de 1978/79 e 1984, que realizaram o movimento interno na escola consideram-na derrotada, e sentem sua dignidade ultrajada. Sentimento que se mescla com a impossibilidade de manter o projeto da escola, justamente pelas formas de organização e condições de trabalho docente impostas pelo Estado.

Para os jovens professores, que vivenciam uma experiência grevista pela primeira vez trata-se de aprendizagem do "fazer greve", em que comportamentos são alterados, emergem novas formas de solidariedade e coesão. Embora todos tenham feito greve, à exceção de uma professora, a adesão foi diferenciada: para uns era uma decisão coletiva e portanto compulsória, para outros, a possibilidade de afirmação de uma categoria frente ao governo, da descoberta da força coletiva.

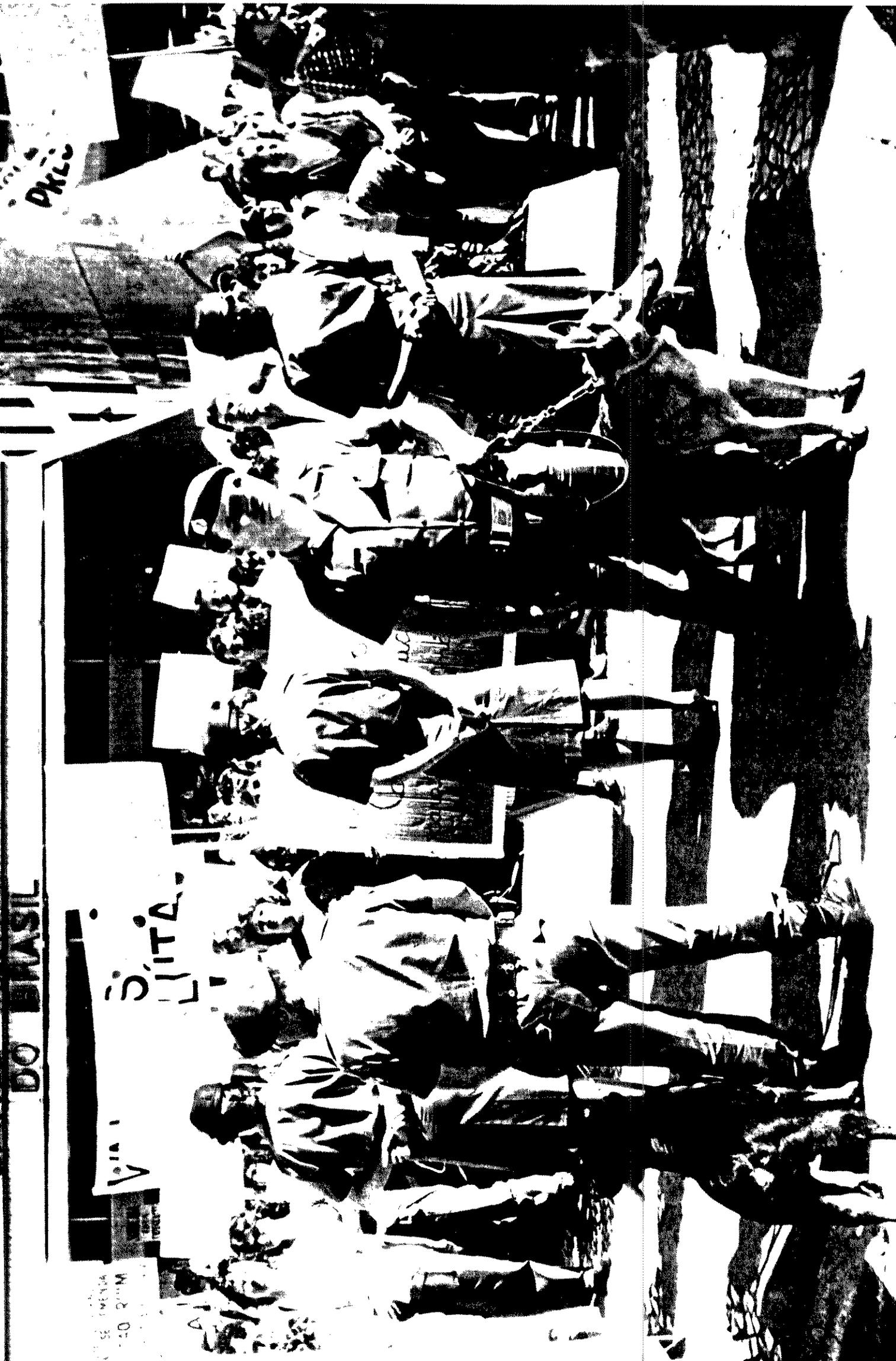
(152) Os jornais paulistas no dia 19.04.1989 traziam em suas manchetes uma pressão velada aos professores, colocando que a greve iria deixar cinco milhões de crianças sem aulas. Durante todo o período de greve, os jornais, em especial o Jornal da Tarde trazia matérias sobre os prejuízos educacionais causados por uma greve. Os jornais paulistas e os grandes jornais do Rio de Janeiro mostraram no dia 24.05.1989 a repressão da Polícia Militar sobre os professores na Avenida Paulista. Nesse período houve eleições para a diretoria da APEOESP. Em meados de junho, os jornais discutem que os professores ficarão sem férias. Mas sempre tais manchetes são acompanhadas por outras como: "Apeesp recusa a proposta e fala em manter a greve" ou "Professores decidem continuar a greve".

DO BRASIL

VIA I
LITÁ

SE ENEMIA
DO PUM

PREL



Nos depoimentos, os professores procuraram localizar os fatores que construíram essas imagens sobre a greve.

Os antigos professores estabelecem as diferenças entre as greves de 1984 e 1989. Para a depoente a questão se localiza na duração, que altera a predisposição de luta:

"As greves de 84 e 89 foram muito diferentes. 89 foi muito longa e a greve não pode se prolongar por tanto tempo, porque algumas pessoas acabam se cansando. (...) Greve tem que ser coisa curta e decisiva." (professora, efetiva, 26 anos no magistério)

Outra professora, num depoimento mais analítico, procura identificar as diferenças entre os movimentos grevistas, na composição e constituição do magistério enquanto categoria. A identidade construída em torno dos movimentos do início dos anos 80 se diluiu, as mudanças construíram um novo professor:

"Sabe o que parece? Que aquele pessoal que fez movimento em 78/79 veio vindo e foi crescendo enquanto categoria profissional. Em 87/88 para cá mudou a categoria, eles não são mais os mesmos. (...) De 84 para cá foram acontecendo greves até 89, que é uma greve difícil de eu falar porque eu trabalhava na CUT. (...) Foi uma greve que eu sei que ela mudou, mas eu não estava lá participando para ver exatamente esta mudança. De 89 para cá a categoria é outra. Eu tenho a impressão que foi uma greve que a categoria se quebrou, aquele coletivo se quebrou, mas eu não tenho certeza porque. (...) A de 84 foi a mais forte que já foi feita, mais coletiva, mais organizada, mais estruturada. A de 89 já não, era volumosa, escandalosa, comprida, mas tenho a impressão, que em matéria de consistência já não era como 84, foi mais rarefeita. Entre 84 e 89 houve uma perda, algumas coisas se diluíram. Não sei direito o que é. (professora, efetiva, 20 anos no magistério)

Outra professora, mais jovem no magistério, mas igualmente militante do movimento sindical do início dos anos 80, concorda com o depoimento anterior. Estamos diante de um professor de novo tipo.

"Hoje você tem outros professores. Diferente de 10 anos atrás. (...) As pessoas que fizeram greve em 84, muitas saíram, muitas cansaram literalmente, e o professor que vem hoje para o magistério é outro, que cresceu na época da ditadura, em que não se lia jornal, não se fazia discussão política. O pessoal que tem 22 anos hoje, pegou o quê?" (professora, efetiva, 13 anos no maistério)

Este outro professor argumenta que, além da mudança da categoria, a própria organização e o final do movimento construíram uma nova relação com a greve: não são os seus resultados que são avaliados, por não serem suficientes para dar forças para os professores prosseguirem no seu trabalho. Antes, a garra advinha da construção de um coletivo, a força era alimentada pelo processo de debate, do agir coletivo. Após a greve de 1989, os

professores falam do isolamento, da falta de perspectiva, do excesso de trabalho, do cansaço, enfim, da ausência da dimensão política no seu trabalho.

"A greve de 80 dias, depois a reposição, ficar sem férias, chega no final do ano está todo mundo morto, com a língua de fora, cansado." (Professor, efetivo, 15 anos no magistério).

Dos professores com menor experiência docente que participaram da greve de 1989, apenas uma docente não aderiu à paralisação, os demais concordando ou não com esse instrumento de luta sindical, aderiram.

Os que participaram e acreditaram na greve como instrumento de luta por direitos. Uma professora da área do magistério, ex-aluna desta escola, que em 1989 trabalhava com professora de 1^{a.} a 4^{a.} série num outro estabelecimento, atribui a baixa adesão à greve das professoras que trabalham nas séries iniciais, o fato de estarem mais subordinadas às formas de controle burocrático do que o professor que trabalha com diferentes séries ou classes. Mas, ao mesmo tempo, coloca a greve como portadora da ruptura do isolamento da sala de aula, e concebida como a possibilidade de ser reconhecida como parte de uma categoria.

"A greve de 89. poucas pessoas da minha escola participaram. Eu participei, tanto é que me queimei e aí acabei me acomodando também. (...) A PI é muito medrosa, não digo mais acomodada, eu acho que é alienação tão grande. (...) Na época da greve, era como se eu fosse viva, estar ali no meio das pessoas brigando. (...) Na época eu achava que greve era uma forma de estar manifestando coisas que eu acreditava. Nas últimas não, era como se eu estivesse como uma coisa de fora, acabei me afastando." (professora, ACT, 5 anos no magistério).

Outra professora que também não trabalhava nesta escola em 1989, discute a dificuldade dos professores em aderirem ao movimento grevista:

"Em 89, eu dei aulas em Areópolis, uma hora de Botucatu, mais ou menos. E eu fiquei dando aula até... teve o início da greve. Não cheguei a fazer greve, eu parei de dar aula, fiquei muito pouco na greve. Eu vim para São Paulo. Eu era a única professora parada em Areópolis, lá não tinha movimento, os outros professores não fizeram (professora, ACT, 5 anos no magistério)

Uma professora que não concorda com o movimento grevista e não participa dele, o medo pela perda do salário a imobiliza, também se percebe como um profissional isolado. Na discussão sobre entrar ou não em greve:

"Quantos paus com MH: "eu não posso fazer paralisação por causa do maldito dinheiro." (professora, ACT, 4 anos no magistério)

Outra professora, diferentemente das anteriores, não concorda com a greve, embora dela participe por ser uma decisão da escola:

"Eu particularmente não gosto de greve, apesar de ser uma forma de chamar a atenção das autoridades.(...) Esse ano da greve dos 90 dias, não foi dado nem metade do planejamento. O ano foi empurrado com a barriga, mesmo depois da greve você não consegue muita coisa."(professora, ACT, 4 anos no magistério)

Um professor questiona o processo após a greve, que desnuda o conflito que a escola vivencia, a falta de um projeto coletivo de trabalho. Questiona a ausência de envolvimento dos colegas de trabalho nos decisões internas. O processo de greve que possibilita ao professor sentir-se parte de um coletivo dilui-se dentro da escola.

" O que me incomodou não foi a greve, foi o que aconteceu depois da greve. Houve uma reunião para tratar da reposição e o Conselho homologou. As datas, tudo certinho, bonitinho. O que me incomodou é que houve um descaso com a reposição, não houve cobrança, ninguém ficou com falta, foi um esculacho. E depois aquela história da escola como ponta de lança, eu cobreí, eu me lembro. Eu falei que sentia dó das escolas que se espelhavam nesta escola para fazer greve, pois até L., que era da diretoria da APEOESP ... Critiquei esta história de ponta de lança, falei da postura da reposição, foi tudo uma palhaçada. Eu repus até o último sábado, porque eu não gosto de ter o "rabo" preso. Eu achei que a greve de 89 foi uma greve legal. Bonita, mas... aquele greve me ensinou que nunca o professor vai conseguir nada. Porque se ele não conseguiu com aquela greve, não consegue nunca mais nada, não por greve. Houve momentos muito bonitos, de você sentir todo mundo parado mesmo. Depois tudo termina como começa, termina sem nada. Por mais que falem que houve melhoria salarial, mas uma melhoria que dissolve de um mês para outro." (professor, efetivo, 7 anos no magistério)

Um outro docente que, por ocasião da greve era representante da escola junto à APEOESP, discute que havia interesses diferenciados da direção do movimento e da categoria; a expectativa de mudanças significativas, indicadas pela conjuntura, possibilitou uma greve bastante prolongada.

"A greve dos noventa dias. Naquela época eu estava bastante envolvido com a questão da entidade, eu era representante dos professores, acompanhei as discussões que antecederam à greve e depois a deflagração da greve, e as assembleias. (...) Se você pensar a categoria como um todo, a maior parte das pessoas foi à greve por questão salarial. Se eu pensar os representantes, a diretoria da APEOESP, as diferentes forças que estavam envolvidas, é claro que não havia interesse salarial ali. Havia interesse de disputa de poder dentro da entidade. De maneira geral a categoria foi à greve porque achava que ia ter melhoria salarial. Foi uma greve que desencantou a categoria. Em 89 teve participação intensa, a passeata da Sé até a República, havia um número exagerado de pessoas. Ocupação da Paulista, tinha bastante gente, quando se desceu em passeata até a Assembleia Legislativa. Foram dois momentos intensos da greve de 89. Foi um ano privilegiado, era eleição presidencial. No mês de maio, uma porrada de categorias estavam em greve. Estava acontecendo muita coisa. Caiu o muro de Berlim em 1989. Teve o massacre na Praça em Pequim. Isto tudo acabou canalizando a ansiedade das pessoas, havia uma expectativa que se pudesse estar alcançando alguma coisa naquele momento. (...) Ter um inimigo muito forte, foi patente naquela greve, identificar o inimigo, que era o Quércio, isso tinha peso nos professores. Greve, vendo hoje depois de 3 anos, serviu para descaracterizar completamente o movimento, deixou praticamente de existir depois daquela greve. (professor, ACT, 6 anos no magistério).

Outro professor relembra como a greve foi um processo de aprendizado sobre fazer política e diferentemente de seus colegas, avalia que as greves, a partir de 1989, sofreram transformações devido ao processo de discussão coletiva sobre as mesmas. A greve se apresenta como a descoberta da força coletiva e como possibilidade de recuperar ou até de expandir a própria individualidade dos professores.

"A greve de 89 foi uma coisa ao nível do aprendizado, muito profundo. Eu nunca tive experiência de Centro Acadêmico. E lutar por melhores condições de trabalho. Foi um despertar o político, de repente sou um cidadão político. (...) Eu não tive dificuldades financeiras, porque tinha outro emprego. Muita gente aí deve ter sofrido. Foi uma coisa se arrastando, você não vê sinal de progressão. Eu me lembro que na época que eu entrei no magistério, já estava querendo fazer greve, era uma posição meio xiita, não tinha aquela reflexão maior. Não sei era o processo do país. Muita greve neste período. Falou greve ... Não havia preocupação com as consequências, com a organização de uma greve, não era uma coisa muito clara. Anunciava e já estava fazendo, era automático. Hoje nós discutimos mais, é uma coisa mais consequente. (professor, ACT, 4 anos no magistério)

As greves de 1990, 1991 e 1992⁽¹⁵³⁾ foram pouco discutidas nos depoimentos dos professores. Quando o fizeram foi mais na direção de estabelecer alguns questionamentos sobre prática sindical. Os professores que não concordavam com algumas dessas greves, na sua maioria, argumentam que aderiram devido ao princípio de democracia sindical, ou seja, foi uma decisão de uma assembleia, instância soberana da entidade⁽¹⁵⁴⁾.

"A última vez que fui (à subsede da APEOESP) foi quando teve greve de palhaçada, esta última, do final do ano passado. Nós fomos até lá votar para suspender a greve, porque tínhamos descoberto a palhaçada e tudo o mais." (professora, CLT, 22 anos no magistério)

Outros professores, como os antigos, procuram entender o descenso do movimento sindical de professores, muitas vezes relacionando-o com a situação vivenciada na escola. Esta professora, argumenta que há necessidade de se recuperar o espaço de participação, mas as condições e formas de organização do trabalho no interior da escola se colocam como dificuldades.

"Atualmente, eu tenho participado muito pouco. Não que eu não acredite no movimento, eu acredito. Esse cansaço não é só o cansaço físico, de estar sempre trabalhando, indo às assembleias, participando do movimento, mas é porque voltamos à escola e vemos a coisa indo muito devagar, a gente não vê mudança. E a dificuldade vai aumentando com relação ao trabalho do professor na sala de aula. Isso depende da gente, da organização da gente, e não é só isso. O trabalho da gente não está sendo valorizado mesmo, as dificuldades passam a ser cada vez maiores. Acho que tem a ver com entidade também. E claro que a entidade cresce à medida em que os professores organizam, participam mais. Atualmente eu acho que estou fugindo da luta, dizendo que estou cansada e que não quero participar mais." (professora, efetiva, 26 anos no magistério)

Para esta outra professora, os motivos que levam a uma greve são mais corporativos que políticos, daí o descenso do movimento sindical, diante de várias dificuldades de conquistas (ou manutenção) econômicas:

(153) Em 1990 a greve ocorreu no segundo semestre de 22 set. a 07 out.. A reivindicação continuava sendo o piso salarial estabelecido pelo DIEESE, o governo respondeu com 10 referências, a preparação dessa greve foi precedida de dias de paralisação. Em 1991 a greve ocorreu nos dias entre 16 de setembro a 08 de outubro, a reivindicação continuava sendo o piso salarial do DIEESE. Em 1992, no primeiro semestre, em junho, foram dois dias de paralisação e no segundo semestre a greve aconteceu no período de 01 a 25 de setembro com a mesma pauta das greves anteriores, acrescida de "política salarial vinculada à inflação"; o governo respondeu com 30% de reajuste mais 12 referências (duas por mês).

(154) As greves avaliadas referem-se aos anos de 1990 e 1991, pois as entrevistas foram concluídas antes da greve de 1992 (setembro).

"Hoje em dia, não, você faz greve mais consciente, mais sabendo o porquê está fazendo greve. O que está por trás disso, porque o governo não atende às reivindicações, a gente vai mais fundo. Agora, hoje em dia, fazemos greve por motivos mais políticos, ver as coisas como estão e pressionar mesmo, não é só salário. Mas eu acredito que nem todas as pessoas pensam assim. As pessoas fazem greve por salário, porque têm que ganhar mais mesmo, e não enxergam as coisas que estão por trás disso." (professora, efetiva, 24 anos no magistério)

Outra professora argumenta que o momento atual, de fragmentação do espaço público, é devido à nova configuração da categoria, jovens com uma outra vivência:

"Acho que tudo o que está acontecendo no Ayres é um reflexo do que ocorre na sociedade. Nós estamos dando aula. Estamos aí, agora, com novas assembleias, já foi feita uma assembleia, mas está sendo desgastante para os colegas todo o intervalo das aulas ter que conversar sobre o assunto. Você está conversando sobre o assunto e tem um grupinho lá conversando outras coisas que não têm nada a ver. Pessoas satisfeitas? Achando que não vamos fazer, o que adianta a greve? Outros com raiva da APEOESP, achando que ela é culpada de tudo? E assim em todas as escolas? Para conseguirmos um representante da escola para a regional Oeste, este ano, foi difícilimo. (...) Nos anos anteriores até se votava nas pessoas que se candidatavam. Se no Ayres está assim, imagina as outras escolas. Acho que as pessoas se acostumaram com as condições de trabalho. E a fase de repouso. E cansaço. (...) Vai chegar um momento em que vai saturar. São muitos professores novos, não são mais os A., B. que nós tivemos. Acho que agora é o momento de pausa. (professora, efetiva, 21 anos no magistério)

Aquela professora, que em outro depoimento comparava as greves de 84 e 89, entendendo que a mudança de qualidade das greves era indicador da mudança do perfil do professorado, continua apresentando outro componente dessa mudança, a postura do governo estadual:

"Os professores votaram no Quércia. Eu acho que votou, porque o governo Montoro foi um bom governo para os professores, porque a greve deu uma organizada na categoria, a gente teve conquistas naquela greve, começou a melhorar. Eu acho que votou no Quércia achando que estava votando no mesmo partido, na continuidade de trabalho. Esta greve de 89 foi uma das mais difíceis que ocorreu. Quem tinha a ilusão que o governo quebrou nesta aí, porque tinha muita gente e achava que uma grande greve sensibilizaria o governo porque estava achando que era o mesmo governo, do Montoro, se enganou. Quem está na escola, agora, acha que não adiantou nada fazer a greve. É muito recente e é esta safra nova que está na escola. É meio "sempre foi assim". (...) Nem a liderança, não sei se a liderança hoje tem a perspectiva que tínhamos naquele tempo atrás, muito menos a categoria como um todo, não do mesmo modo. Está outra vez sem identidade, não sei se ela está na estaca zero, como estávamos em 78/79. Não está como 78/79 mas também não está como em 84/86. (professora, efetiva, 20 anos no magistério)

Outra professora, militante de partido e sindicato, oposição à atual gestão da APEOESP, procura apresentar algumas indicações para a crise atual: a concepção sindical que pressupõe a hegemonia de uma tendência

política na direção do sindicato possibilitaria a ausência do conflito; e sem conflito não há movimento.

"Eu acho que é uma questão de geração, aliada a uma questão de direção. Qual é a faixa de idade dos dirigentes sindicais de hoje? Qual a faixa de idade dos deputados? Não sobra liderança intermediária. Não têm. Só pessoal dos 35 ou 40 anos. São dez anos de formação, que teve formação de militantes. São pessoas que você vê o tempo inteiro. Quem está surgindo? Só tem o pessoal com 10 anos de militância. Quem faz o movimento nas ruas, na base é a liderança intermediária. Enquanto tinha essa coisa borbulhando havia movimento. Agora você tem a base lá embaixo e a direção, não há estrutura intermediária, que faça ligações e pontes, porque não teve formação. Tem um ou outro novo. Posso ser tendenciosa. (...) Tem que ter a diferença. Se você não tem a diferença, não tem luta, não tem formação, não tem opinião diferente. Eu sempre fui a favor dos mais radicais. Sei que em determinado momento é exagero, é sectarismo, não sei o que lá! Tem que ter propulsão. Tem que ter chama. Falta liderança intermediária, falta briga, interna até. Existe esta coisa no Ayres, só tem que ter os iguais. Diretoria da APEOESP, todo mundo tem que pensar igual. Todos da Articulação. Eles tem medo da disputa. Só que a disputa, na minha opinião, é que faz as coisas irem para frente, andar. (professora, efetiva, 13 anos no magistério)

Outro professor busca apreender na crise institucional em que vive o país, um dos indicadores da crise da escola e do sindicato. O professor, ao desacreditar da instituição "governo" confundiria seus adversários na luta política. Esse professor durante todo seu depoimento, insistiu na discussão sobre as alianças que os professores devem estabelecer com a chamada "comunidade" escolar, como condição de existência da categoria docente:

"Você não confia mais no governo. Nesta semana de protesto todo, estávamos discutindo porque entramos em greve. O pessoal não confia mais na greve. O professor vê que não somos a fábrica, não estamos parando nada importante para o governo. E este o discurso. Nós não somos ônibus, não páramos o lucro. Na greve é fácil para o governo jogar a culpa no professor. E um ônus muito grande a greve. (...) O que aconteceu na reunião? Uma coisa que nunca ganhou, foi aquela coisa de não entregar a nota no final do ano. Mais de 20 professores foram a favor, só eu levantei a voz contra. E um boicote ao aluno. Só quando pusermos a comunidade inteira lutando pela escola pública podemos propor uma coisa drástica." (professor, efetivo, 15 anos no magistério)

Os professores com menor experiência no magistério, como não possuem parâmetros para comparar diferentes momentos da história do movimento sindical, trabalham mais a concepção das frustrações ou do aprendizado do processo grevista.

Uma professora argumenta sobre seu processo de frustração, e procura saída no campo individual para as questões que o coletivo dos professores não consegue resolver. Mas, ao mesmo tempo, evidencia contradições:

"Se for uma decisão do grupo, eu vou acabar participando. Eu acho que esfriei bastante durante a greve. Eu adorava ir à assembleia, agora não tenho o menor tesão. Aquele ano que fiz a greve, a minha 3ª série ficou bastante prejudicada, a minha consciência pedia que eu passasse e não as reprovasse. Isso talvez seja uma desculpa. Outro dia conversando (...) a gente comentava: temos duas opções: cai fora e busca outro emprego ou continua lutando por alguma coisa. Eu acho que posso estar lutando por alguma coisa, por estar lidando com as pessoas, pode estar abrindo por algum lado. Eu me sinto importante por este lado. Mas pelo lado do grupo acabei esfriando. Se a luta é todos porque somente alguns participam? Teve paralisações que ganhamos o dia para irmos à assembleia, não veio ninguém, pouquíssimas pessoas vieram." (professora, ACT, 5 anos no magistério)

Outra professora que se sentiu só na adesão à greve, embora toda a escola a tenha realizado, busca a argumentação no processo de crise das ideologias, que atinge a própria concepção de trabalho docente:

"O ano passado teve aquela grevinha ridícula. Eu achei que era o momento, muitas pessoas acharam. A gente ia construir, reconstruir, tudo que estava tão minado. Depois de 89, estava tudo tão acabado. Depois daquelas paralisações estava ficando tudo tão desafinado, que nós achamos que quando se chamou para a greve: vamos fazer. Está devagar mas vamos construir o movimento. Saíamos daqui, fomos para as escolas, fizemos campanha e tudo mais. Mas não aconteceu. E quando voltei, as pessoas riram da minha cara: "ah, só você, idiota mesmo, toda entusiasmada querendo fazer greve." Isso que a gente está enfrentando não é só a escola, é o mundo inteiro, não só o Brasil. Desde que o muro de Berlim caiu, a União Soviética não é mais aquela, as pessoas estão meio... As pessoas que viam naquele modelo alguma esperança, diferente da forma que vivemos, teve um grande choque. Eu tive e não sou da geração que viveu ferrantemente os golpes e as ditaduras. Isso mexeu demais com a questão ideológica. No Brasil, você não tem mais esperança em nada. parece que tudo por que você lutava é indiferente, porque as pessoas enlouqueceram, o governo enlouqueceu, as pessoas perderam o caráter. Quando você chega na sala de aula, você vai explicar sobre saúde, corpo humano, tudo isso não o atinge mais. (...) ele precisa sentir que aquilo que está recebendo vai usar para alguma coisa, vai modificar a vida dele. Isso não acontece. O trabalho do professor já não é reconhecido. E então, o próprio professor se sente desvalorizado, que ele assim... Está quase dentro dele que o trabalho dele não vale nada. Como é que ele vai lutar? (...) no mundo onde o valor está acima de qualquer coisa. (...) estranho falar: "Não ganho pelo que eu trabalho". Quem ganha?" (professora, ACT, 5 anos no magistério)

Essa greve coloca-se para o coletivo dos professores da EESG "Professor Ayres de Moura" como a experiência que equivale à impotência, acompanhada da impossibilidade de gerar projetos alternativos e comuns aos professores.



ME CENÁRIO
America do Sul

SOLTEIRO

EDUCAÇÃO PARA TODOS

TRABALHO PARA TODOS

JUSTIÇA SOCIAL

LIBERDADE

ASPEJ

CONTINUA O GOVERNO FLEURY

METALURGIA DO ABC

SEMBLI

SANTO

"O ressentimento, a raiva reprimida, a esperança de um mundo melhor, todo um conjunto de representações coletivas jogam os operários para fora da fábrica como impulsionados por uma força irresistível. A greve ultrapassa o jogo econômico. Grito, festa, projeto ou sonho, ela deixa de ser método racionalizado de produtos, para se transformar (...) em revolta global com significações múltiplas" (Perrot, 1974, p. 199. Apud: Blass, 1991)

Mas, aquele movimento de captura do espaço público não se perdeu, todas as representações dos professores evidenciam a necessidade de recuperar esse espaço. A sua perda - da ação e da palavra - levou à indiferença em relação ao projeto da escola, ao individualismo, à competição, à instrumentalização, em última instância levou à despolitização. E contra isso que os professores se insurgem quando se apresentam impotentes.

Ser professor não significa somente garantir a sobrevivência e formar os alunos, possui a dimensão da construção de um espaço comum em que os professores possam articular projetos que se apresentem como interesses comuns, construindo uma nova sociabilidade, que só ação pode instituir.

Nesse momento histórico, setembro de 1993, os professores da escola pública, estão novamente nas ruas, nas praças, na escola, discutindo e experimentando uma nova greve. Afirmando que não é possível sufocar ou destruir esse espaço da política, que não é possível reduzir as condições cotidianas de trabalho à condição de impotência e solidão.

Considerações Finais

*e foi por ter posto a mão no futuro
que no presente preciso ser duro
(M. Nascimento e F. Brant)*

A experiência de socialização da política vivenciada pelo país na década de oitenta possibilitou o deslocamento da compreensão das formas de se fazer política, que não mais se circunscrevem, especificamente, nos quadros institucionais existentes. Os professores da Escola Estadual de Segundo Grau "Professor Ayres de Moura", através de seus depoimentos e ações, evidenciaram que, nesse processo de construção de novos sujeitos políticos coletivos, o espaço escolar - enquanto local de trabalho - foi politizado, nova sociabilidade foi produzida, e, nele, a solidariedade é a tônica.

Nessa década, entretanto, a construção dos processos de socialização da política foi acompanhada por outro movimento, o de estancamento do crescimento econômico. Verificou-se que a política educacional desenvolvida, particularmente, no Estado de São Paulo, se insere num processo que combina perversamente a democratização do acesso à educação escolarizada com a manutenção dos padrões de exclusão das trajetórias escolares, dessa mesma população. Uma das faces da persistência dessa política educacional é a compreensão que o Estado possui acerca do trabalho docente.

O Estado compreende o professor da escola pública estadual como um trabalhador fragmentado em vários locais de trabalho e isolado na sala de aula, tendo, como pressuposto, a desconsideração das especificidades do trabalho docente, assim como as singularidades dos alunos, ambos são apreendidos de forma abstrata. Sob essa ótica a escola não é compreendida como local de trabalho no sentido explicitado anteriormente.

Dessa forma, a jornada de trabalho docente não permite a construção de coletivos de professores numa mesma escola e, conseqüentemente, dificulta a formulação de projetos pedagógicos específicos. O tempo destinado a atividades - aperfeiçoamento profissional, preparação de aulas, correção de provas, reuniões - na jornada é compreendido como tempo livre, que o professor cumpre onde e como quiser - até para trabalhar em outro local. Essa compreensão de jornada é reflexo de uma política incapaz de atender às necessidades salariais e à capacitação docente que contribui para a construção do profissional: professor mal pago, que permanece pouco no local de trabalho, isolado na sala-de-aula e, ao mesmo tempo, estafado pela duplicação de empregos, e submetido a uma alta rotatividade no trabalho.

Nesse contexto, a carreira no magistério que possibilita a ascensão profissional não leva em conta nenhum processo coletivo de avaliação do trabalho educacional desenvolvido no interior da escola, na sala de aula,

por esse docente. A maioria das formas de ascensão na carreira é conferida pelo tempo de permanência no magistério⁽¹⁵⁵⁾.

Da mesma forma que o professor, o aluno também é percebido, pelo Estado, de forma abstrata. Este último é apreendido na sua dimensão quantitativa, ou seja, quantas matrículas, quantos promovidos, evadidos ou reprovados; as diferenciações de classe, de raça, de inserção no mercado de trabalho e de cultura não são consideradas.

Nessa ótica, os índices de seletividade e o desempenho da escola são avaliados por seu lugar nas estatísticas e não pelo processo educacional ali desenvolvido dentro do espaço escolar. Entretanto, estas estatísticas são utilizadas para atribuir ao professor a responsabilidade pela baixa qualidade do ensino.

Paradoxalmente, se o professor quiser melhorar seus salários é necessário sair da sala-de-aula, ou seja, prestar concursos para diretor e depois para supervisor. Não há mecanismos que permitam a melhoria salarial permanecendo na sala de aula.

Na análise dos dados estatísticos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação foi possível apreender o perfil do professor: são mulheres (85,7%), sem vínculo estável de trabalho (68,1%), revelando a situação de total improvisação no recrutamento de docentes, jovens (84,5% possuem menos de 45 anos de idade), com a qualificação escolar mínima exigida para a função (somente 0,2% possuem pós-graduação), trabalhando, em média, cerca de 30 horas-aula semanais, e mal remuneradas (ganhavam US\$ 2,03 por hora-aula, em novembro de 1992).

Esse retrato do professor da rede estadual não difere daquele encontrado na EESG "Professor Ayres de Moura". Também são mulheres (66,6%); sem vínculo estável de emprego (78,4%); jovens (54% com menos de 30 anos de idade); possuem pouca experiência docente (47,2% estão há cinco anos ou menos no magistério); moram perto da escola (80%); recebem salários mensais entre US\$ 110,54 e 331,60 (2/3 dos professores); trabalham (60%), por semana, mais de 30 horas-aula nesta escola, que são cumpridas em dois ou mais períodos diários (57%); entretanto, ainda, possuem outro emprego (63,9%), na sua maioria, também no magistério (69,6%), transformando o salário percebido, na rede estadual, como complementar.

A partir das análises de dados apresentados trabalho docente não pode ser caracterizado como feminino pela possibilidade de conciliar diversas

(155) Uma antiga representante do Conselho Estadual de Representantes, do Sindicato/APEOESP, subsele de Campinas, qualificava em tom jocoso a carreira docente como "geriátrica". "Basta deixar o tempo passar", esta parece ser a lógica da carreira do professor.

jornadas - mãe, dona de casa e professora - com poucas horas diárias em um único período.

Os professores da escola pesquisada, na sua maioria, foram formados pelas escolas privadas (66,7%) e consideram a qualificação dada pela escolaridade insuficiente (60%). Consideram que o processo de qualificação para a docência se constrói cotidianamente, mobilizando experiências, conhecimentos, estudando, pesquisando, e discutindo as práticas educativas (76,4%). Entretanto, atribuem às condições de trabalho - jornada e salários - os limites para o exercício dessa qualificação.

Dadas as condições e organização do trabalho docente, por que os mesmos permanecem no magistério? Os entrevistados são explícitos: a docência é portadora de um potencial de mudança, de transformação das novas gerações, que confere ao trabalho prazer no exercício da docência.

Num jogo conflituoso, na busca de reconhecimento social pelo seu trabalho, o professor, nos depoimentos, se move entre assumir a responsabilidade individual pela qualidade de seu trabalho, atribuindo à vocação e ao prazer as possibilidades de realização da formação de novas gerações; e, a exigência de direitos, de melhores condições de trabalho e de salários, através da luta pela instituição de espaços políticos, isto é, da praxis. As possibilidades de ruptura dessa ambigüidade encontram-se na constituição do espaço público - de ação e debate - na constituição de uma nova sociabilidade.

Assim, esses professores produziram movimentos nos quais procuraram construir formas diferenciadas de organização do trabalho que objetivavam romper a homogeneização imposta pelo Estado.

A construção e desconstrução do movimento da EESG "Professor Ayres de Moura expressaram o conflito entre os limites estruturais - colocados pelas condições e organização do trabalho pelo Estado - e o alcance dos projetos educacionais próprios dos professores dessa escola.

Como se pode verificar na análise do processo interno à Escola Estadual de Segundo Grau "Professor Ayres de Moura", há um movimento, constante, de (re)estruturação do espaço público. Em determinados momentos históricos ocorrem desestruturas ou perda do espaço da política, levando os professores à indiferença, ao individualismo, à competição, à instrumentalização, e em última instância, à despolitização dos projetos educacionais.

Entretanto, compreendendo seu trabalho não apenas como necessário para garantir sua sobrevivência (como *animal laborans*), e formar alunos (como *homo faber*), mas também como portador de uma dimensão política (como *praxis*), buscaram construir projetos - de gestão coletiva da escola - que, ao

articularem interesses comuns, engendraram uma nova sociabilidade que só a ação e discurso puderam instituir.

Os professores, nos seus depoimentos, evidenciaram que a (re)ocupação do espaço político - através da ação e do discurso - possibilitou-lhes a (re)construção de movimentos singulares na qual se reconheciam e se viam como portadores de identidades e se constituíam em sujeitos coletivos e, portanto, políticos.

Numa afirmação de que não é possível sufocar ou destruir o espaço da política, como também não é possível reduzir o professor ao isolamento, à fragmentação das péssimas condições de trabalho, neste momento histórico, setembro de 1993, os professores estão discutindo e experimentando uma nova greve. Sou Professor, Sim Senhor!

Referências Bibliográficas

I - LIVROS, TESES, RELATÓRIOS e ARTIGOS:

- ABRAMO, Lais Wendel. Movimiento sindical, transición y consolidación democrática en Brasil. In: CAMPERO, Guillermo y CUEVAS, Alberto (ed.). Sindicatos y transición democrática. Santiago: Planeta, 1991 (colección El sindicalismo latinoamericano en los noventa).
- . O resgate da dignidade (a greve de 1978 em São Bernardo). Dissertação (mestrado) - FFLCH, USP, 1986.
- ACCARDO, Alain et CORCUFF, P. La sociologie de Bourdieu. Bordeaux: Editions Le Mascaret, 1986.
- ALBERTI, Verena. História oral: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- ALMEIDA, Guido. O professor que não ensina. São Paulo: Summus, 1986.
- ALMEIDA, Maria Herminia Tavares de. Difícil caminho: sindicatos e política na construção da democracia. In: REIS, F.W. & O'DONNELL, G. (Org.). A democracia no Brasil - dilemas e perspectivas. São Paulo: Vértice, 1988.
- ALMEIDA, Maria Isabel. Perfil dos professores da escola pública paulista. Dissertação (mestrado) - FE, USP, 1991.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia y aparatos ideológicos de Estado. Buenos Aires: Nueva Visión, 1975.
- ALVARENGA, Fernando J.V. Rede física do sistema de ensino paulista. São Paulo: FUNDUNESP, 1991. (mimeo)
- ANPEd e INEP. Teses em Educação, 1986. Rio de Janeiro: ANPEd, 1987.
- . Teses em Educação, 1987. Rio de Janeiro: ANPEd, 1988.
- . Teses em Educação, 1988. Rio de Janeiro: ANPEd, 1988.
- . Teses em Educação, 1989. Rio de Janeiro: ANPEd, 1990.
- ANTUNES, Ricardo. Crise e o sindicatos. TEORIA E DEBATE, São Paulo, n.20, p. 66-69, 1o. trimestre 1993.
- APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- . E impossível entender a escola sem uma teoria da divisão sexual do trabalho. EDUCAÇÃO E REALIDADE, Porto Alegre, v.2, n.11, p.57-68, 1986.
- . Relações de gênero e modificações no processo de trabalho docente. CADERNOS DE PESQUISA, São Paulo, n.60, p. 3-14, 1987.
- ARENDT, Hannah. A condição Humana. 5.ed. revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- . Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972.

- . Las origenes del totalitarismo. Madri: Taurus, 1974.
- . A dignidade da política. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Mestre, educador, trabalhador (organização do trabalho e profissionalização). tese (professor titular) - UFMG, 1985.
- ASSIS, Machado et alii. Professor e aluno. 2.ed. São Paulo: Atual, 1992.
- AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira. REVISTA DA USP, São Paulo, n.8, p.65-69, dez./ jan./ fev. 1990-91.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A professora primária frente a alunos e alunas de distinta condição social. Dissertação (mestrado) - FFLCH, USP, 1980.
- . O ensino básico visto do ângulo das políticas públicas. In: ZIBAS, D. e FRANCO, M.L.B. Final do século - desafios da educação na América Latina. São Paulo: Cortez, 1990.
- . Planejamento educacional e as novas demandas na área. São Paulo: (s.n.), 1989 (mimeo).
- . O ensino fundamental na confluência das políticas públicas em São Paulo. Tese (doutorado) - FFLCH, USP, 1991.
- e ALVES, M.L. Buscando a superação do fracasso escolar na rede estadual paulista. EM ABERTO, Brasília, v. 6, n.33, jan./mar. 1987.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. A reforma e a qualidade de ensino. In: NAGLE, Jorge (Org.). Educação brasileira - questões da atualidade. São Paulo: Edart, 1976.
- . Estado e Educação popular. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BENDIX, Reinhard. Max Weber, um perfil intelectual. Brasília: UNB, 1986.
- BERNARDO, João. Economia dos conflitos sociais. São Paulo: Cortez, 1991.
- BIBLIOTECA MUNICIPAL DE PIRITUBA. Pirituba - 50 anos - 1922 -1972. São Paulo: (s.n), s.d.
- BIDERMAN, Fanny Gurman et alii (Coord.). São Paulo, 1992. São Paulo: SEADE, 1992.
- BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, José Carlos Garcia (Org.). Educação e hegemonia de classe - as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- BLASS, Leila. Greve dos bancários: São Paulo, 1985 - as faces de um movimento. tese (doutorado) - FFLCH, USP, 1990.
- BOITO Jr., Armando. Reforma e persistência da estrutura sindical. In: BOITO Jr., Armando (Org.). O sindicalismo brasileiro nos anos 80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- BORDOGNA, Lorenzo & PROVASI, Gian Carlo. La conflittualità. In: CELLA, Gian Primo & TREU, Tiziano. Relazioni industriali. Bologna: Il Mulino, 1989.

- BOSCHI, Renato R. Entre a cruz e a caldeira: classes médias e política na terra da transição. In: LARANGEIRA, Sonia (Org.). Classes sociais e movimentos sociais na América Latina. São Paulo: Hucitec, 1970.
- BRANT, Vinicus Caldeira (Coord.). São Paulo: Trabalhar e viver. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista - a degradação do trabalho no século XX. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- BRECHT. Poemas- 1913- 1956. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRIOSCHI, Lucila Reis e TRIGO, Maria Helena Bueno. Família: representação e cotidiano - reflexões sobre um trabalho de campo. São Paulo: CERU, série 2, n.1, 1989. (textos)
- BRUSCHINI, Cristina. Sexualização das ocupações: o caso brasileiro. CADERNOS DE PESQUISA, São Paulo, n.28, p. 1979.
- . Vocação ou profissão?. ANDE, São Paulo, v. 1, n.2, p-71-74, 1981.
- e AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. CADERNOS DE PESQUISA, São Paulo, n.64, p. 4-13, fev.1988.
- BULHÕES, Maria da Graça Pinto. O movimento do magistério público estadual do Rio Grande do Sul, de 1977 a 1982. Dissertação (mestrado) - UFRGS, 1983.
- . e ABREU, Mariza. A luta dos professores gaúchos - 1979- 1991: o difícil aprendizado da democracia. Porto Alegre: L& PM, 1992.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão (Coord.). Novos rumos da licenciatura. Brasília: INEP, 1987.
- CARDOSO E MELLO, João Manuel. Mudar o regime para conservar o poder. Campinas: UNICAMP, jan.1988. (mimeo)
- CARDOSO, Ruth. Apresentação. In: KOWARICK, Lúcio (org.). As lutas sociais e a cidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- CARINO, Jonaedson. Educação e política à luz do pensamento de Hannah Arendt. Dissertação (mestrado) - Fundação Getúlio Vargas, IESAE, 1989.
- CARVALHO, Maria Jurema Venceslau. O professor estadual: um valor ameaçado: as condições de ensino e a associação da categoria profissional do professor paulista. Dissertação (mestrado) - PUCSP, 1989.
- CARVALHO, Olgamir Francisco de. A escola como mercado de trabalho - os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar. São Paulo: Iglu, 1989.
- CASTORIADIS, Cornelius. A experiência do movimento operário. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- . A instituição imaginária da sociedade. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

- CASTRO, Lúcia Rabello de. De assalariado a interlocutor maior: sobre o engajamento militante no magistério. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Campinas, v. XI, n.37, dez. 1990.
- CASTRO, Nadya Araujo. Organização do trabalho, qualificação e controle na indústria moderna. In: MACHADO, Lucília R. de S. et alii. Trabalho e educação. Campinas: Papirus, 1992.
- CASTRO, Pedro. Greve - fatos e significados. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- CATANI, Denice Bárbara et alii. Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CHAMON, M.L. Os bastidores da escola sob a ótica da divisão do trabalho. Dissertação (mestrado) - UFMG, 1987.
- CHAUFÍ, Marilena. Conformismo e resistência - aspectos da cultura popular no Brasil. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- COHN, Gabriel (Org.). Weber - sociologia. 2.ed. São Paulo: Ática, 1982.
- CONFERENCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Anais. Belo Horizonte: CEDES, ANDE, ANPED, 1980.
- COSTA, Ernestina da S. et alii. A mobilização de agentes educacionais no sistema estadual: um breve histórico. CADERNOS DE PESQUISA, São Paulo, n.41, p.49-63, maio 1982.
- COUTINHO, Carlos Nelson. A dualidade de poderes. Estado, revolução e democracia na teoria marxista. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COVRE, Maria de Lourdes M.. A fala dos homens - análise do pensamento tecnocrático - 1964-1981. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CRIVELLARI, Helena Maria Tarchi e MELO, Marlene Cátarina de Oliveira Lopes. Saber-fazer: implicações da qualificação. São Paulo: USP, 6a. Conferência Brasileira de Educação, 1991. (mimeo)
- CUNHA, João Ortiz. Pirituba: sua história e seu desenvolvimento. São Paulo: Biblioteca Municipal de Pirituba, 1970. (mimeo)
- CUNHA, Luiz Antonio. A educação na sociologia: um objeto rejeitado? Caxambu: XV Encontro Nacional da ANPOCS, out.1991.
- . Educação e sociedade no Brasil. In: O que se deve ler em Ciências Sociais no Brasil. São Paulo: Cortez, 1986.
- . Educação, estado e democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, 1991.
- . El caso brasileiro. In: BRASLAVSKY, Cecilia et alii. Educación en la transición a la democracia: casos de Argentina, Brasil e Uruguay. Santiago: UNESCO, 1989.
- e GÓES, Moacyr. O golpe na educação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. (Brasil: os anos de autoritarismo)
- DEBERT, Guita G. Problemas relativos à utilização da história de vida e história oral. In: CARDOSO, Ruth (Org.). A aventura antropológica - teoria e prática. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

- DEJOURS, Christophe. A loucura do trabalho - estudo de psicopatologia do trabalho. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. Reflexões sobre a pesquisa sociológica. São Paulo: CERU, 1992. (textos, 2a. série, 3)
- DEMO, Pedro. Política social na década de 60 e 70. Fortaleza: Ed. Universidade Federal do Ceará, 1981.
- DURHAN, Eunice. Uma política para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 1990. (mimeo)
- ENGUITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. TEORIA E EDUCAÇÃO. Porto Alegre, n.4, p. 41 a 61, 1991.
- . A face oculta da escola - educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ESTEVES, Antônio Joaquim e STOER, Stephen R. (Orgs.). A sociologia na escola - professores, educação e desenvolvimento. Porto: Afrontamento, 1992.
- ETGES, Norberto J. O conceito de trabalho e a ação do conceito. São Paulo: XIV reunião anual ANPEd, setembro de 1991.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart. Ideologia no livro didático. São Paulo: Cortez, 1984.
- FASSONI, Laurita. APEOESP - oponente ou proponente? um estudo sobre a contribuição do sindicato dos professores na construção da escola pública de qualidade para a classe trabalhadora. Dissertação (mestrado) - PUCSP, 1991.
- FERRACINI, Luiz. O professor como agente de mudança social. São Paulo: EPU, 1990.
- FERRAROTTI, Franco. Histoire et histoires de vie - la méthode biographique dans les sciences sociales. Paris: Méridiens, 1983.
- FERREIRA, Oliveiros S. O professor de 1^o. e 2^o. graus no Estado de São Paulo: um estudo à base de discussões de grupo. São Paulo: INESE, 1992.
- FISCHAMANN, Roseli. Vida e identidade da escola pública (um estudo preliminar da resistência à mudança na burocracia estatal no Estado de São Paulo). Tese (doutorado) - FFLCH, USP, 1990.
- FLETCHER, Philip R. e RIBEIRO, Sérgio Costa. O ensino de primeiro grau no Brasil hoje. EM ABERTO, Brasília, v. 6, n.33, jan./mar. 1987.
- FRANCO, Maria Laura P.B. O ensino de 2o. grau do ponto de vista de seus alunos e egressos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1984. (relatório de pesquisa)
- . Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo. In: FRANCO, M.L.P.B. e ZIBAS, D. Final do século - desafios da educação na América Latina. São Paulo: Cortez, 1990.

- e ZIBAS, Dagmar. Final do século, desafios da educação na América Latina. São Paulo: Cortez, 1990.
- FREIRE COSTA, Jurandir. A consciência da doença enquanto consciência do sintoma: a doença de nervos e a identidade psicológica. CADERNOS IMS, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.4-44, 1987.
- FREITAG, Barbara. Escola, estado e sociedade. São Paulo: EDART, 1978.
- FUSARI, José Carlos (Org.). O professor de 1o. grau: trabalho e formação. São Paulo: Loyola, 1990.
- GADOTTI, Moacir. Organização do trabalho na escola - alguns pressupostos. São Paulo: Ática, 1993.
- GITAHY, Leda, SEGNINI, Liliana R.P. e LEITE, Marcia de P. Modernização tecnológica, capacitação e sistema educacional. Campinas: UNICAMP, setembro, 1991. (mimeo)
- GOHN, Maria da Glória. A não modernidade da realidade educacional brasileira e a busca de alternativas a partir dos movimentos sociais da sociedade civil. São Paulo: XIV Reunião anual da ANPED, set. 1991. (mimeo)
- GOUVEIA, Aparecida Joly. As ciências sociais e a pesquisa sobre educação. TEMPO SOCIAL, São Paulo, v.1., n.1, p.71-79, 1o. sem.1989.
- . Orientações metodológicas da sociologia da educação no Brasil. CADERNOS DE PESQUISA, São Paulo, n.55, p. 63-67, nov. 1985.
- GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- HABERMAS, Jurgen. O conceito de poder em Hannah Arendt. In: FREITAG, Barbara e ROUANET, Sérgio Paulo (Orgs.). Habermas - sociologia. São Paulo: Ática, 1980.
- HAGE, Jorge. LDB - análise de uma etapa vencida. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Campinas, n.37, p.125- 145, dez. 1990.
- HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- HIRATA, Helena (Org). La recherche sur la qualification: Definir la qualification. CADRES CFDT. (s.n.): n. 313, juin. 1984. (Qualification)
- HOBSBAWN, Eric J. Mundos do trabalho - novos estudos sobre a história operária. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- . A outra história. Algumas reflexões. In: KRANTZ, F. (Org.). A outra história- ideologia e protesto popular nos séculos XVII e XIX. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- HOFLING, Eloisa de Mattos. O livro didático em estudos sociais. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986.
- IANNI, Octavio. Dialética e capitalismo - ensaio sobre o pensamento de Marx. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

- . Imagem e semelhança. REVISTA DE PSICOLOGIA SOCIAL, São Paulo, n.8, p.9-14, maio 1987.
- ISFOL. Lavoro e professionalità - percezioni e rappresentazioni nella cultura dei lavoratori. Milano: Francoangeli, 1988. (Quaderni di formazione)
- JÓIA, Orlando (Coord.). APEOESP dez anos - 1978/1988 - memória do movimento dos professores do ensino público estadual paulista. São Paulo: CEDI, 1993.
- e KRUPPA, Sonia Maria Portella. Perfil dos delegados ao 9o. Congresso da APEOESP, 1988, São José do Rio Preto. São Paulo: CEDI, 1989. (mimeo)
- KERGOAT, Daniele. Lutttes ouvrieres et rapports sociaux de sexe: de la construction du sujet collectif dans l'univers de travail ouvrier. São Paulo: Séminaire internacional Politiques de gestion, rapports de travail et production symbolique, ago. 1989. (mimeo)
- KOWARICK, Lúcio. O preço do progresso: crescimento econômico, pauperização e espoliação urbana. In: MOISES, José Alvaro et alii. Cidade, povo e poder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- KRUPPA, Sonia Maria Portella. Os professores precisam se aliar com toda a população. NOVA ESCOLA, São Paulo, v.7, n. 62, p.21-23, nov. 1992.
- KUENZER, Acácia. Ensino de 2^o. grau - o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.
- LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos - uma diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Cia das Letras, 1988.
- . Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. Reflexões sobre a pesquisa sociológica. São Paulo: CERU, 1992. (textos, 2a. série (3))
- LAPLANTINE, Francois. Aprender antropologia. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- LEITE, Márcia de Paula. A vivência operária da automação microeletrônica. Tese (doutorado) - FFLCH, USP, 1990.
- . Classe, ideologia e o trabalhismo. São Paulo: CEDEC, Cadernos n.8, 1987.
- . O movimento grevista no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Coleção Tudo é História)
- LENHARO, Alcir. O lugar de uma categoria conceitual na pesquisa histórica. Campinas: UNICAMP, 1992. (mimeo)
- LENIN. Sobre os sindicatos. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- LESSA, Carlos. Planejamento e políticas sociais no Brasil atual. São Paulo: FUNDAP, 1989.
- LOPES, José Sérgio Leite (Org.) Cultura & identidade operária - aspectos da cultura da classe trabalhadora. São Paulo: Marco Zero, 1987.

- MACHADO, Antonio Berto. Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola. EDUCAÇÃO EM REVISTA, Belo Horizonte n.9, p.1-64, jul.1989.
- MAGNANI, Maria do Rosário. Em sobressaltos. Formação de professora. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- MARX, Karl. O capital - capítulo VI (inédito). São Paulo: Ciências Humanas, 1978.
- El Capital - crítica de la economía política. Buenos Aires: Editorial Cartago, 1973. (libro tercero)
- MATTOSO, Jorge Eduardo L. e OLIVEIRA, Marco Antonio. Desenvolvimento excludente, crise econômica e sindicalismo. SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, São Paulo, v.4, n.3/4, p.111-120, jul./dez.1990.
- MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1o. grau - da competência técnica ao compromisso político. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- MELO, Márcia Maria de Oliveira. A pedagogia sócio-histórica: impasses e perspectivas. Dissertação (mestrado) - UFPE, 1991,
- MOKREJS, Anita Leocádia. Nível de instrução no Estado de São Paulo. São Paulo: FUNDUNESP, 1991. (mimeo)
- MONTENEGRO, Antonio Torres. História oral e memória - a cultura popular revisita. São Paulo: Contexto, 1992. (coleção caminhos da história)
- MOORE JR., Barrington. Injustiça. as bases sociais da obediência e da revolta. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Mira-Sintra: Europa-América, 1982.
- NAPOLEONI, Claudio. Lições sobre o capítulo sexto (inédito) de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.
- NEPP. Brasil 1985 - Relatório sobre a situação social do país. Campinas: NEPP/ UNICAMP, 1987.
- Brasil 1986 - Relatório sobre a situação social do país. Campinas: NEPP/ UNICAMP, 1988.
- Brasil 1987 - Relatório sobre a situação social do país. Campinas: NEPP/ UNICAMP, 1989.
- NETTO, José Paulo e FALCÃO, Maria do Carmo. Cotidiano: conhecimento e crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- NEVES, Ernesto. Caracterização do professor de ensino de 2o. grau na cidade de Fortaleza. Dissertação (mestrado) - PUCRJ, 1974.
- NEVES, Magda Maria Bello de Almeida. As trabalhadoras de Contagem: uma história outra uma história. Tese (doutorado) - USP, FFLCH, 1990.
- NORONHA, Eduardo Geruti. Greves na transição brasileira. Dissertação (mestrado) - IFCH, UNICAMP, 1992.
- NOVAES, Carlos Alberto Marques. A consolidação do sindicalismo na esfera pública (o caso dos professores da rede pública do Estado de São Paulo). São Paulo: CEBRAP, abr. 1992. (relatório final de pesquisa)

- NUNES, Clarice. A sina desvendada. EDUCAÇÃO EM REVISTA. Belo Horizonte, n.2., p.58-65, 1985.
- NUNES, Edison. Carências urbanas e política - dois estudos de sociedades de amigos de bairros da região metropolitana de São Paulo durante a transição democrática. Dissertação (mestrado) - FFLCH, USP, 1987.
- OLIVEIRA, Romualdo Portella de. A organização do trabalho como fundamento da administração escolar: uma contribuição ao debate sobre a gestão democrática da escola. IDEIAS, São Paulo, n.16, p.114-124, 1992.
- PACHECO FILHO, Adolpho. O ensino fundamental no Estado de São Paulo nos anos 80 e seu financiamento - alguns indicadores. Campinas: IE/UNICAMP, 1992. (mimeo)
- . Trajетória escolar dos alunos do ensino fundamental da rede estadual de ensino. São Paulo: FUNDUNESP, 1991. (mimeo)
- PAOLI, Maria Célia. Os trabalhadores urbanos na fala dos outros - tempo, espaço e classe na história operária brasileira. In: LOPES, J.S.L. (Org.) Cultura & identidade operária - aspectos da cultura da classe trabalhadora. São Paulo: Marco Zero, 1987.
- . Trabalhadores e cidadania - experiência do mundo público da história do Brasil moderno. ESTUDOS AVANÇADOS, São Paulo, v.3, n.7, p. 40- 66, set./ dez. 1989.
- PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar - histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A questão pública da satisfação/insatisfação do professor no trabalho. REVISTA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, São Paulo, v. 11, n.1/2, p.149-172, jan./dez. 1985.
- . Cotidiano e escola - a obra em construção (o poder das práticas cotidianas na transformação da escola). São Paulo: Cortez, 1989.
- . Cotidiano escolar e ensino: conhecimento e vivência. ANDE, São Paulo, v.12, n.19, 1993, p. 5-10.
- PERALVA, Angelina Teixeira. E os movimentos de professores da rede pública. CADERNOS DE PESQUISA, São Paulo, n. 64, p. 64-66, 1988.
- . O movimento de professores da rede pública em São Paulo. Algumas questões para debate. Caxambu: 15a. reunião anual, ANPed, 1992.
- . Professores: um movimento a se repensar. ACONTECEU EDUCAÇÃO, São Paulo, p. 158-161, 1989.
- . Reinventando a escola - a luta dos professores públicos do Estado de São Paulo na transição democrática. Tese (livre-docência) - FE, USP, 1991.
- PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva. São Paulo: T.A. Queiróz 1991.
- PEREIRA, Luiz. A escola numa área metropolitana - monografia sociológica sobre o funcionamento interno e as relações da escola primária com o meio social local. Dissertação (mestrado) - FLCL, USP, 1960.

- PEREZ, José Roberto Rus (Coord). São Paulo: a educação nos anos 80 - diagnóstico preliminar. Campinas: NEPP/UNICAMP, 1990.
- PERROT, Michele. Os excluídos da história - operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- . Les ouvrières en greve - France, 1871-1890. Paris: Mouton: 1974.
- PESSOA, Fernando. Poesias. 8.ed. Lisboa: Ática, s.d.
- PINO, Ivany Rodrigues. A trama da LDB na realidade nacional. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Campinas, n. 41, p. 156-185, abr. 1992.
- POMPEIA, Raul. O ateneu. 4.ed. São Paulo: Ática, 1976
- PUCCI, B. e SGUISSARDI, W. Democratização da escola: os alunos trabalhadores e a qualidade do ensino. São Carlos: UFSCar, 1989.
- REIS, Fábio Wanderley. Política e racionalidade - problemas de teoria e método em uma sociologia "crítica" da política. Belo Horizonte: UFMG, 1984.
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTATÍSTICA. Rio de Janeiro: FIBGE, n.134, 1974.
- RIBEIRO, Maria Luisa dos Santos. A profissionalização do magistério e as entidades de classe. ANAIS, Conferência Brasileira de Educação, v.1., n.4, p.26-30, 1982.
- . Movimento dos professores: as greves de 78 e 79 no estado de São Paulo. ANDE, São Paulo, v.2, n.4, p.26-30, 1982.
- . A formação política do professor de 1^o. e 2^o. graus. São Paulo: Cortez, 1984.
- ROCHA, Fernando Floriano. A formação do professor e a realidade do magistério da Bahia. Dissertação (mestrado) - UNB, 1979.
- RODRIGUES, Claudio José Lopes. O magistério secundário estadual da Paraíba: um estudo diacrônico. Dissertação (mestrado) - FE, USP, 1976.
- . Profissão: professor secundário: estudo histórico-sociológico de uma categoria profissional. Dissertação (mestrado) - UFPB, 1980.
- RODRIGUES, Leôncio Martins. A sindicalização da classe média. FOLHA DE SÃO PAULO, 24 maio 1992. Tendências e Debates, p.3.
- . As tendências políticas na formação das centrais sindicais. In: BOITO JR., Armando (Org.). O sindicalismo brasileiro nos anos 80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991a.
- . CUT: os militantes e a ideologia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990c.
- . O declínio do sindicalismo corporativo. Campinas: UNICAMP, 1991b. (mimeo)
- . O sindicalismo nos anos 80: um balanço. SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, São Paulo, v. 4, n.1. p. 11-19, jan./mar. 1990a.
- . Partidos e sindicatos - escritos de sociologia política. São Paulo: Ática, 1990b.

- ROLNIK, Raquel, KOWARICK, Lúcio e SOMEK, Nadia. São Paulo, crescimento e mudança. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- ROMANELLI. Otaiza de O. História da Educação no Brasil - (1930/1973). 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1980.
- ROSA, Guimarães. Grande sertão - Veredas. 15.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.
- ROSA, Maria Inês. Relação sindicato e empresa: os espaços privado público. Caxambu: XVI Encontro Anual da ANPOCS, 1992. (mimeo)
- . Trabalho, subjetividade e poder - trabalhador profissional, antigo de casa: um estudo de caso. Tese (doutorado) - FFLCH, USP, 1991.
- SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. CADERNOS DE PESQUISA, São Paulo, n.57, p.20-29, maio 1989.
- SADER, Eder. Quando os novos personagens entraram em cena - experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo - 1970-1980. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- e PAOLI, Maria Célia. Sobre "classes populares" no pensamento sociológico brasileiro (notas de leitura sobre acontecimentos recentes). In: CARDOSO, Ruth (Org.). A aventura antropológica - teoria e prática. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- SALLUM JUNIOR, Brasílio. História administrativa: políticas públicas e regimes políticos. CADERNOS FUNDAP, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 04-10, maio 1985.
- SALM, Cláudio Leopoldo. Relatório Analítico sobre o sistema educacional brasileiro. Brasília: MEC, 1992. (estudos de planejamento)
- e FOGAÇA, Azuete. Modernização industrial e a questão dos recursos humanos. ECONOMIA E SOCIEDADE, Campinas, n.1, p.111-133, ago. 1992.
- SANT'ANA. Ruth Bernardes de. Professores de 1^o. e 2^o. graus: representação social e mobilização coletiva. Dissertação (mestrado) - FFLCH, USP, 1993.
- SANTOS, Edígenes Aragão. Participação, autonomia e co-gestão na escola pública. CADERNOS DE PESQUISA, São Paulo, n. 68 p. 99-105, fev. 1989.
- SANTOS, Oder José dos Santos. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. EDUCAÇÃO EM REVISTA, Belo Horizonte, n.10, p. 26-30, dez. 1989.
- . Pedagogia dos conflitos sociais. Campinas: Papyrus, 1992.
- SÃO PAULO EM PERSPECTIVA. Educação. São Paulo, SEADE, v.7, n.1, jan./mar. 1993.
- SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- . Ensino público e algumas falas sobre a universidade. São Paulo: Cortez, 1984.

- SEADE. Educação em São Paulo: uma análise regional. São Paulo, SEADE, 1989. (coleção Realidade Brasileira)
- SEGNINI, Liliana R.P.. A liturgia do poder: trabalho e disciplina. São Paulo: Editora da PUC, 1988.
- SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. A escola pública como local de trabalho. São Paulo: Cortez, 1990.
- SILVA, J.I. Educação e consciência de classe: um outro determinante na formação do educador. Tese (doutorado) - PUCSP, 1988.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O que produz e o que reproduz em educação - ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- . Dossiê: interpretando o trabalho docente. TEORIA E EDUCAÇÃO, Porto Alegre, n.4, 1991.
- SIMON, Círio. A prática democrática na escola pública. Dissertação (mestrado) - PUCRS, 1986.
- SINGER, Paul. A economia dos serviços. ESTUDOS CEBRAP, São Paulo, n.24, p.129-135, s.d.
- SOBREIRA, Henrique Garcia. Educação e hegemonia: o movimento dos professores públicos de 1o. e 2o. graus do Estado do Rio de Janeiro de 1977 a 1985. Rio de Janeiro: UFRJ, 1989.
- SOUZA, Aparecida Neri de (Coord). Diagnóstico do perfil educacional do Estado de São Paulo - 1978/1988 (estudo preliminar). São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1989. (mimeo)
- et alii. Limites e alcance da construção do professor enquanto trabalhador da produção não material. Campinas: Red Latinoamericana de Educación y Trabajo e UNICAMP, 1993. (relatório de pesquisa)
- .. O Analfabetismo no Estado de São Paulo. São Paulo: FUNDUNESP, 1991. (mimeo)
- SOUZA, Herbert de. Greve nos serviços públicos. Rio de Janeiro: IBASE, Seminário, s/d. (mimeo)
- SOUZA, I. M. G. Em busca do específico da profissão professor. Rio de Janeiro: PUCRJ, 1987.
- SOUZA, P.R., MELLO, G.N., MILHOMEN NETO, G.. O estado, o sindicato e a educação. REVISTA DE EDUCAÇÃO DA APEOESP, São Paulo, n.1, p.6-7, dez.1985.
- SOUZA-LOBO, Elisabeth. A classe operária tem dois sexos - trabalho dominação e resistência. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- SPÓSITO, Marília. Educação, gestão democrática e participação popular. EDUCAÇÃO & REALIDADE, Porto Alegre, v.15, n.1, p. 52- 56, ja./jun. 1990.
- STAUDT, Pedro Canisio. O bom e o mau professor nas escolas de 1o. e 2o. graus de Porto Alegre - RS. traços determinantes. Dissertação (mestrado) - PUCRS, 1986.

- TARDIF, Maurice et alii. Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente. TEORIA & DEBATE, Porto Alegre, n.4, 1991.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Administração e trabalho na escola: a questão do controle. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEGAGÓGICOS, Brasília, v.66, n.154, p.432-447, set./dez. 1985.
- . Política e administração de pessoal docente (um estudo sobre a secretaria de estado da educação do Estado de São Paulo). Dissertação (mestrado) - FE, USP, 1988. (Estudos e Documentos, v.27)
- TELLES, Vera da Silva. A experiência do autoritarismo e práticas instituintes - os movimentos sociais em São Paulo nos anos 70. Dissertação (mestrado) - FFLCH, USP, 1984.
- . Espaço público e espaço privado na construção do social: notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. TEMPO SOCIAL; Revista de Sociologia, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 23-48, 1o. sem.1990.
- TEZANOS, José Félix. El sindicalismo ante la sociedad industrial avanzada. LEVIATHAN. Madri, n. 29/3, out./inv. 1987.
- THOMPSON, E.P. A formação da classe operária inglesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (3 v.)
- . A miséria da teoria ou um planetário de erros - uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- . Tradición, revuelta y consciéncia de clase - estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial. Barcelona: Editorial Critica, 1989.
- VEIGA, J.J. A hora dos ruminantes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- VON SIMSON, Olga R. de Moraes (Org.). Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, 1988. (Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais)
- WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Pioneira, 1967.
- . Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- WEBER, Silke (Org). Democratização, educação e cidadania - caminho do governo Arraes (1987-1990). São Paulo: Cortez, 1991.
- . A produção recente na área da educação. Caxambu: XV Encontro Anual da ANPOCS, 1991.
- WEFFORT, Francisco. Qual democracia?. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- WEIL, Simone. A condição operária e outros estudos sobre a opressão. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- WENZEL, Renato Luiz. O professor e o trabalho abstrato - uma análise da (des) qualificação do professor. São Paulo: XIV reunião anual da ANPed, set. 1991. (mimeo)

II - DOCUMENTOS E ESTATÍSTICAS OFICIAIS:

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- EESG PROFESSOR AYRES DE MOURA. Plano Escolar. São Paulo, 1992.
- FUNDAP. Programa de educação - 1990/2000 para o Estado de São Paulo. São Paulo: FUNDAP, 1991. (mimeo)
- IBGE. Censo Demográfico. Rio de Janeiro: FIBGE, 1980.
- . Pesquisa nacional por amostragem de domicílios (PNAD). Rio de Janeiro: FIBGE, 1988.
- . Sinopse preliminar do censo demográfico de 1991. Rio de Janeiro: FIBGE, out.1992.
- RAMA, Leslie M.J.S. Centros específicos de formação e aperfeiçoamento do magistério (CEFAMs) - legislação e normas básicas. São Paulo: SEE/CENP, 1992.
- REVISTA CONJUNTURA ECONÔMICA. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, jun.1993.
- SÃO PAULO (Estado). Constituição do Estado de São Paulo. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1989.
- . Estatuto dos funcionários públicos civil do Estado de São Paulo. 2 ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1986.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (São Paulo). Dados Informativos de Pessoal. série histórica n.1. São Paulo: SEE/DRHU, 1990.
- . Dados Informativos de Pessoal. série histórica n.2. São Paulo: SEE/DRHU, 1991.
- . Estatísticas Educacionais Básicas - séries históricas, 1978-1990. São Paulo: SEE/ATPCE/CIE, 1990.
- . Estatuto do Magistério. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1986.
- . Jornada Única. São Paulo: FDE, 1988.
- . Plano de Trabalho 1987 - diagnóstico. São Paulo: SEE/ATPCE, set./1991.
- . Projeto Reforma do Ensino Público "Escola Padrão". São Paulo: SEE, 1991.
- . Sistema de Acompanhamento de Pessoal - série gerencial n. 1. São Paulo: SEE/ATPCE/CIE, junho/ 1992 (mimeo).
- . Sistema de Acompanhamento de Pessoal. São Paulo: SEE, set./ 1988. (mimeo)

SECRETARIA MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO (São Paulo). Município de São Paulo -
área social: informações básicas. São Paulo: Diário Oficial do
Município, v.35, n.33, 17 fev. 1990.

III - DOCUMENTOS SINDICAIS (APEOESP):

- APEOESP EM NOTÍCIAS. IX Congresso Estadual Anual. APEOESP. Resoluções. São José do Rio Preto: 1988. (encarte)
- . Resoluções do 12o. Congresso Estadual Anual da APEOESP e do 1o. Congresso do Sindicato da Educação. Ribeirão Preto, 09 - 12 jun. 1992.
- . Resoluções do 8o. Congresso. Cruzeiro, 24 out. 1987. (encarte)
- . Resoluções do X Congresso Estadual Anual da APEOESP. São Paulo, 24 - 29 out. 1989. (encarte)
- . Resoluções dos Congressos da APEOESP. Diretoria, ago. 1987. (encarte)
- APEOESP EM NOTÍCIAS/ JORNAL DA AFUSE. Congresso Unitário. Resoluções. Piracicaba, Sindicato da Educação. n.1, out./nov. 1990. (encarte).
- APEOESP. APEOESP em notícias. São Paulo. 1978-1992. (jornal mensal).
- . APEOESP Urgente. São Paulo, 1984 -1989.
- . Ata das Plenárias do VII Congresso Estadual Anual da APEOESP - Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Presidente Prudente, 03 nov. 1986. (manuscrito)
- . Ata do II Congresso Estadual Anual de Professores pela Associação dos Professores da Rede Oficial de Ensino de São Paulo (APEOESP). Sorocaba, 22 nov. 1981. (manuscrito)
- . Ata do III Congresso Estadual Anual da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. São Paulo, 12 out. 1982. (manuscrito)
- . Ata do IV Congresso Estadual Anual da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Guarujá, 01 nov.1983. (manuscrito)
- . Ata do V Congresso Estadual Anual da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Osasco, 10 nov. 1984. (manuscrito)
- . Ata do VI Congresso Estadual Anual da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Bauru, 15 out. 1985. (manuscrito)
- . Boletim C.R. (Conselho de Representantes). São Paulo, 1984-1989.
- . Deliberações do Congresso Estadual da APEOESP. Campinas, 23 nov.1980. (mimeo)
- . Sala dos Professores, São Paulo, 1989. (boletim)
- COMITE DOS PROFESSORES POR SINDICATOS LIVRES. Pela unidade na greve até a vitória, São Paulo, 1979.
- . No Congresso Estadual, construir o sindicato livre. São Paulo, 25 out. 1979.

- . Por uma associação livre e democrática, São Paulo, 1979.
- . Professor. São Paulo, 17 jul. 1979.
- . Encontro de Professores de São Paulo pela formação de uma tendência sindical. São Paulo, 17 jul.1979.
- CPEU. Campanha salarial unificada, São Paulo, 1978.
- . Boletim informativo, São Paulo, 1979.
- . Boletim no. 1. São Paulo, 05 dez.1978.
- GRUPO DE PROFESSORES CAPITAL/INTERIOR. Sobre a entidade, São Paulo, 1979.
- . Sobre a campanha salarial, São Paulo, 1979.
- MOAP. Movimento de oposição aberta dos professores. São Paulo: Ed. AFA, Jun, 1979.
- . Contribuição à discussão das regionais, São Paulo, 1979.
- . Servidor público, São Paulo, 1979.
- MUP. Movimento pela união dos professores, São Paulo, 1979.
- . Organizar o nosso movimento até a vitória, São Paulo, 1979.
- TESIPRO. A reestruturação da APEOESP. São Paulo, 09 maio 1979.
- . Como construir uma nova APEOESP. São Paulo, 30 maio 1979.
- . Onde está nosso aumento? (a farsa do abono), São Paulo, 1979.

IV - JORNAIS:

- Diário de São Paulo, São Paulo, 06 maio 1979.
- Diário Popular, São Paulo, mar./abr. 1984; abr./jun. 1989.
- Folha de São Paulo, São Paulo, abr./maio 1979; mar./ abr. 1984; abr./jun. 1989.
- Gazeta Mercantil, São Paulo, 24 maio 1989; 20 jun. 1989.
- Jornal da Tarde, São Paulo, abr./maio 1979; mar./abr. 1984; abr./jun. 1989.
- Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 20 abr. 1989; 17 maio 1989; 14 jun. 1989).
- O Estado de São Paulo, São Paulo, abr./maio 1979; mar./abr. 1984; abr./jun. 1989.
- O Globo, Rio de Janeiro, 17 maio 1989; 24 maio 1989.

Анехо

Professor,

Este questionário é parte de uma pesquisa sobre: "LIMITES E ALCANCE DA CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR, ENQUANTO TRABALHADOR DE SETOR DA PRODUÇÃO NÃO MATERIAL" que um grupo de pós-graduandos da Faculdade de Educação da UNICAMP está realizando, em convênio com a RED Latinoamericana de Educación y Trabajo, com sede na Argentina e vinculada aos Centros Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, CIID e Centro de Estudios de Población, CENPEP, do Canadá.(1) Não se trata de mais um trabalho teórico onde o professor e a escola são apenas objeto de estudo; é nossa intenção retornar os resultados para que esta escola possa contar com mais elementos para sua própria reflexão. Neste sentido, sua contribuição é de vital importância para a concretização deste trabalho.

Anamaria, Márcia, Neri e Regina.

QUESTIONARIO PARA PROFESSORES :

1. IDENTIFICAÇÃO:

a) Nome _____

b) Local de nascimento _____ Data ____/____/____

c) sexo: () feminino () masculino

d) estado civil: () casado (a) (*)
 () solteiro (a)
 () separado(a), divorciado(a), desquitado(a)
 () viúvo

(*) mesmo sem contrato legal de casamento

e) cor: () amarelo (japonês, chinês, coreano, etc)
 () branco
 () negro
 () mestiço: negro/branco
 () mestiço: negro/índio
 () mestiço: índio/branco
 () mestiço: branco/amarelo
 () outra, discriminar: _____

f) Bairro onde mora: _____

g) Qual a distância entre a moradia e a escola? _____

(1) O resultado deste questionário também integrará as dissertações de mestrado de Aparecida Neri de Souza (sobre organização dos professores) e de Márcia Regina Oliveira Andrade (sobre educação em assentamentos rurais), também desenvolvidas na Faculdade de Educação da UNICAMP.

2. SITUAÇÃO DE TRABALHO:

a) Classe de docentes: () professor I () professor II () professor III

b) classe de especialistas de educação: () orientador educacional
() Coordenador Pedagógico () Assistente de Diretor de Escola
() Diretor de Escola

b) subquadro (vínculo de emprego): () Efetivo (cargo público)
() Ocupante de função atividade (OFA)
() Outros: () CLT
() estável

c) Qual é o seu padrão de vencimentos (verifique a referência no seu último hollerith)? _____

d) Qual é o seu salário bruto (verifique no seu último hollerith):

- () até Cr\$ 1.000.000,00
- () de Cr\$ 1.000.001,00 à Cr\$ 3.000.000,00
- () de Cr\$ 3.000.001,00 à Cr\$ 5.000.000,00
- () mais de Cr\$ 5.000.001,00

e) Qual a sua jornada de trabalho:

Total de aulas semanais: _____

Em sala de aula: _____

Horas-atividades: _____

HTP: _____

Enriquecimento curricular; _____

Atividades de coordenação: _____

f) Para cumprir esta jornada, você ministra aulas em que classes e períodos?

! Período!	quantidades de aulas!	classes !	disciplinas!

g) Qual é o número total de alunos? _____

h) Experiência profissional:

Qual foi o ano que entrou para o magistério? _____

Qual foi o ano que entrou para o magistério público estadual? _____

Qual foi o ano que começou a trabalhar nesta escola? _____

3. DADOS SOCIO-ECONOMICOS:

a) O seu salário compõem a renda familiar de que forma:
 Fonte principal fonte única não compõem a renda familiar
 fonte complementar outros: _____

b) Qual é a sua renda familiar bruta:
 menos de cr\$ 1.000.000,00
 de Cr\$ 1.000.001,00 à Cr\$ 3.000.000,00
 de Cr\$ 3.000.001,00 à Cr\$ 5.000.000,00
 de cr\$ 5.000.001,00 à Cr\$ 8.000.000,00
 de Cr\$ 8.000.001,00 à Cr\$ 10.000.000,00
 de Cr\$ 10.000.001,00 à Cr\$ 15.000.000,00
 mais de de Cr\$ 15.000.001,00

c) Como você caracterizaria sua moradia:
 Popular classe média luxo Outros: _____

d) Sua moradia é: alugada própria cedida república
 pensão outros: _____

e) Você mora com: família sózinho (a) com amigo (a)
 com várias pessoas outros: _____

f) Para vir para o trabalho você utiliza: ônibus carro próprio
 carona trem metrô a pé bicicleta moto
 outros: _____

g) Esta escola é seu único emprego? sim não. Explique o motivo:

h) Qual é o seu outro emprego? _____

i) Onde você faz suas refeições? na escola em casa
 em outros locais. Discrimine: _____

j) Você descansa nos intervalos das refeições?
 sim não Por que? _____

l) Mantêm-se disposto (a) fisicamente durante seu trabalho?
 sim não. Justifique: _____

m) É psicologicamente?
 sim não. Justifique: _____

4. LAZER:

a) Você é sócio de clube? () sim () não
frequenta: () sim () não

b) O que você frequenta com mais constância: () cinema () teatro
() restaurante () shows em locais públicos gratuitos () passeios em
parques e praças () praia () campo () leitura
() outros: _____

O que significa mais constância: () mais de uma vez por semana () uma
vez por semana () uma vez por mês

c) E leitor de quê jornal: _____
periodicidade: () diariamente () às vezes

d) E leitor de quê revista: _____
periodicidade: () semanal () às vezes

e) Qual foi o último livro que comprou? _____
Quando foi? _____

f) Qual foi o último filme que assistiu (no cinema)? _____
Quando foi? _____

g) Qual foi a última peça de assistiu? _____
Quando foi? _____

h) Qual foi o último show que assistiu? _____
Quando foi? _____

i) Qual foi o último disco que comprou? _____
Quando foi? _____

5. FORMAÇÃO ACADEMICA:

a) Onde fez o curso primário?
Cidade: _____
() público () privado

b) Onde fez o curso ginásial?
Cidade: _____
() público () privado

c) Onde fez o 1o. grau?
Cidade: _____
() público () privado

d) Onde fez o 2o grau?
Cidade: _____
() público () privado

e) Que tipo de 2o grau cursou:

técnico magistério (normal) profissionalizante comum
 Outro: _____

f) Tem curso superior? sim não

g) Onde fez o curso superior?

Nome da faculdade: _____

Nome do Curso: _____

Local: _____

estadual municipal privado

Está cursando: sim não

Data da conclusão do curso: ____/____/____

Motivo de escolha deste curso: _____

h) Fez outro curso superior? sim não

Nome da faculdade: _____

Nome do curso: _____

Local: _____

estadual municipal privado Concluiu: sim não

Data da conclusão deste curso: ____/____/____

Motivo de realização deste 2o. curso universitário: _____

i) Fez cursos de:

especialização (pós graduação *latu sensu*)

mestrado (pós-graduação *strictu sensu*)

doutorado (pós graduação *strictu sensu*)

j) Curso de especialização:

Nome do Curso: _____

Nome da Instituição: _____

Cidade: _____

Concluiu: sim não está frequentando

Data da conclusão: ____/____/____

Título da Monografia de conclusão: _____

l) Mestrado:

Nome do curso: _____

Nome da Instituição: _____

concluiu: sim não está frequentando

Data da conclusão: ____/____/____

Título da dissertação ou do projeto de pesquisa: _____

m) Doutorado

Nome do curso: _____

Nome da Instituição: _____

concluiu: () sim () não () está frequentado

data da conclusão ____/____/____

Título da tese ou do projeto de pesquisa: _____

n) Tem feito cursos de aperfeiçoamento e atualização?
() Sim () Não Quais? _____

Quais os órgãos que promoveram os cursos:

() CENP () FDE () Del Ensino () DRE () Universidade pública
() Universidade privada () faculdade () Centros ou Grupos de
Aperfeiçoamento (tipo Escola da Vila, CENPEC) () entidades sindicais ()
entidades do movimento social (em geral). () Outros: _____

o) Você dedica horas de estudo na sua área de conhecimento e/ou em
relação à educação em geral? () sim () não. Motivo: _____

Local: () na escola () em casa () na biblioteca () outro: _____

p) Justifique se você considera sua formação adquirida no âmbito do
ensino superior, suficiente ou não para o exercício de sua profissão?

q) Caso negativo, onde você complementou ou adquiriu melhor formação?

6. QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E CONDIÇÕES DE TRABALHO:

a) Quais as principais dificuldades encontradas no trabalho no início da
carreira?

Quem procurava para saná-las?

b) Quando você tem algum problema no seu trabalho em sala de aula, como faz para resolver?

- pede ajuda aos colegas
 - resolve sózinho com os alunos
 - pede ajuda à direção
 - o problema resolve-se com o tempo por si só
 - nunca teve problemas na sala de aula
 - outros. especifique:
-

c) O que é ser professor?

- aquele que abre caminhos para os alunos.
 - aquele que ensina
 - aquele que forma
 - outros. especifique:
-
-

d) Como você se tornou professor?

- foi uma decisão da família
 - foi uma decisão dada pelas necessidades imediatas de sobrevivência
 - era a única profissão possível naquele momento da vida
 - desde criança quiz ser professor
 - gostei muito dos professores que tive
 - não me considero professor, estou aqui de passagem
 - com o curso universitário que fiz não havia outra possibilidade no mercado de trabalho
 - foi uma decisão político-ideológica de intervenção na formação de crianças e jovens
 - outras. Especifique:
-
-

e) O que é fundamental para ser professor, coloque em ordem de prioridade:

- conhecer bem a matéria da sua disciplina
- estar atualizado quando à produção bibliográfica na sua área do conhecimento
- ter bom relacionamento com os alunos
- ter bom relacionamento com os colegas de trabalho
- ter bom relacionamento com os funcionários
- ter bom relacionamento com a direção da escola
- ser assíduo, cumprir com as exigências legais do trabalho
- ter boa didática

f) Para trabalhar com os alunos que recursos didáticos você utiliza?

- livro didático
 textos de livros, revistas, jornais
 textos que você mesmo (a) prozuz
 apostilas confeccionadas por outros professores e/ou cursos
 filmes
 músicas
 seminários, debates
 dinâmica de grupo
 situações de laboratório
 aula expositiva
 outros:

(nesta questão você pode assinalar mais que uma alternativa)

Justifique a seleção do recurso didático mais utilizado por você:

Se utiliza livro didático, indique o(s) critério(s) para seleção.

g) Você gosta de ser professor? sim não
Justifique:

h) Se você não fosse professor, qual a outra profissão que escolheria?

i) Como você aprendeu a ser professor?

- no cotidiano da sala de aula
 com o que aprendeu no curso universitário
 lendo, discutindo com colegas de trabalho e professores
 não aprendi ainda
 outros.

Especifique:

j) O que faltou na sua formação básica?

- conteúdo
 aspectos didáticos-metodológicos
 estágio
 relação teoria e prática
 outros.

Especifique:

l) Você acha possível comparar a fábrica a uma escola
sim () não () Justifique:

m) O trabalho docente é um trabalho como qualquer outro? sim () não ()
Justifique:

n) Destaque os três principais problemas do trabalho docente por ordem de
relevância:

o) O que é que lhe dá mais prazer no trabalho docente?

p) Com é a sua relação dentro da escola com:

	ótimo	bom	regular	pequeno
- colegas antigos de casa	()	()	()	()
- colegas novos de casa	()	()	()	()
- direção	()	()	()	()
- Coordenador pedagógico	()	()	()	()
- Coordenador de área	()	()	()	()
- Funcionários Secretaria	()	()	()	()
- serventes	()	()	()	()
- inspetores de alunos	()	()	()	()
- funcionários da segurança	()	()	()	()
- alunos	()	()	()	()
- alunos novos	()	()	()	()
- alunos antigos	()	()	()	()
- alunos do Grémio	()	()	()	()
- pais de alunos	()	()	()	()
- pais do Conselho de Escola	()	()	()	()
- pais da AIM	()	()	()	()

g) Você é sócio:

APEOESP sim () não ()

CPP sim () não ()

UDEMOM sim () não ()

Qual o significado da associação sindical para você?

São Paulo, Campinas e Promissão (SP)

Outubro e Novembro de 1992.

Muito Obrigada!