



MÍRIAM MORELLI LIMA DE MELLO

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL:
PROFESSORES, TRABALHO E HEGEMONIA**

**CAMPINAS
2013**



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MÍRIAM MORELLI LIMA DE MELLO

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL:
PROFESSORES, TRABALHO E HEGEMONIA

Orientador(a): Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação

Doutora em Educação
Na área de concentração:
Ciências Sociais na Educação

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE A VERSÃO
FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA
MÍRIAM MORELLI LIMA DE MELLO
E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. APARECIDA NERI DE SOUZA

Assinatura do Orientador

Prof. Dr. Darlo Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21562-0

CAMPINAS

2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

M489e Mello, Miriam Morelli Lima de, 1968-
A escola como espaço de transformação social:
professores, trabalho e hegemonia / Miriam Morelli Lima de
Mello. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Aparecida Neri de Souza.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores. 2. Relações de trabalho. 3. Trabalho
4. Hegemonia. I. Souza, Aparecida Neri de, 1952-
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

13-005/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: School as a space of social transformation: teachers, work and
hegemony

Palavras-chave em inglês:

Teachers

Working relationships

Intellectual work

Hegemony

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação.

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Aparecida Neri de Souza (Orientador)

Dalila Andrade Oliveira

Lucia Emilia Nuevo Barreto Bruno

Giovanni Semeraro

José Roberto Montes Heloani

Data da defesa: 26/02/2013

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: morelli.miriam@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

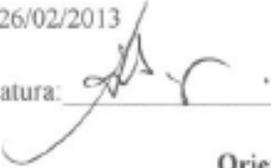
**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL:
PROFESSORES, TRABALHO E HEGEMONIA**

Autor : Miriam Morelli Lima de Mello
Orientador: Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza

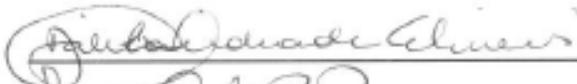
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por **Miriam Morelli Lima de Mello** e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 26/02/2013

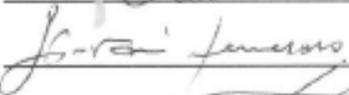
Assinatura: _____

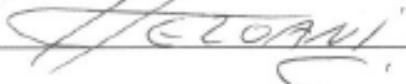

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:









A Odalvo Souza Lima, meu pai e Maria de Lourdes Morelli Lima, minha mãe, que me ensinaram, através de suas vidas, que a justiça e a igualdade são necessárias e possíveis;

Aos meus irmãos, Eveline, Sérgio, Gilberto e Eloísa, que aprenderam junto e seguiram acreditando;

A Alexandre Moraes de Mello, amor, companheiro, amigo, que na partilha da vida e das utopias, caminha comigo e me ajuda a acreditar nos sonhos.

A todas as crianças e jovens brasileiros que encontram na escola pública a única possibilidade de escolarização.

AGRADECIMENTOS

Meu reconhecimento às pessoas que contribuíram em muitos sentidos e de muitas maneiras para a realização deste doutorado:

- À Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza, pela orientação atenta, pela insistência e o cuidado na construção do “olhar sociológico” e do rigor metodológico na minha formação de pesquisadora. Sobretudo, pelo apoio, amizade, confiança, incentivo e generosidade intelectual, constantes em todos os momentos;
- Aos membros da banca examinadora, pela honra de tê-los na defesa desta tese: Profa. Dra. Dalila Andrade Oliveira; Profa. Dra. Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno; Prof. Dr. Giovanni Semeraro; Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani;
- Aos membros suplentes da banca examinadora: Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva; Prof. Dr. José Vaidergorn; Profa. Dra. Nora Rut Krawczyk; Profa. Dra. Patrizia Piozzi;
- À Profa. Patrícia Vieira Trópia e ao Prof. Dr. Antonio Carlos Mazzeo, pela participação na Banca de Qualificação e pelas importantes contribuições;
- Ao Prof. Dr. Giovanni Semeraro, pela acolhida generosa na Universidade Federal Fluminense para cursar a disciplina “Gramsci e a Filosofia da Práxis”, fundamental para a realização desta tese;
- Aos professores da UNICAMP, cujas disciplinas tive a especial oportunidade de cursar;
- Aos colegas da Pós-Graduação, que o tempo de UNICAMP permitiu descobrir e tornar amigos: Adriana Dias Gomide Araújo, Walkíria de Oliveira Rigolon, Maria Lúcia Bühler Machado e José Humberto da Silva, pelo apoio e trocas constantes;
- Ao grupo de orientandos da Profa. Aparecida Neri de Souza que, ao longo do doutorado partilharam diversos momentos e contribuições, de modo especial: Liliane Bordignon de Souza, Gabi Marino, Laís Manso, Bianca Briguglio e Potiguara Lima;
- Aos funcionários da FE/UNICAMP pelo trabalho e constante atenção;

- Aos professores e professoras das escolas municipais e da Escola Federal no Rio de Janeiro, que participaram deste trabalho com entrevistas pacientemente concedidas e aos demais trabalhadores das escolas pelo acolhimento e pela disponibilidade em colaborar com o desenvolvimento da pesquisa;
- A Sergio Morelli Lima e Evandro de Almeida, pelo árduo trabalho de transcrição de muitas entrevistas, mas, sobretudo, pela companhia e apoio constantes na caminhada;
- À minha família: mãe, irmãos, sobrinhos e cunhados, pelo amor, paciência, apoio e incentivo em todo o percurso. Pela compreensão das ausências e pela confiança e carinho durante todo o tempo, que acalmaram meu coração e me deram energia para seguir em frente.
- A Alexandre Moraes de Mello, por estar ao meu lado, por seu sorriso diário, pelas trocas que constroem e por seu apoio incondicional.

“O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta, por parte de um ‘gênio’ filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.” Antonio Gramsci

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo analisar as representações que os professores constroem sobre as dimensões políticas de seu trabalho em escolas públicas de ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro, no contexto das reformas educacionais das décadas de 1990 e 2000. Visto sob as relações econômicas e sociais de uma sociedade capitalista fundada sobre a divisão fundamental de classes, o trabalho docente é compreendido como um trabalho intelectual. Teórica e metodologicamente, a discussão sobre o trabalho docente apoiou-se nas concepções de intelectual orgânico e de hegemonia de Antonio Gramsci (1974; 1978a; 1978b; 1999; 2006; 2007). A pesquisa empírica foi realizada em duas escolas públicas municipais e em duas unidades de uma escola pública federal; mediante análise documental, questionários, observação e entrevistas semiestruturadas com 30 professores que trabalham no ensino fundamental. Os resultados obtidos indicam que, em geral, os professores pesquisados constroem representações sobre as dimensões políticas de seu trabalho a partir de um ideário liberal baseado nos princípios do individualismo, da igualdade e da democracia. As trajetórias de formação e profissionais afetam as concepções políticas imprimindo diferentes nuances em relação à radicalidade ou à crítica deste ideário. As concepções sobre o trabalho docente apontam contradições quanto à dimensão política do lugar da escola na formação dos estudantes. Finalmente, a pesquisa evidencia que o trabalho docente ainda é marcado por relações de trabalho taylorizadas.

Palavras-chave: Professores. Relações de Trabalho. Trabalho Intelectual. Hegemonia.

ABSTRACT

The research aims to analyze the representations that teachers build on the political dimensions of their work in public elementary schools in the city of Rio de Janeiro in the context of the educational reforms performed in the 1990s and 2000s. Regarded in the light of the economic and social relations in a capitalist society based on the fundamental division into classes, the teaching work is understood as an intellectual work. Theoretically and methodologically, the discussion about the teaching work relied on the concepts of 'organic intellectual' and 'hegemony' developed by Antonio Gramsci (2007; 2006; 1999; 1978b; 1978a; 1974). The empirical research was conducted in two municipal public schools and in two units of a federal public school through documentary analysis, questionnaires, observation and semi-structured interviews with 30 teachers who work in the elementary school level. The results obtained indicate that, in general, the teachers surveyed build representations on the political dimensions of their work from a liberal body of ideas based on the principles of individualism, equality and democracy. In this scenario, the educational and professional paths affect the political conceptions and produce different nuances concerning the radicalism or criticism on this ideology. The conceptions on the teaching work point out contradictions with regard to the political dimension of the school's place in the education of students. Finally, the research shows that teaching is still marked by taylorized working relationships.

Keywords: Teachers. Working relationships. Intellectual Work. Hegemony.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Professores das escolas pesquisadas por idade e sexo.....	212
Tabela 2 – Professores das escolas pesquisadas por estado civil e número de filhos.....	213
Tabela 3 – Professores das escolas pesquisadas segundo a formação.....	214
Tabela 4 – Professores das escolas pesquisadas por tempo de atuação no magistério.....	226
Tabela 5 – Professores das escolas pesquisadas por tempo de trabalho na escola.....	226
Tabela 6 – Professores das escolas pesquisadas que exercem outras atividades além do magistério.....	227
Tabela 7 – Professores das escolas pesquisadas segundo a Remuneração.....	228

SUMÁRIO

Introdução	27
Procedimentos metodológicos	39
Uma abordagem qualitativa: pressupostos da História Oral	39
A escolha das escolas pesquisadas	41
As escolas municipais	42
As unidades da escola federal	45
<i>Escola federal de anos iniciais</i>	47
<i>Escola federal de anos finais</i>	49
Instrumentos de coleta de dados	50
Quadro geral dos professores entrevistados	54
Capítulo 1 – Políticas educacionais e trabalho docente	59
1.1 Estado e educação: sociedade política e sociedade civil	60
1.2 Estado, redemocratização e trabalho docente	76
1.3 A reforma do Estado brasileiro e as políticas educacionais dos anos 90	85
1.4 As mudanças na legislação (CF/1988 e LDB 9394/96) e o trabalho docente	95
<i>Valorização do magistério: formação e carreira</i>	95
<i>Condições de trabalho</i>	100
<i>Avaliação e controle do trabalho docente</i>	101

Capítulo 2 - Escola como local de trabalho.....	107
2.1. Escola A.....	108
2.2. Escola B.....	131
2.3. Escola C.....	149
2.4. Escola D.....	162
2.5. Políticas educacionais e organização do trabalho nas escolas pesquisadas.....	178
Capítulo 3 – Professores, políticas educacionais e a organização	
do trabalho docente.....	185
3.1. Políticas educacionais e trabalho docente.....	193
3.2. Projeto político pedagógico e participação dos professores.....	200
3.3. Tempo, condições de trabalho e tomada de decisões.....	208
3.4. Condições materiais de trabalho.....	234
3.5. Professores: trabalho e lazer	242
3.6. O plano de carreira do magistério federal e municipal	247
<i>Plano de carreira municipal.....</i>	<i>248</i>
<i>Plano de carreira federal.....</i>	<i>250</i>
3.7. Sindicatos e organização docente.....	252
Capítulo 4 – Caracterização dos professores: escolarização e	
formação profissional.....	259
<i>Os percursos.....</i>	<i>262</i>
<i>Expectativas dos professores das escolas municipais.....</i>	<i>285</i>

Expectativas dos professores da escola federal.....289

Capítulo 5 - Representações dos professores sobre o trabalho

docente no Ensino Fundamental.....295

5.1. Representações sobre o trabalho.....303

5.2. Representações sobre a importância do trabalho dos professores e da escola para os alunos e a sociedade.....326

5.3. Representações sobre seus alunos da escola pública.....339

5.4. Representações sobre a escola como espaço de apropriação do saber e da cultura.....364

Capítulo 6 – Escola, espaço de transformação social381

6.1. Escola, intelectuais orgânicos e a construção da hegemonia.....382

6.2. Professores, escola e a transformação social.....388

Considerações Finais.....413

REFERÊNCIAS.....427

ANEXO 1.....435

ANEXO 2.....439

Introdução

Durante cerca de uma década, trabalhando em escolas de ensino fundamental da periferia da cidade de Vitória, Espírito Santo, interrogava-me sobre as difíceis e tensas relações de trabalho na escola, que pareciam tornar invisíveis as desigualdades sociais, em especial as relações entre escolarização e as condições de vida dos alunos. A formação que nós, professores, recebemos nos cursos de Pedagogia colocam ênfase na Psicologia, como explicação para diversas situações de aprendizagem e das práticas escolares. Esse conhecimento mostrava-se insuficiente para compreender as condições socioeconômicas daqueles que frequentavam as unidades escolares.

Foi nesta direção que busquei a aproximação com as Ciências Sociais, mais precisamente de uma sociologia política da escola, por entender a escola como um espaço de relações políticas. Interrogava-me como o trabalho desenvolvido por aqueles/as que escolarizam pode ou não fazer diferença nas condições sociais, políticas, culturais e econômicas dos alunos. Não se tratava de uma visão ingênua de que a escola, por si só, pode transformar as relações sociais de produção da sociedade, mas a crença de que ela tem um papel fundamental na construção da hegemonia.

Na articulação de mecanismos sociais e histórias singulares de cada uma das escolas e seus trabalhadores, as noções de insucesso escolar como fracasso da classe social que frequenta(va) a escola pública eram o nó górdio que polariza(va) políticas educacionais (fossem elas municipais ou federal) e os paradoxos da escola que se pretendia democrática.

Perguntava como (e se seria possível) a aprendizagem do conhecimento que circula na escola poderia refletir de forma mais profunda nas condições sociais, econômicas e culturais dos alunos. E na discussão da circulação do conhecimento na e pela escola, teriam os professores um papel relevante, traduzido na dimensão política de seu trabalho? Quais as possibilidades de os professores interferirem na formação das consciências críticas ao ponto de poderem construir projetos de transformação social?

Neste sentido, a pesquisa proposta para o doutoramento compreende que as transformações sociais implicam alterações objetivas das estruturas, mas não podem ser

conseguidas sem que se realize uma transformação compreendida também na dimensão da produção ideológica, sendo a escola uma instituição privilegiada desta produção.

Como aparelho do Estado, a escola corresponde, numa sociedade capitalista dividida em classes, aos objetivos do Estado burguês. Mas, possui, também, potencial transformador, se planejada do ponto de vista dos interesses da classe trabalhadora. No interior do próprio conflito de classes, a escola pode apresentar-se, organizadamente, mais próxima dos interesses das classes dominadas e, portanto, dirigir seu trabalho segundo esses interesses (GRAMSCI, 1999).

A hipótese que orientou a pesquisa de doutoramento é que a docência, que tem como objeto de trabalho o conhecimento científico, filosófico e artístico, possui também uma dimensão política, na medida em que é compreendida como uma ideologia. Esta é aqui compreendida como explicação acerca das relações sociais, econômicas, culturais e políticas em que vivemos. Possui uma dimensão política porque todo conhecimento revela uma determinada maneira de explicar as relações sociais entre as classes sociais fundamentais. Quanto maior a compreensão dessa dimensão, maior a possibilidade de os professores organizarem o próprio trabalho, a partir de uma determinada orientação política. Portanto, o trabalho dos professores é entendido como trabalho intelectual, com uma vinculação político-ideológica, portanto, com uma *função* na construção da hegemonia.

A posição de classe nos situa, historicamente, na sociedade capitalista como trabalhadores ou como capitalistas, produzindo um determinado tipo de consciência acerca da realidade material e concreta. A ideologia é responsável pela elaboração de uma correspondência ou não, entre essa consciência e o lugar que ocupamos na classe social, e são a escola e seus professores alguns dos agentes sociais responsáveis por este trabalho, denominado trabalho intelectual. Segundo Gramsci, os trabalhadores intelectuais estão, indubitavelmente, vinculados a uma classe social e trabalham a favor dessa classe, intencionalmente ou não.

Dessa maneira, esta pesquisa teve por objetivo principal investigar as dimensões políticas do trabalho de professores do ensino fundamental de escolas públicas municipais e

federal, da cidade do Rio de Janeiro, no final da primeira década dos anos 2000. Metodologicamente, a pesquisa se apoiou no referencial teórico construído por Gramsci sobre as categorias de hegemonia e intelectual orgânico. Busca analisar se e como os professores podem ser tomados como intelectuais orgânicos na concepção de Gramsci, consideradas as características da sociedade de classes em que vivemos, a organização e a divisão social do trabalho na produção e reprodução, não só das condições materiais, como da produção da riqueza intelectual, da própria hegemonia.

Estas categorias, centrais neste trabalho, não se desconectarão de outras categorias fundamentais em sua filosofia da práxis, tais como: totalidade, contradição, mediação e reprodução. Ao contrário, todas elas se articularão na compreensão da produção da hegemonia numa determinada estrutura social.

A categoria da hegemonia permitirá discutir e refletir acerca das contradições fundamentais da superestrutura, de sua manutenção ou modificação em um determinado contexto histórico-político, no qual a tarefa educativa está inteiramente implicada, segundo as proposições de Gramsci. Buscar-se-á o nexo que se pode estabelecer entre hegemonia, intelectuais orgânicos e trabalho docente na escola pública atual.

Essa relação pode ser encontrada em toda a obra de Antonio Gramsci, e discutir a hegemonia requer discutir a educação e a cultura, como dimensões da sociedade civil em sua relação com a sociedade política. Requer, ainda, pensá-la como uma categoria que possui realidade e consistência, que não é abstrata, mas está intrinsecamente ligada ao contexto que se quer interpretar.

Refletir as relações hegemônicas como pedagógicas, é um passo necessário para pensar as relações pedagógicas como hegemônicas, e de como os elementos que as constituem podem ser pensados para análise da construção de uma contra-hegemonia, ou da hegemonia das classes dominadas e subalternas. Conforme encontramos nos Cadernos, especialmente 10 e 11, para Gramsci (1999), a substituição de uma força hegemônica por outra não é um processo exclusivamente econômico, mas principalmente político e cultural. A educação é necessária ao processo de persuasão, justificação e legitimação da hegemonia.

Em Gramsci (1999) a hegemonia pode ser entendida como direção e dominação. Direção de uma classe sobre o conjunto da sociedade seja cultural ou ideológica, e de dominação entre dirigentes e dirigidos, ambos com o objetivo de formar um grupo orgânico e coeso diante das necessidades da classe dominante. Esses dois termos da relação são dialeticamente analisados por Gramsci, para quem ambos devem coexistir, como polos da mesma relação.

A educação é sua parte essencial, seja para construção da hegemonia dominante, cooperando na incorporação de novos grupos ao processo hegemônico, seja para a produção de uma contra-hegemonia, cujo resultado seja transformação social. Forma a consciência para aderir à ideologia ou para desmascará-la; está, pois, diretamente implicada no processo de persuasão. Nesse sentido, as reformas educacionais, precisam ser analisadas desse ponto de vista, isto é, de que forma, produzidas no interior do sistema capitalista, numa sociedade de classes, como instrumento de persuasão, tais reformas correspondem ou não à manutenção deste sistema, respondendo ou não, às necessidades da classe dominante. Uma vez que a sociedade civil é considerada o lugar de atuação da hegemonia e localiza-se na superestrutura, sendo esta o espaço da reprodução das relações de dominação ou de seu rompimento por meio da ideologia, compreende-se o valor da educação essencial para construção de uma concepção de mundo.

Nesse sentido, buscaremos, do ponto de vista metodológico, analisar as relações entre o trabalho dos professores e a produção da hegemonia e/ou da contra-hegemonia, isto é, quais são as dimensões políticas do seu trabalho.

A Educação é uma prática social, entre muitas. Entretanto, a escola adquiriu na sociedade moderna, uma centralidade em relação à formação do ser social, e educação tem significado, ao longo dos anos, educação escolar. No pensamento gramsciano, não existe a ideia de uma educação neutra, desvinculada da produção ideológica. A manutenção do domínio e do controle na sociedade de classes necessita, constantemente, da reprodução de uma ideologia que dissimule as contradições e as formas de dominação; necessita, portanto, da educação. Ser hegemônica significa remover as contradições das classes na busca pelo poder.

Sobre a compreensão da educação numa sociedade de classes em Gramsci, Jesus (1989) afirma que:

Qualquer educação, em qualquer nível, deverá visar atingir o homem nesta sua dimensão política, isto é, social ou hegemônica, atribuindo-lhe um caráter que não depende deste ou daquele educador, deste ou daquele modo de produção, mas insere-se organicamente a sua própria natureza e objetivos. Pode-se afirmar que a educação que não conseguir ou não quiser estabelecer esta relação hegemônica não é educação. (p. 45)

Apesar do trabalho hegemônico que a Educação possa fazer, ela não está isenta de contradições ou imune a elas, as quais podem aparecer numa sociedade de classes, e ela mesma as vivencia no interior de seus processos pedagógicos, fruto das próprias contradições do meio social que é histórico e dinâmico. A ruptura com o saber que mascara, que dissimula, proporciona a luta contra o senso comum. Nas palavras de Gramsci, é o ponto de partida para uma “reforma intelectual e moral” que proporcione a crítica aos elementos do senso comum, capazes de revelar a realidade e produzir uma nova homogeneidade. A filosofia do senso comum transforma-se em bom senso que, ao ser assimilado permite a compreensão crítica do mundo.

A partir de algumas reflexões acerca do caráter do intelectual no partido, considerado por Gramsci como o intelectual coletivo, pode-se refletir sobre os professores como intelectuais e sobre o caráter da Educação nesta construção de uma nova consciência. Coutinho (2007), ao analisar o papel do partido como intelectual coletivo, afirma que, para Gramsci,

a construção plena da nova sociedade “regulada” ou comunista implica [...] o fim da divisão entre governantes e governados, ou seja, a absorção do Estado-coerção pelos mecanismos consensuais da sociedade civil, é imprescindível suprimir não apenas a propriedade privada dos meios de produção das riquezas materiais, mas também eliminar a apropriação privada ou elitista do saber e da cultura. Só assim será possível pôr fim à divisão entre “intelectuais” e “pessoas simples” e, desse modo, suprimir a apropriação grupista (burocrática dos mecanismos de poder. (2007, p. 174)

A reforma intelectual e moral destaca os intelectuais “não pelo nível de sua erudição, mas pela *função* que exercem por meio do partido, função “que é dirigente e organizativa, ou seja, educativa, isto é, intelectual (COUTINHO, 2007, p. 174).

O intelectual orgânico, “surge em estreita ligação com a emergência de uma classe social determinante no modo de produção econômico, e cuja função é dar homogeneidade e consciência a essa classe, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político” (COUTINHO, 2007, p. 175-176). Homogeneízam a consciência da classe à qual estão organicamente ligados, criando as condições necessárias à consolidação da hegemonia dessa classe sobre as demais classes sociais, aliadas e não aliadas. São “agentes da consolidação de uma vontade coletiva, de um “bloco histórico”” (2007, p. 176).

No Caderno 12 (2006), Gramsci aponta que todos os homens são intelectuais, muito embora nem todos exerçam a função de intelectuais na sociedade. A esse fato, ele atribui o surgimento histórico de categorias que chama de “especializadas para o exercício da função intelectual, formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas, sobretudo, em conexão com os grupos sociais mais importantes” (p. 18). Suas elaborações estarão ligadas, principalmente, às elaborações dos grupos dominantes. Acerca da importância adquirida pela escola que surge nas sociedades emergidas do mundo medieval na produção dos intelectuais, Gramsci afirma que:

[...] assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica. A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (p. 19)

No entanto, pensar o intelectual como todo aquele que exerce a função de intelectual na sociedade pode, por um lado, tornar ampla a discussão do conceito, para o que o próprio Gramsci chama atenção, afirmando que, mesmo em relação aos intelectuais, é possível identificar certa divisão do trabalho, deixando para alguns a direção e a organização do trabalho intelectual, a própria produção do trabalho, os criadores das várias ciências; aos chamados administradores, no entanto, restará a divulgação da riqueza intelectual já existente e acumulada.

Desse modo, tendo em vista o objetivo desta pesquisa, delimitou-se, como seu objeto, o trabalho de professores do ensino fundamental de escolas públicas do município do Rio de Janeiro, sendo duas escolas municipais e duas unidades de uma escola do sistema federal de ensino, por ser uma escola de referência em relação às políticas educacionais brasileiras, seja para o Ensino Fundamental, seja para o Ensino Médio e, de modo especial, por constituir-se uma escola pública com condições muito específicas de trabalho docente, permitindo uma rica análise em contraposição às condições de trabalho das escolas municipais a serem investigadas, conforme demonstrado no capítulo 2.

Esta pesquisa propõe-se a analisar tal objeto no interior da política educacional, produzida no período de 1990 a 2010, que corresponde aos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, políticas emergentes das relações sociais próprias dessa sociedade de classes e do capitalismo contemporâneos. Na América Latina e no Brasil, a reforma do Estado é uma característica evidente das transformações ocorridas, de modo específico, na Educação, alterando a organização escolar, a gestão e o trabalho docente.

A reforma do Estado, no Brasil, deve ser compreendida na raiz das transformações do capitalismo, com a adoção, por exemplo, da chamada administração gerencial, como imposição para um Estado mais ágil, democrático, eficiente, eficaz, baseado na concepção de que o Estado, em sua forma mais desenvolvida, é capaz de produzir a ordem social.

Nos anos 1990, houve uma mudança para a administração gerencial que significava a defesa da descentralização, controle de qualidade e da terceirização dos serviços públicos, como fundamentais para a transformação do Estado brasileiro. Enfatizou-se a

descentralização como “democratização do poder”, na qualidade entendida como produtividade, com eixo na eficiência e eficácia, e a terceirização com a introdução de novos setores públicos não estatais, “não governamentais”.

Agentes como o Banco Mundial e outros organismos multilaterais passaram a atuar com mais intensidade, interferindo na organização econômica e política, em especial dos chamados países em desenvolvimento. Esse fato pôde ser observado com mais ênfase durante todo o Governo FHC, por meio da definição e orientação de políticas educacionais como a elaboração de currículos orientados para o mercado, a centralidade da educação básica – visando à diminuição de custos sociais por meio da escolarização da população – ênfase na avaliação dos produtos da aprendizagem e do valor custo/benefício, ênfase na gestão escolar para aumento da eficiência/eficácia administrativa (SANTOS, 2004; TORRES, 1996; OLIVEIRA, 2002).

Declarando-se incapaz de atender às políticas sociais e econômicas ao mesmo tempo, o Governo passa à defesa da privatização, permitindo uma inversão no papel do Estado, passando o setor privado a ser o responsável por serviços sociais. Nessa perspectiva, “conclama” os agentes econômicos, sociais e educacionais para disputarem no mercado a maneira de como vender seus produtos. A defesa da privatização, igualmente utilizada como estratégia política, é derivada de uma concepção de diminuição do papel do Estado, ou seja, o setor privado passa a ser o responsável por tarefas que antes eram do Estado, como por exemplo, os serviços sociais. Uma análise das políticas neoliberais produzidas, de modo especial, a partir dos anos 1990, é apresentada no primeiro capítulo desta tese, com o objetivo de demonstrar seus reflexos nas condições de trabalho dos professores.

Neste sentido, vale apontar que, o processo de redemocratização vivido no país, desenvolveu uma grande preocupação com a expansão da educação básica, mas, embora tenhamos hoje, de acordo com dados do IBGE (2007) em torno de 97,6% de crianças e adolescentes em idade escolar matriculados no Ensino Fundamental, não encontramos essa mesma realidade em níveis posteriores da educação, o Ensino Médio e Superior.

De acordo com análise da Pnad 2007 realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 82,1% dos adolescentes entre 15 e 17 anos frequentam escola. No entanto, desse total, 44% não concluíram o Ensino Fundamental e apenas 48% cursavam o Ensino Médio, o nível que seria adequado a essa faixa etária. Isso mostra que ainda há uma grande distorção idade-série nesse grupo, embora a frequência líquida venha crescendo nos últimos anos. (IBGE, 2007)

O nível fundamental, a partir de 2008 composto de 9 (nove) anos (1ª. a 9ª. série) é o único obrigatório. Além disso, há problemas quanto à oferta de vagas em várias regiões do país, sem mencionar a qualidade da estrutura das escolas, como da educação nelas oferecida. De todo modo, a Educação continua a ser considerada um fator estratégico, no processo de desenvolvimento do capitalismo, pois é uma das esferas de produção da capacidade de trabalho. Nesse sentido, tem sido objeto de atenção de programas, projetos e reformas, especialmente por organismos internacionais de financiamento como o Banco Mundial e por órgãos de cooperação técnica (UNICEF e UNESCO). Percebe-se, também, a instalação de uma lógica, intitulada de cultura do desempenho, derivada do setor privado, na qual se valoriza a análise do desempenho de pessoas e instituições – e por ela se gratifica – asseguradas pelo Estado avaliador, visando quase que exclusivamente à produtividade e à redução de custos (SANTOS, 2004).

Nas reformas educativas dos anos 1990, prevaleceu uma reestruturação verticalizada e autoritária nas decisões políticas que redefinem a Educação no Brasil e em toda a América Latina.

As recentes reformas educacionais do neoliberalismo deixaram uma herança inescusável: elas foram as mais antidemocráticas reformas implementadas em períodos de institucionalidade democrática. Medidas provisórias e decretos; transferência de responsabilidades públicas a entidades privadas; fechamento de canais de participação, deliberação e fiscalização por parte da comunidade; corrupção e irresponsabilidade no uso dos recursos públicos; arrogância e desprezo no tratamento das entidades representativas por parte das hierarquias ministeriais são algumas das penosas marcas de uma reforma que fez da democracia uma farsa, um pastiche autoritário e opressivo. (Gentili, 2003, p. 269)

Neste período, no Brasil, acompanhamos ainda, a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), em 1996, que alterava a legislação anterior e reorganizava toda a educação nacional. É nesse contexto que esta pesquisa investigará as dimensões políticas do trabalho docente de professores do ensino fundamental de escolas públicas, municipais e federal, no Rio de Janeiro.

A tese de doutorado está organizada em seis capítulos. O *primeiro capítulo* – “*Políticas educacionais e o trabalho docente*” – busca evidenciar quais as relações das políticas educacionais, geradas pela reforma do Estado no período de 1990 a 2010, no Brasil, com as condições atuais do trabalho docente nas escolas pesquisadas. A partir de um referencial que compreende o Estado como sociedade política e sociedade civil, é analisado de que modo as políticas educacionais, produzidas a partir do processo de redemocratização, modificaram ou não o trabalho dos professores, quanto às suas condições de trabalho e sua organização.

O *segundo capítulo* – “*Escola como local de trabalho*” – tem por objetivo compreender o trabalho dos professores, a partir de suas características atuais, analisando as condições nas quais os professores realizam seu trabalho nas escolas pesquisadas, produzidas pelas reformas educacionais decorrentes das mudanças no Estado e das políticas neoliberais. A escola como instituição mantida e criada pelo Estado é espaço de produção da força de trabalho e reprodução da hegemonia da sociedade capitalista, especialmente por meio da política educacional produzida por esse mesmo Estado.

No entanto, por abrigar as contradições de classe próprias das sociedades capitalistas, é também, lugar de contradição e conflito que transparecem no cotidiano da escola. Desta forma, o segundo capítulo visa compreender a organização, as condições de trabalho, o funcionamento e as condições objetivas das escolas pesquisadas como interseção entre a atuação do Estado através da execução de suas políticas, mas também como local de trabalho dos professores, podendo vir a ser o espaço de resistência e de produção de ações alternativas a estas políticas.

A partir dos dados analisados anteriormente acerca da organização e das condições de trabalho nas escolas pesquisadas, o *terceiro capítulo* – “*Professores, políticas*”

educacionais e a organização do trabalho docente” – busca apreender de que modo os professores compreendem as políticas educacionais, compostas de programas e ações governamentais, e como elas afetam o seu próprio trabalho no cotidiano das escolas pesquisadas. Mudanças trazidas pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 que alteraram a organização do trabalho e as questões relativas à formação e à carreira docente.

Desse modo, propõe-se analisar como, na visão dos professores, compreendidos como trabalhadores assalariados, as políticas e as condições de trabalho interferem na realização do trabalho afetando a concretização de sua dimensão política. Busca evidenciar, também, a articulação entre lazer e condições de trabalho e como os professores encontram nos sindicatos a externalização dessas condições de trabalho.

O *quarto capítulo*, –“*Professores, formação e trabalho*”– objetiva apresentar os professores pesquisados quanto à origem familiar, sexo, idade, estado civil, escolarização, formação profissional, tempo de atuação no magistério, tempo de trabalho na escola pesquisada, exercício de outras atividades além do magistério e remuneração, apontando as diferenças e similitudes entre os dois grupos – aqueles que trabalham em escola municipal e os que trabalham na escola federal – que contribuem para construir múltiplas representações sobre o trabalho docente.

Feita essa aproximação com as características sociais dos professores, o *quinto capítulo* – “*Professores e representações sobre o trabalho docente*” – propõe-se a analisar as representações dos professores sobre o trabalho docente e sua relação com a produção ideológica e a construção da hegemonia a partir da vinculação político--ideológica dos profissionais que trabalham nas escolas pesquisadas. Busca analisar as representações dos professores sobre seu trabalho, seus alunos, a escola e o conhecimento como elementos de transformação social, a partir do conceito de ideologia e hegemonia assentada nas formulações de Antonio Gramsci.

Por fim, o *sexto e último capítulo* –“*Escola, espaço de transformação social*”– buscou evidenciar como os professores compreendem as dimensões políticas de seu trabalho nas escolas, interrogando-os sobre suas representações acerca das possibilidades

da escola como espaço de produção de transformação social a partir do trabalho dos professores. Tem por pressuposto a compreensão do trabalho docente como um trabalho intelectual cujo objeto de trabalho é o conhecimento científico, socialmente produzido e valorizado, que possui uma vinculação político--ideológica. Deste modo, busca compreender como os professores compreendem as dimensões políticas de seu trabalho e como este repercute sobre aqueles que são formados na escola em relação à construção de uma consciência sobre o mundo e a realidade em que vivem, buscando evidenciar quais concepções dão suporte às representações dos docentes.

A partir das análises realizadas, buscamos responder de que modo os professores compreendem as dimensões políticas de seu trabalho, entendido como um trabalho intelectual e portador de uma vinculação político-ideológica. O trabalho docente é analisado como um trabalho assalariado e que se realiza em escolas públicas – duas escolas municipais e em duas unidades de uma escola federal de ensino fundamental.

Considerando que o Estado é o empregador destes professores, há, portanto, uma dupla dimensão que não pode ser ignorada, aquele que emprega e, simultaneamente, produz políticas públicas para a Educação do conjunto dos trabalhadores brasileiros. As diferentes reformas educacionais produzidas, nos anos 1990 e 2000, sob o ideário neoliberal, provocaram mudanças nas políticas de educação e de trabalho dos professores.

As décadas citadas, grosso modo, podem ser consideradas reformistas, uma vez que sob a égide do neoliberalismo alterou-se a concepção de Estado e de políticas públicas. Portanto, os professores vivenciaram um movimento de grandes alterações na gestão da escola e do trabalho docente; com reflexos na organização e nas condições nas quais os professores realizam seu trabalho.

Procedimentos metodológicos

Uma abordagem qualitativa: pressupostos da História Oral

Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, conforme aspectos que assim a caracterizam, de acordo com a definição de Lüdke e André (1986), principalmente no que se refere ao contato com o campo, isto é, com a situação que está sendo investigada e a presença do pesquisador como principal instrumento de pesquisa. Além disso, pode--se destacar o caráter predominantemente descritivo dos dados, a ênfase no processo da pesquisa e a preocupação em retratar a perspectiva dos participantes. Alguns pontos relativos à abordagem qualitativa (ALVES, 1991) são convergentes com o referencial teórico adotado. Entre eles destacam-se:

- a realidade é vista como uma construção social que tem de ser percebida a partir de suas muitas interações e influências, não é um dado objetivo a ser conhecido, mas uma construção de significados socialmente elaborados;
- a interação entre conhecedor e conhecido é constante e a influência dos valores de ambos é inerente ao processo. As experiências do pesquisador e as relações que estabelece, também são socialmente construídas, e sua reflexão é resultado de relações de poder/conhecimento. O pesquisador deve imergir na realidade, com ela interagindo, a fim de apreender os significados atribuídos ao fenômeno pesquisado;
- a definição de um quadro teórico, *a priori*, não descarta a multiplicidade de aspectos que a realidade apresenta; do mesmo modo, esse quadro não deve impor categorias forçadas ao conteúdo das respostas levantadas, mas deve permitir a sua interpretação progressiva. Trata-se do que Thiollent (1987) denomina “retardamento da categorização”, o que contribui para evitar a incorporação do conteúdo de maneira forçada em categorias.

A partir dessa abordagem, a pesquisa baseia-se nos pressupostos da História Oral, do trabalho com aspectos histórico-sociológicos, possuindo um caráter dinâmico, “[...] pois permite resgatar os processos sociais que deram origem aos fenômenos estudados, possibilitando também um acompanhamento, pelos relatos dos informantes, dos avanços e retrocessos de tais processos [...]” (VON SIMSON, 1991, p.55). O trabalho de História Oral parte de um objetivo claramente definido, de uma questão que se procura responder, a partir dos dados coletados (LANG; CAMPOS; DEMARTINI, 1998). Além disso, demanda do pesquisador um constante confronto entre a teoria, suas próprias noções acerca do objeto e a prática social apresentada pelos sujeitos da pesquisa. Provoca, também, uma constante atenção às técnicas de coleta, registro e análise de dados. Para Queiroz (2008, p. 42),

História Oral é 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.

A convergência de relatos busca proporcionar uma compreensão mais abrangente do fenômeno, da história do grupo ou do que se pretende investigar. Na pesquisa sociológica, busca desvendar a cultura do grupo apreendida nos processos de socialização no espaço coletivo e social (VON SIMSON, 2008a). Vale a transcrição a seguir, para destacar a validade do uso da metodologia da História Oral, em pesquisas sociológicas.

Sendo a Sociologia voltada para a *práxis*, para o conhecimento da sociedade com vistas a fornecer dados e apreender relações que possam fundamentar uma ação, o objetivo da pesquisa sociológica, nela se incluindo a pesquisa de História Oral, tem na análise e interpretação dos dados um elemento fundamental. [...] através da História oral, a Sociologia não se propõe chegar ao conhecimento pleno e insofismável da realidade, mas conhecer versões referidas a indivíduos sociologicamente qualificados e inseridos em uma dada conjuntura que deve ser considerada. (LANG; CAMPOS; DEMARTINI, 1998, p. 10)

A História Oral, como metodologia, poderá possibilitar, no próprio processo de pesquisa, um processo de conscientização dos/as professores/as, na medida em que permite

uma recuperação de si mesmos como docentes e como seres políticos, ao mesmo tempo que produz elementos para pensarem a relação com seus educandos. Além disso, as reconstruções dos processos históricos rememorados e compartilhados “podem redundar em argumentos políticos capazes de fornecer um certo poder aos grupos sociais estudados, permitindo a eles ganhos em suas lutas, sejam elas de caráter político, social ou cultural, constituindo assim claros processos de empoderamento” (VON SIMSON, 2008b, p. 1)

A escolha das escolas pesquisadas

A coleta de dados foi realizada com professores de duas unidades de uma escola federal de Educação Básica, uma de anos iniciais e outra de anos finais do ensino fundamental e de duas escolas públicas municipais de ensino fundamental, também de anos iniciais e finais, todas situadas no Município do Rio de Janeiro.

A escolha da escola federal justifica-se, em primeiro lugar, pela sua importância histórica no contexto da educação pública brasileira e por manter-se em funcionamento até os dias atuais, embora seja uma escola do período imperial, o que faz dela um campo privilegiado de pesquisa, do ponto de vista sócio-histórico. Nesse sentido, podemos considerá-la um locus privilegiado das transformações ocorridas ao longo do tempo quanto às políticas educacionais brasileiras para o ensino fundamental, tendo sido lá criada a primeira etapa deste nível (1º. ao 5º. ano) em 1984. Em segundo lugar, por constituir-se como uma escola pública federal com condições de trabalho docente muito específicas para os professores com um quadro de cargos e salários semelhante aos dos professores das universidades públicas federais brasileiras.

A rede física da escola federal é composta, atualmente, de catorze unidades, sendo treze no município do Rio de Janeiro e uma em Niterói. As unidades pesquisadas estão localizadas em um bairro com população de classe média e média alta. No entanto, suas unidades possuem uma especificidade interessante para a pesquisa, que consiste no fato de serem escolas altamente disputadas pelas famílias de crianças e jovens de diversas localidades da cidade do Rio de Janeiro, de diferentes classes sociais, por serem

consideradas, na comunidade, escolas públicas de excelente qualidade. Além disso, a forma de ingresso¹ dos alunos, por sorteio, nas classes de alfabetização, possibilita o acesso de alunos oriundos de famílias de baixa renda às escolas, criando uma grande diversidade quanto à origem e classe social, enriquecedor para os objetivos que se pretendeu investigar na pesquisa.

Propôs-se, por isso, a realização da investigação em duas outras escolas, públicas e municipais, com condições de trabalho diversas daquelas encontradas na escola federal, para que se pudessem evidenciar as diferenças e semelhanças que constituem as experiências dos docentes, quando realizadas em diferentes condições, buscando compreender como os contextos das escolas se organizam frente às políticas educacionais.

As escolas municipais

O primeiro contato com as escolas municipais que participaram da pesquisa foi feito em julho de 2010, por meio das Diretoras que exerciam o cargo nas escolas. Nessa ocasião, fui por elas informada de que a realização da pesquisa nas escolas municipais só poderia ser autorizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), através de solicitação encaminhada à Coordenadoria Regional de Educação (CRE) à qual pertence a escola pesquisada².

Esse pedido foi protocolado junto à CRE, em agosto de 2010, para análise da equipe técnica da SME responsável pela autorização para realização da pesquisa nas unidades escolares do município. Em setembro de 2010, recebi uma comunicação da equipe técnica da SME, solicitando o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa. O projeto foi submetido ao Comitê, em outubro de 2010, o qual, em sua reunião do dia 26/10/10, homologou o parecer

¹ Segundo informação contida no Projeto Político Pedagógico da escola.

² Atualmente, existem dez Coordenadorias Regionais de Educação que reúnem sob sua coordenação as escolas de uma determinada abrangência geográfica da cidade. A 1ª CRE e a 4ª CRE ambas com abrangência na zona norte da cidade, possuem, respectivamente, o menor e o maior número de escolas sob sua coordenação (noventa e três e cento e oitenta e uma).

de seus relatores, favorável à realização da pesquisa. Em novembro, tive acesso à carta deste Comitê que foi entregue à SME, obtendo sua autorização, em 15 de dezembro de 2010, para realizar a pesquisa durante o ano de 2011. Minha ida à escola foi autorizada somente a partir do dia 14 de fevereiro de 2011, quando se iniciava o ano letivo na rede municipal, segundo rígida determinação da CRE à qual se vinculam as escolas pesquisadas.

As escolas municipais pesquisadas situam-se em um bairro que conta com a oferta de sete escolas municipais, sendo que três dessas escolas se localizam próximas a uma comunidade de baixa renda, cuja população é prioritariamente atendida nessas unidades. As escolas municipais pesquisadas são, geograficamente, mais próximas a essa comunidade. A escolha justifica-se pela especificidade geográfica do município do Rio de Janeiro, em que as favelas se distribuem por toda a cidade, inclusive nos bairros da zona sul, que abrigam as parcelas mais ricas da população carioca, aproximando fisicamente, num mesmo espaço urbano, as populações com as maiores e menores rendas. Desse modo, encontram-se numa mesma região, quatro escolas públicas, duas unidades da escola federal e duas escolas municipais, com condições de trabalho diferenciadas e atendendo a populações também diferenciadas, do ponto de vista social e de condições de vida.

A cidade do Rio de Janeiro conta com o maior número de escolas municipais da América Latina, com 249 creches próprias, em horário integral, 98 unidades escolares que atendem na modalidade creche, 178 conveniadas e 100 Espaços de Desenvolvimento Infantil, com 2.241 professores de Educação Infantil e 7.260 agentes auxiliares de creche. Na Educação Infantil, são 64.142 alunos matriculados em creches e 72.431 alunos na pré-escola.

No Ensino Fundamental, 1º segmento, são 292.210 alunos (1º ao 5º ano) e 2º segmento: 234.895 alunos (6º ao 9º ano), totalizando um atendimento a 532.099 alunos matriculados nas escolas municipais, distribuídos em 1.074 escolas. Atende também a 4.994 alunos em classes especiais e 6.472 alunos com necessidades especiais, incluídos em classes regulares do ensino fundamental. No total, conta com 18.190 professores I (1º

segmento do ensino fundamental), 21.766 professores II (2º segmento do ensino fundamental) e 10.195 funcionários de apoio administrativo³.

Em 18/02/11 foi feita a primeira reunião com a Diretora Geral, Diretora Adjunta e Coordenadora Pedagógica, nas *escolas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental*, para explicitação dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos metodológicos da pesquisa de campo. A pesquisadora foi amplamente acolhida em ambas as escolas, obtendo nesse primeiro momento, algumas informações sobre as unidades escolares.

Durante o primeiro semestre de 2011 (fevereiro a julho), foram distribuídos questionários a todos os professores das duas *escolas de anos iniciais e finais* e realizada a coleta dos depoimentos orais. *No primeiro segmento* (1º ao 5º ano) os questionários foram entregues aos professores regentes de turma, e aos professores de Educação Física, Inglês e Música e da sala de alunos especiais dos turnos matutino e vespertino. Destes, 12 questionários foram devolvidos e realizadas 6 entrevistas.

No segundo segmento foram entregues questionários aos professores das diferentes áreas de conhecimento que trabalhavam no momento com as turmas de 6º ao 9º ano e com os projetos de aceleração da aprendizagem de ambos os turnos. Foram devolvidos 23 questionários e realizadas 7 entrevistas. Nas duas escolas, procurou-se atender o critério de diversidade da amostra entrevistada, quanto a dados como: origem social, formação, disciplinas em que atua, tempo de serviço, tempo de atuação na escola e renda.

Nesse mesmo período – fevereiro a julho de 2011 – foram feitas também observações, visando compreender os aspectos administrativos e pedagógicos da escola, sua organização e funcionamento. Foram levantados dados e informações com os trabalhadores que atuavam na Direção e Supervisão do trabalho na escola – diretoras gerais, adjuntas e coordenadoras pedagógicas.

Também se realizaram observações do espaço escolar e de diversos eventos realizados como reuniões de pais, conselhos de classe, centros de estudos, mostras

³ Informações obtidas na página oficial da Secretaria Municipal de Educação, com acesso em 18 de janeiro de 2013. A última atualização dos dados foi feita pela SME em 10 de dezembro de 2012.

culturais, recreios, entradas e saídas dos alunos, aulas de educação física, além de análise documental, com vistas de atas de reuniões de pais, de conselhos de classe, e de centros de estudo, documentos e correspondências enviadas pela SME, materiais de estudo dos professores, devidamente registrados em diário de campo. Evite usar os parênteses que quebram o visual do texto.

As unidades da escola federal

O primeiro contato com a escola federal do ensino fundamental, no município do Rio de Janeiro, cujos segmentos participaram da pesquisa, foi feito em 22 de setembro de 2010, nas unidades de ensino, por meio das diretoras em exercício no primeiro e segundo segmento para explicitar os objetivos e os procedimentos metodológicos da pesquisa e solicitar autorização para sua realização. Ambas as diretoras concordaram imediatamente com a realização da pesquisa nas unidades escolares que são parte integrante de uma autarquia federal do Ministério da Educação (MEC), hoje um complexo escolar composto de catorze unidades escolares em diferentes bairros: centro, região norte e sul e no município de Niterói.

Nessa ocasião, fui por elas informada de que a realização da pesquisa nessas escolas só poderia ser autorizada pela Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação (DPPG) à qual se vinculam as unidades escolares nessa estrutura. Esse pedido foi protocolado junto à DPPG, em 24 de setembro de 2010, para análise. Durante todo o segundo semestre de 2010 em contatos telefônicos, fui informada de que “o processo não havia sido analisado pelo setor responsável”, e que eu deveria aguardar.

Em fevereiro de 2011, reiniciei os contatos para informações acerca do processo e as respostas recebidas eram sempre de que “o processo aguardava análise da professora responsável pelo DPPG”. Ainda em fevereiro, estive pessoalmente na DPPG, mas a professora chefe desta Diretoria estava em reunião e não foi localizada no prédio. Um professor, pertencente ao Departamento de Educação Física, verificou na DPPG o processo

com o pedido de autorização com data de envio do protocolo para a Diretoria de Pesquisa em 27 de setembro de 2010, mas ainda, sem nenhum parecer.

Em abril de 2011, consegui contato com a Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação e, ao ser interpelada sobre o tempo que eu já aguardava parecer daquela Diretoria, informou-me que “não teria como ter recebido autorização para realizá-la uma vez que o prazo para estas autorizações haviam se encerrado em setembro de 2010, tendo sido reaberto justamente em abril de 2011”, data daquele contato. O motivo, segundo ela, seria “para não atrapalhar o trabalho dos professores no final do ano de 2010 e início de 2011, e que apenas as pesquisas relativas à Educação Especial tinham recebido autorização” (sem, porém, explicar o motivo para a adoção de tal critério), no entanto, nenhuma informação ou normatização sobre isto havia sido informada quando da entrega do pedido no protocolo da instituição. Ao final do telefonema, recebi a promessa da professora de que meu processo seria analisado.

Durante todo o primeiro semestre de 2011, novos contatos telefônicos foram realizados com a Diretoria, tanto com a diretora como com seu assistente, nos quais recebia sempre a informação de que meu processo “estava na mesa dela e que seria posteriormente analisado”. Ao final de junho de 2011, por intermédio de um professor da própria escola, foi agendada uma reunião com a professora responsável pelo DPPG em 11 de julho de 2011, a seu pedido, para esclarecimentos sobre a pesquisa e os procedimentos metodológicos para sua avaliação, embora isso já constasse do projeto protocolado em setembro de 2010. Explicados os procedimentos: questionário, entrevista e observação e ressaltando que as diretoras das unidades onde a pesquisa se desenvolveria já haviam sido consultadas, tendo concordado com a realização da pesquisa, a Diretora solicitou o roteiro de entrevista para sua análise, antes de autorizar definitivamente o trabalho. No mesmo dia 11 de julho de 2010, enviei o roteiro à professora, sendo a pesquisa autorizada através de memorando enviado às unidades escolares em agosto de 2011.

A rede física da escola federal é “um complexo escolar composto, atualmente, de catorze unidades escolares (UEs)”. As denominadas UE I, seis no total, ministram ensino da classe de alfabetização até o 5º. ano do ensino fundamental; as UE II também

totalizando seis unidades, do 6º. ao 9º. ano⁴. Duas unidades oferecem apenas o Ensino Médio.

Escola federal de anos iniciais

No dia 02 de agosto de 2011, a escola federal retomou suas atividades após um recesso de 15 dias em julho, e duas semanas depois, no dia 16 de agosto, deram início a uma greve que se estendeu até 14 de outubro. No entanto, a unidade de primeiro segmento não aderiu à greve, apenas realizando algumas paralisações esporádicas. Em contato telefônico no dia 02 de setembro, com a Diretora da unidade de primeiro segmento foi agendada uma reunião para o dia 06 de setembro, quando lhe expliquei novamente objetivos e metodologia da pesquisa. A Diretora da unidade solicitou novo envio do projeto de pesquisa resumido, por e-mail, pedindo que voltasse a fazer contato após uma semana para operacionalizarmos minhas idas à escola.

No dia 15 de setembro, novo contato telefônico foi feito, mas a diretora não se encontrava na escola. Nas duas semanas seguintes, novas tentativas foram feitas, com identificação e registro de recados para retorno da diretora da unidade, mas sem sucesso nos contatos, pois, segundo informações da secretaria, ela tivera compromissos com reuniões, atendimentos aos pais, reuniões de colegiados, reuniões com professores.

No dia 29 de setembro, consegui novo contato com a direção da escola, que solicitou outra reunião no dia 06 de outubro, uma vez que a escola estava com várias atividades programadas para o período em função do Dia das Crianças e ela não poderia me receber. Nesse dia, foi agendado novo encontro para o dia 11 de outubro, quando expliquei, novamente, à Diretora os procedimentos metodológicos da pesquisa e obtive informações sobre a organização e o funcionamento da escola, sua estrutura de gestão e pedagógica. Nesse dia, ela mesma agendou reunião com o Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) para maiores informações sobre a escola e organização dos procedimentos da pesquisa, o que aconteceu no dia 13/10/11.

⁴ Informação obtida no Projeto Político Pedagógico da instituição.

Nesta reunião, nova exposição acerca dos encaminhamentos necessários à pesquisa e à coleta de dados, que foram muito bem aceitos pelo professor responsável pelo SESOP que demonstrou grande disponibilidade em fornecer as informações necessárias ao início do meu trabalho e sobre a organização da escola, fornecendo uma lista com nome de todo o pessoal (professores, coordenadores) que atuavam nos dois turnos da escola no segundo semestre de 2011, bem como o horário de aulas das turmas de ambos os turnos. Este mesmo professor agendou minha participação na reunião do Conselho Pedagógico e Administrativo da escola (COPAS), no dia 26/10/11, que reúne todos os coordenadores de área e de turno, orientadores pedagógicos, SESOP, diretora e adjuntas

Ali expliquei às Coordenadoras o objetivo da pesquisa e seus procedimentos metodológicos necessários à coleta de dados. A recepção da pesquisa e da pesquisadora pela equipe de coordenadoras presentes à reunião foi muito boa, possibilitando que eu participasse das reuniões de trabalhos realizadas na escola entre coordenações de área, orientação pedagógica e professoras para planejamento semanal do trabalho das turmas do 1º. ao 5º. ano. Mostraram horários e indicaram as terças e quintas-feiras como os melhores dias para estar na escola para observação, pois são os dias das citadas reuniões por área.

A partir dessa data, seguiram-se vários dias de permanência na escola, observando, conhecendo sua estrutura, organização, funcionamento e pessoal. Em seguida, ao estabelecer contato com as professoras nas reuniões de trabalho, distribuindo e recolhendo os questionários, foi sendo definida a amostra para as entrevistas que foram realizadas durante os meses de novembro e dezembro de 2011. Foram distribuídos questionários a todas as professoras regentes de turma, aos professores de Educação Física e a uma professora e coordenadora do Laboratório de Informática. Destes, 20 questionários foram devolvidos e realizadas 7 entrevistas, buscando a diversidade da amostra quanto a: origem social, formação, disciplinas com que atua, tempo de serviço, tempo de atuação na escola e a renda.

A mesma atividade de observação foi realizada na escola federal de anos iniciais, num período de tempo menor que nas escolas municipais, devido às dificuldades já relatadas de acesso à escola federal, no período de outubro a dezembro de 2011. Também

foram levantados dados e informações com os trabalhadores que atuavam na direção e supervisão do trabalho da escola – diretora geral, adjuntas, coordenadores de turno, orientadores educacionais, orientadores pedagógicos. Na escola federal de anos iniciais, foram realizadas, predominantemente, observações das reuniões realizadas entre as coordenações de área e as professoras, recreios, entradas e saídas dos alunos, e dos espaços escolares. Conselhos de Classe, reuniões de pais e demais reuniões de caráter pedagógico e/ou administrativas não foram abertas à pesquisa.

Escola federal de anos finais

A unidade da escola federal de anos finais permaneceu em greve até o dia 14 de outubro de 2011. Em contatos com a escola no mês de novembro de 2011, as diretoras adjuntas apontaram as dificuldades para o contato com os professores nos meses de dezembro e janeiro, uma vez que a rotina da escola estaria alterada em função do período de elaboração e aplicação das avaliações, recuperação e fechamento do ano letivo. Apontaram, também, que as reuniões de trabalho realizadas por área – que poderiam dar acesso aos professores – não aconteceriam em sua normalidade durante esses meses em função dessas atividades.

Dado o número de professores da unidade que atuavam no ensino fundamental (92) seria impossível contatá-los individualmente para o preenchimento dos questionários e seleção da amostra para entrevista durante dezembro de 2011 e janeiro de 2012 diante do funcionamento atípico da escola. Dessa forma, ficou acertado com a unidade escolar que novo contato seria feito em março de 2012, no início do período letivo, para organizarmos a minha presença na escola e o desenvolvimento da coleta de dados.

A coleta de dados na escola federal de anos finais foi efetivada no primeiro semestre do ano de 2012, de março a junho, quando se iniciou novo movimento de greve na unidade que acompanhou a greve em quase todo o sistema federal de ensino nesse ano, em busca de melhores salários e reestruturação da carreira docente. Nesta unidade foram realizadas, predominantemente, observações das reuniões entre coordenações de área e professores -

algumas com periodicidade semanal -, reuniões entre Direção e coordenações (área, série e disciplina), recreios de professores e alunos e dos espaços escolares.

A partir do contato com os professores nas reuniões com as coordenações de área, distribuindo e recolhendo os questionários, foi definida a amostra para as entrevistas que foram realizadas durante os meses de março a junho de 2012. Foram distribuídos 50 questionários aos professores das diferentes áreas de conhecimento que trabalhavam com as turmas do 6º ao 9º ano. Destes, foram devolvidos 27 questionários e realizadas 10 entrevistas, buscando garantir a mesma diversidade da amostra obtida nas demais escolas pesquisadas.

Este conjunto de dados proporcionou a elaboração desta tese que busca analisar as representações que os professores constroem sobre as dimensões políticas de seu trabalho em escolas públicas de ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro, a partir das condições de trabalho produzidas no contexto das reformas educacionais das décadas de 1990 e 2000, objetivando compreender o trabalho docente dentro de seu contexto material e político.

Instrumentos de coleta de dados

A primeira etapa da investigação constituiu-se de uma pesquisa teórica, utilizando fontes bibliográficas – artigos, livros, teses e dissertações, e afins. O objetivo foi analisar pesquisas anteriores sobre o mesmo tema e discutir o referencial teórico, com base no estudo da literatura acerca do trabalho docente, das reformas educacionais brasileiras e dos professores como intelectuais, objetivando a circunscrição dos conceitos e sua constituição como fenômenos historicamente construídos.

A segunda etapa refere-se à pesquisa de campo de base empírica, em que se realizou a coleta de dados. Consistiu em uso de questionários (ANEXO 1) para sondagem e formação do grupo a ser investigado, que foi formado a partir do problema de pesquisa, e em depoimentos orais individuais com entrevistas em profundidade orientadas por roteiro

semiestruturado. Ressalta-se a necessidade de contar com uma amostra qualitativa de professores do 1º. ao 9º. ano visando identificar semelhanças e diferenças entre os níveis de ensino: anos iniciais e finais.

Os questionários tiveram por objetivo a identificação e seleção dos sujeitos investigados de modo a compor uma amostra qualitativa de professores a serem entrevistados quanto a: origem social, escolarização, faixas etárias, trabalho com diferentes disciplinas, oriundos de instituições de formação diversas, carreira no magistério, jornada de trabalho, remuneração, se sindicalizados ou não sindicalizados.

A primeira fase da coleta de dados consistiu, portanto, na aplicação de questionários a todos os professores (100%) de *duas escolas municipais* dos turnos matutino e vespertino, 16 na escola de primeiro segmento e 28 na escola de segundo segmento do ensino fundamental, totalizando 44 questionários entregues. Destes, 12 foram preenchidos e devolvidos na escola do primeiro segmento (75%) e 23 na escola de segundo segmento (82%) do ensino fundamental, sendo analisados todos os 35 questionários respondidos (79,5% do total entregue) para seleção de uma amostra representativa para a entrevista, segundo os critérios descritos no projeto, totalizando 14 (31,8%) entrevistas, sete em cada escola.

Na escola federal de anos iniciais, foram aplicados questionários a todos os professores regentes de turma (100%) dos turnos vespertino e matutino, professores de Educação Física e uma professora do laboratório de informática, totalizando 23 questionários, sendo que destes 21 foram respondidos e analisados (91%). Dos professores que responderam, sete foram entrevistados (33,3%). Ressalto que a escolha dos professores para entrevista não seguiu um critério numérico, uma vez que se considerou a diversidade das características dos professores. *Na unidade da escola federal de anos finais* foram entregues questionários a 50 professores de diferentes áreas do conhecimento que trabalhavam com as turmas do 6º ao 9º ano. Foram devolvidos 27 questionários (54%) e entrevistados 10 professores correspondendo a 16% dos que trabalhavam com o ensino fundamental.

Para a coleta dos dados, isto é, para captar a “palavra do outro”, obtida num movimento dialético entre a subjetividade do pesquisador e do entrevistado, foi utilizado o depoimento oral que “constitui uma modalidade [...] que se busca, através dele, obter dados informativos e factuais, assim como o testemunho do entrevistado sobre sua vivência ou participação em determinadas situações ou instituições que se quer estudar” (LANG; CAMPOS; DEMARTINI, 1998, p. 12). Os depoimentos orais serviram também para se fazer a caracterização do grupo, quanto aos percursos de escolarização e profissionalização bem como a investigação do modo como compreendem os conceitos investigados.

Para a coleta dos depoimentos orais foi utilizado um roteiro semiestruturado (ANEXO 2) e a entrevista em profundidade. A entrevista, que seguiu um roteiro básico, mas não fechado é vantajosa, pois permite, segundo André e Lüdke (1986).

1. maior interação entre pesquisador e entrevistado, o que contribuirá para a constituição de uma relação de pesquisa apropriada;
2. relatos do entrevistado, a partir das informações que detém sobre o assunto pesquisado;
3. possibilidade de adaptação às características das pessoas entrevistadas, como idade e nível de escolarização;
4. correções e esclarecimentos, já que se desenrola a partir de um esquema básico, e não de uma estrutura rígida

A observação ocorreu no ambiente da escola, nos momentos de planejamento e organização do trabalho escolar e nos horários de trabalho coletivo, buscando apreender as significações produzidas nos processos de interação dos sujeitos no cotidiano escolar. As situações observadas foram reinterpretadas, buscando compreender os sentidos e seus elementos constituintes, de modo especial, os aspectos relativos à organização do trabalho na escola e às condições do trabalho docente.

Os dados obtidos nos depoimentos orais individuais, depois de transcritos, foram organizados em arquivos temáticos, de acordo com os objetivos e as categorias utilizadas na pesquisa. A análise desses dados implicou o diálogo constante com a bibliografia

estudada. Em se tratando de uma pesquisa sociológica, os dados necessitam ser interpretados, analisados em seu conteúdo, observando-se a forma como foi construído e o referencial teórico utilizado. Nesta etapa foi possível estabelecer comparações entre os depoimentos, a partir da análise detalhada do conjunto dos relatos, verificando diferenças, divergências, como cada relato aparece no contexto de cada depoimento e como se podem compreender as várias posições encontradas (DEMARTINI, 1992, p. 52).

Segundo Davis (2003), o uso crítico dessa metodologia pressupõe a discussão da questão da reflexividade na interpretação. Há a necessidade de “de reler e reanalisar o seu material de campo” para que se possa alcançar a complexidade presente no processo de interpretação e ainda a “consciência de que qualquer história de vida é complexa e formada de muitas camadas e que ela invariavelmente fornece uma multiplicidade de significados que frequentemente podem ser contraditórios” (p. 6). É necessária ao pesquisador uma constante atenção aos muitos aspectos e à sua complexidade, para que se possam extrair uma interpretação capaz de revelar toda a riqueza e os significados presentes nos relatos, sempre articulados com a interpretação dos acontecimentos sócio--históricos.

Do mesmo modo, Davis aponta a reflexividade existente entre a autobiografia do pesquisador e do sujeito de pesquisa. Os que apontam essa relação chamam a atenção para o fato de que a biografia do pesquisador interfere no relato do informante. Explicitar a biografia do pesquisador, nesse sentido, serve para explicar a maneira como a compreensão do processo foi elaborada, de como o conhecimento sociológico foi produzido. Significa demonstrar, de modo cuidadoso e constante, como as teorias utilizadas pelo pesquisador estão presentes na elaboração da explicação dada ao fenômeno, na elaboração do conhecimento sociológico resultado da pesquisa e cuja atenção deve ser constante no processo de análise dos dados.

Quadro geral dos professores entrevistados⁵

Nome do professor	Idade	Disciplina ou série que leciona	Escola em que ensina	Estado civil	Filhos	Formação
Renilda	27	1º ano	A	Casada	-	Pedagogia, Especialização em Educação.
Margarida	58	1º ano	A	Casada	02	Normal
Dione	54	1º ano	A	Casada	02	Normal, Letras e Especialização em Educação.
Gilton	59	2º ano	A	Casado	02	Normal e Letras
Melissa	51	5º ano	A	Casada	02	Normal, Pedagogia e Especialização em Educação.
Franz	44	1º ao 5º ano	A	Casado	02	Letras Inglês e Especialização Língua Inglesa
Alexandra	54	Ciências	B	Casada	02	Biologia, Mestrado em Biologia e Doutorado em Psicologia Experimental.
Célia	42	História	B	Casada	-	História, Especialização História da Arte e Mestrado História Social.
Yolanda	56	Realfabetização	B	Solteira	-	Matemática, Especialização em Matemática.

⁵ Todos os nomes de professores utilizados nesta pesquisa são fictícios.

Lorena	48	Língua Portuguesa	B	Casada	02	Letras Português, Especialização em Educação, cursando Mestrado.
Fabrcio	33	História	B	Solteiro	-	História, Mestrado em História, cursando Doutorado
Fausto	49	Matemática	B	Casado	02	Física, Especialização Ensino Ciências e Matemática.
Mário	54	Educação Física	B	Casado	02	Educação Física, Especialização Educação Física.
Marcela	42	1º ano	C	Solteira	-	Pedagogia, Mestrado em Educação, cursando Doutorado Educação
Laísa	35	1º ano	C	Solteira	01	Pedagogia, Especialização Alfabetização e Mestrado em Educação
Clotilde	59	2º ano	C	Casada	03	Normal
Astrid	29	2º ano	C	Solteira	-	Normal, Pedagogia e Mestrado em Educação.
Aurélia	53	Laboratório de Informática	C	Divorciada	02	Normal, Pedagogia e Especialização em Educação

						Tecnológica.
Valkiria	26	3º ano	C	Solteira	-	Pedagogia, Especialização em Psicomotricidade
Eduardo	54	1º e 4º anos	C	Casado	02	Normal, Educação Física, Mestrado em Ciências da Motricidade e Doutorado Educação Física.
Matilde	45	Biologia	D	Divorciada	02	Biologia, Mestrado em Psicologia e Doutorado em Educação.
Cecília	35	Geografia	D	Casada	02	Geografia, Mestrado em Geografia, cursando Doutorado em Educação.
Lara	48	Artes Visuais	D	Solteira	02	Normal, Educação Artística, Psicologia, Mestrado em Educação Ambiental.
Isabela	48	História	D	Solteira	01	História, Mestrado em História Política.
Isadora	53	Educação Musical	D	Divorciada	01	Educação Musical, Jornalismo, Mestrado em Musicologia e Doutorado em História.

Antonia	58	Língua Portuguesa	D	Solteira	-	Normal, Letras, Música, Mestrado e Doutorado em Letras.
Bárbara	46	Matemática	D	Casada	02	Normal, Matemática, Especialização em Educação
Elena	59	Francês	D	Divorciada	02	Letras, Mestrado e Doutorado em Letras, Francês.
Sergio	49	Ciências Sociais	D	Solteiro	03	Ciências Sociais, Administração, Mestrado em Ciências Sociais e Doutorado em Políticas Públicas.
Gilberto	57	Educação Física	D	Casado	03	Normal, Educação Física, Especialização Educação Física.

Fonte: questionários da pesquisadora

Capítulo 1 – Políticas educacionais e trabalho docente

Este capítulo visa analisar de que modo as políticas de Educação construídas a partir do processo de redemocratização modificaram ou não a condição de trabalho dos professores, assim como a sua organização. Para isto, a intenção, num primeiro momento, foi refletir sobre as políticas educacionais a partir de um referencial que as articula ao Estado, compreendido, ao mesmo tempo, como sociedade política e sociedade civil. E, também, refletir sobre a escola como instituição criada e mantida pelo Estado para proporcionar a escolarização da população por ele atendida por meio do trabalho dos professores, mas também como uma instituição privilegiada de produção ideológica, espaço, portanto, de contradição que pode servir à construção da hegemonia ou da contra-hegemonia.

A partir dos desafios a serem enfrentados pela Educação brasileira após a redemocratização do país, este capítulo busca também apontar as características das políticas educacionais, produzidas ao longo dos anos 1990 e 2000. Políticas que tiveram origem nas reformas do Estado que passou a adotar princípios da administração gerencial em substituição ao Estado burocrático, cujo objetivo era a sua reorganização, a partir da adoção de critérios de gestão e de racionalização financeira, capazes de reduzir custos, aumentar a produtividade e a eficiência, alterando o papel do Estado que passa a definir “democraticamente” as prioridades e a controlar e avaliar os resultados.

Por fim, o último bloco do capítulo pretende apontar, de modo mais específico, os principais aspectos do trabalho docente que foram afetados pela legislação produzida nos anos 1990 e 2000, resultado das políticas educacionais, especialmente os relativos à formação dos professores, à carreira do magistério e suas condições de trabalho, e às formas de avaliação e controle do trabalho dos professores.

1.1.Estado e educação: sociedade política e sociedade civil

A escola é uma instituição privilegiada de produção ideológica. Como aparelho do Estado corresponde, numa sociedade capitalista, dividida em classes, aos objetivos do Estado burguês, mas, possui também potencial transformador, quando planejada, organizada e administrada, do ponto de vista dos interesses da classe trabalhadora. Seria impossível imaginar uma escola “pura” quanto a esses interesses de classe, mas ela pode, nesse próprio conflito, apresentar-se organizadamente, mais próxima dos interesses da classe trabalhadora e, portanto, dirigir sua atividade segundo esses interesses.

Sendo assim, é possível identificar uma dimensão política no trabalho dos professores de escolas públicas no contexto da reforma do Estado brasileiro e das reformas educacionais? Qual o contexto político e material do trabalho docente nas escolas pesquisadas? Como podemos pensar o trabalho docente como um trabalho intelectual que engendra ou ajuda a engendrar as consciências de homens e mulheres, a partir destas relações econômicas e sociais sobre as quais se dá a organização política e jurídica de uma sociedade capitalista fundada sobre a divisão fundamental entre classes?

Boron (2003) em seu texto “Filosofia política e crítica da sociedade burguesa” reconstrói, mesmo que sucintamente, o percurso teórico e epistemológico que Marx faz, desde as obras de juventude, sua incursão pela chamada “inversão hegeliana”, demonstrando, inequivocamente, a relação entre economia e Estado, até passar da filosofia à economia política, como um recurso inevitável para se chegar à “raiz”, o que – nas palavras de Boron – para Marx significava deixar o homem abstrato e encontrar o “homem situado”, “adentrar a anatomia da sociedade civil”. Para isso, era preciso recorrer à economia política.

Boron demonstra, ainda, o quanto Hobbes, Morus, Locke e Rosseau foram necessários para que se realizasse o nexu definitivo entre economia e política na análise marxista, modificando a maneira de compreender a política, a qual não mais poderia, segundo Marx, ser colocada “à margem de uma concepção totalizadora da vida social, em que se conjugaram e articularam economia, sociedade, cultura, ideologia e política” (2003, p.82).

Em Carnoy (2006) encontramos a mesma afirmação, quando apresenta alguns “fundamentos” marxistas que compõem o debate acerca do Estado. O primeiro aspecto que destaca é que, para Marx, as condições materiais são a base da consciência humana e da estrutura social. O Estado não é fruto da vontade humana, mas emerge das relações de produção, no caso, próprias da sociedade capitalista, contrariando o Estado racional de Hegel. Ao abandonar este modelo, a crítica marxiana torna-se também “negativa”, uma negação da teoria política existente.

Nesse mesmo sentido, Bianchi (2006), ao analisar as origens da crítica marxiana da política, aponta como Marx produziu uma filosofia que assumia em seus escritos de 1842 e 1843, “o mundo como seu objeto e se vertia para fora de si própria [filosofia] manifestando-se externamente como uma crítica da sociedade da época e como uma negação da política existente” (p. 43). A prática teórica deveria constituir-se na própria história humana, sua crítica à sociedade da época tornara-se também uma crítica à política, negando esta última. Para Bianchi,

a crítica de Marx dirigia-se, claramente, contra a abstração da política moderna, ou seja, contra a separação do Estado político da sociedade civil, e contra a abstração da cidadania moderna que afirmava uma liberdade e a igualdade que apareciam fora de todo contexto social e que, portanto, não eram senão liberdades e igualdades aparentes. (2006, p. 59)

A crítica de Marx a Hegel refere-se, principalmente, ao fato de fazer passar o que é o Estado moderno como se fosse sua essência, em que os interesses dos indivíduos particulares podem ser conciliados num universal abstrato que pretende impor-se e subordinar a todos numa integração. A liberdade subjetiva, o direito do indivíduo à particularidade são observados e respeitados por Hegel, que interpreta tal condição “como uma dimensão do *ethos*, para cuja plena realização é preciso se incorporar à ‘eticidade’ toda do Estado” (SEMERARO, 1999, p. 119). Para Marx, essa conciliação é impossível porque essa particularidade de interesses é introduzida na sociedade pelo modo de produção capitalista, que só poderá ser alterada com sua superação. Ao inverter as posições de Hegel,

“descobre o Estado como uma realidade abstrata, como uma ilusão apresentada com os traços dum ser que teria vida própria” (SEMERARO, 1999, p. 126)

Nesse sentido é que a dialética hegeliana trará os elementos necessários a Marx para reconstruir a própria filosofia e a maneira de entender a realidade que se apresentava na sociedade capitalista. Para Boron, em primeiro lugar, seu caráter contraditório, que na visão marxista transforma a dialética das ideias em contradições “entre as forças sociais e interesses classistas portadores de projetos, valores e ideologias contrapostos” (2003, p. 84). A segunda tese apropriada por Marx, também anteriormente relativa às ideias em Hegel, é a tese da provisoriedade do existente que “se estende ao conjunto da vida social. [...] mas também às instituições – a propriedade privada dos meios de produção, a Igreja, a monarquia ou o Estado, bem como os diversos grupos e classes sociais” (2003, p. 85). A terceira característica é uma “concepção da história como um processo e não como uma mera sequência de acontecimentos ou eventos” (2003, p. 86) e que possui sentido e finalidade. São os homens e mulheres que produzem suas próprias condições de existência, sendo o futuro, portanto, indeterminado, e o comunismo apenas uma possibilidade de um movimento que supera o presente, o estado de coisas atual, e não como objetivo final e acabado.

Essa crítica possibilitou a Marx, a crítica ao Estado em Hegel – por excelência a esfera da eticidade e da racionalidade – por meio do reconhecimento das inter-relações entre a política, o Estado e o todo o conjunto da vida social. Em Marx, a política e o Estado, são as instâncias da alienação, garantindo a perpetuação da sociedade de classes baseada na exploração humana; o Estado não era mais o lugar sublime reservado à realização máxima da ética, mas, ao contrário, servia à reprodução da dominação de classe.

Portanto, é a partir da dialética hegeliana que Marx demonstra como

No terreno da política, a alienação se expressa no Estado burguês – a forma mais desenvolvida de toda organização social -, na “vida dupla” que põe frente a frente sua vida celestial como cidadão e sua vida terrena como indivíduo privado, como burguês. [...] Se na abstração do estado democrático o indivíduo é mais um entre seus iguais – universalidade do sufrágio, igualdade diante da lei -, no “sórdido materialismo da sociedade civil” o indivíduo aparece em sua radical desigualdade, como um

instrumento nas mãos de poderes que lhe são alheios e incontroláveis. [...] a alienação principal é a econômica, porque se dá no que constitui a atividade fundamental do homem como ser prático: o trabalho. (BORON, 2003, p. 88)

Nesse sentido, Hegel teria invertido a relação entre sujeito e predicado transformando os sujeitos humanos reais em “predicados da substância universal incorporada no Estado” (SEMERARO, 1999, p. 128) que, na concepção hegeliana, seria capaz de promover a autoconsciência e a realização completa dos indivíduos.

O capitalismo, portanto, cria um modo próprio de pensar a vida social, potencializando todas as formas de alienação, especialmente a econômica, na qual o trabalhador perde a compreensão de si mesmo como produtor, em relação com outros produtores, bem como do processo de exploração a que é sujeito.

Segundo Boron, Marx apresenta três teses acerca da filosofia política, que vão sustentar as proposições acerca do que deveria, em sua construção teórica e política, ser o papel da filosofia:

- a) [...] é necessário passar da crítica do céu à crítica da terra. Nesse trânsito, “(1) a crítica da religião é, portanto, o germe, a crítica do vale de lágrimas que a religião cerca de um halo de santidade”.
- b) [...] a missão da filosofia é desmascarar a autoalienação humana em todas as suas formas, sagradas e seculares. [...] Para isso, a teoria deve ser “radical”, ir ao fundo das coisas.
- c) [...] nas sociedades classistas, a política é, por excelência, a esfera da alienação e, como tal, espaço privilegiado da ilusão e do engano. (2003, p. 75-76)

Essas teses justificam-se na obra de Marx, como uma contraposição ao modelo hegeliano de um “Estado ético e representante do interesse universal da sociedade”, uma força moral e espiritual, logo, fundamental para o que viria a se constituir como uma teoria marxista da política. Para Marx e Engels, como expresso no Manifesto Comunista de 1848, “o Estado é o comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa”.

Foi essa interpretação que permitiu à análise marxista identificar no Estado, ao contrário do estado ético de Hegel, a forma mais refinada de alienação, de modo a garantir a manutenção de uma sociedade baseada na exploração. Desse modo, desmitifica o caráter sagrado do Estado e da vida política, demonstrando sua transitoriedade, sua efemeridade, destinando à política um papel transformador e histórico. Submete, pois, ambos, a uma concepção materialista da história (BORON, 2003; CARNOY, 2006).

Segundo Carnoy (2006), na sociedade capitalista, o Estado é necessário para a manutenção da ordem, para a “sobrevivência da comunidade”, mas ele afirma que não fica claro, na análise marxista, de que modo o Estado se transforma em um instrumento da burguesia na defesa de seus interesses, pois ele “*parece* ter poder, mas esse poder reflete as relações de produção, na sociedade civil” (p. 69 grifo do autor). Não há efetivamente, um “complô de classe”, mas na mediação do conflito de classes, o Estado reproduz o domínio econômico da burguesia, defendendo, pois, os interesses dessa classe.

Como aponta Boron (2003), só é possível pensar em uma teoria marxista *da* política, considerando que a realidade social precisa ser tomada em sua totalidade, ela se constitui de sua estrutura material, na qual se apoia, mas é também mediada pela cultura – linguagem, ideologia, tradições, valores, mentalidades, senso comum – numa complexa relação com a sociedade, com a economia e com a política. Todos esses aspectos da realidade se articulam para a dominação econômica e social, mas também podem se articular para a tomada de consciência das reais condições de existência às quais somos submetidos. Nesse sentido, compreender a política, na teoria marxista, é também compreender a totalidade dos aspectos que dominam toda a vida social e as inter-relações que se estabelecem entre seus diversos aspectos. A compreensão da política

[...] é impossível no marxismo à margem do reconhecimento dos fundamentos econômicos e sociais sobre os quais repousa, e das formas em que os conflitos e alianças gestados no terreno da política remetem a discursos simbólicos, ideologias e produtos culturais que lhes outorgam sentido e os comunicam à sociedade. (BORON, 2003, p. 99)

Levando-se em conta os aspectos da dialética, reconstruídos na teoria marxista, o Estado capitalista é também transitório e efêmero, e a luta política capaz de transformá-lo. “A política, esfera da alienação na sociedade de classes, revelava-se, desse modo, como uma espada de Dâmocles para a burguesia, na medida em que o proletariado fosse capaz de gerar o que Gramsci denominou de contra-hegemonia” (BORON, 2003, p. 91).

Carnoy aponta, ainda, como característica do Estado burguês, a repressão, inerente à sua ascensão, como uma necessidade direta da divisão de classes. Desse modo, a burguesia “usa” o poder do Estado como forma de impor sua ordem e seu interesse aos demais grupos. O Estado é, portanto, o braço repressivo da burguesia, como forma de reproduzir a estrutura capitalista e as relações de classe. Também Miliband aponta que,

Em numerosas ocasiões, e em todos os países capitalistas, os governos desempenham um papel decisivo na repressão às greves, muitas vezes recorrendo ao poder coercitivo do Estado e ao uso da violência crua. E o fato de que eles assim agiram em nome do interesse nacional, da lei e da ordem, do governo constitucional, da proteção do “público” etc., ao invés de simplesmente para apoiar os empregadores, não significou absolutamente que tal intervenção fosse menos útil para os empregadores. (1972, p. 102)

Boron afirma que, para Marx, uma teoria marxista do Estado se refere a uma teoria da “extinção do Estado”, que seria absorvido pela sociedade civil, através de seu autogoverno.

Para Marx, o Estado era, e é uma entidade parasitária, cuja permanência depende da sobrevivência de uma sociedade de classes. Visto que esta representa uma fase da história da sociedade humana – na verdade, sua “pré-história” – e visto também que essa etapa está destinada a ser superada se o proletariado cumprir com sua missão histórica de instaurar uma sociedade sem classes, o Estado como “a instituição” fundamental dedicada a processar a dominação de classe e a exploração dos trabalhadores está condenado à extinção. (BORON, 2003, p. 93)

Assim, a política adquire, em Marx, outro sentido nas sociedades sem classes, diferente daquele que possui numa sociedade dividida em classes, uma vez que essa se tornará desnecessária, bem como o próprio Estado. O fim da política significa a realização

da política como uma superação dos conflitos. O poder político se realizaria num poder público, transformação que só pode ser conseguida por meio da política. Seu fim – da política –, portanto, não significa ignorá-la, mas realizá-la em todo seu potencial emancipatório, que pode ser encontrado na classe trabalhadora.

[...] a superação da separação existente entre Estado e sociedade civil era, também, uma superação da abstração (separação) do Estado político da real vida do povo. O poder soberano encontraria aí uma nova sede – o povo – tornando obsoleto seu antigo lugar. A crítica marxista assumia, então, a forma de uma crítica da política como abstração, o que implicava uma crítica da política existente com vistas a sua negação. (BIANCHI, 2006, p. 60)

O programa metodológico da teoria marxista da política combina o estudo do presente com o do passado, de forma crítica e negativa. Negar o Estado presente é seu objetivo, pois, ao eliminar a necessidade da dominação, elimina também a necessidade do poder político. A análise marxista é, apenas, em pequena medida normativa, pois se realiza sobre o real, o existente, o concreto.

Não é possível pensar uma teoria marxista da política meramente como a extinção do Estado; no entanto, se o objetivo é pensar a superação da política, essa só pode ser pensada como superação do presente. É a análise do presente que permite evidenciar as potencialidades do futuro e, por isso, Marx, ao analisar o processo de acumulação capitalista, foi capaz de evidenciar as tendências à socialização da produção, a negação disso, pelo processo de apropriação privada e o crescente movimento de resistência dos trabalhadores, forjado no interior das relações capitalistas, todos eles elementos de um mesmo processo, capazes de, por meio da contradição, gerar uma nova realidade.

Os conflitos sociais são gerados no interior do processo de produção e reprodução da dominação, próprias do capitalismo. Assim, não é possível pensar o fim do Estado sem a revolução capaz de gerar outra realidade política; não basta mudar de mãos o controle do Estado, é preciso gerar outra política, o fim da dominação de classe. Criar uma nova realidade implica abolir as relações de produção e demais relações sociais daí advindas

(BIANCHI, 2007). O socialismo não é e não pode ser considerado um valor ou meramente um conceito, mas deve ser compreendido como produto de uma realidade historicamente determinada e que deve passar a ordená-la segundo características próprias.

Onde podem ser encontrados esses potenciais? Eles só podem ser encontrados nas lutas que as classes subalternas levam a cabo no interior do capitalismo e contra ele. Se as tendências a um modo de produção pós-capitalista devem ser procuradas no interior do processo de produção capitalista, as tendências a uma política pós-capitalista devem ser procuradas na permanente revolta das classes subalternas dentro e fora do processo. (BIANCHI, 2007, p. 63)

A análise de Gramsci sobre a sociedade civil, a partir do que conhece tanto de Hegel como de Marx, evidencia a construção de um conceito novo que não se concentra apenas no Estado, seja no sentido hegeliano, para onde tudo deve convergir, nem no sentido marxista, que prevê sua destruição. Gramsci estabelece uma relação entre a sociedade civil e a sociedade política, apontando relações entre as condições objetivas da realidade e de organização dos sujeitos na vida social. Supera, dessa forma, a visão da sociedade civil, meramente como meio de se alcançar o Estado e como lugar exclusivo da burguesia (SEMERARO, 1999), mas é o espaço da luta das classes populares, e – diferentemente de Hegel – vê a dissolução do Estado, na medida em que os sujeitos organizados são capazes de aumentar sua capacidade política.

A sociedade não está organizada de forma binária, na análise de Gramsci e, por isto, desloca sua ótica para a construção de sujeitos que se organizam e lutam permanentemente para buscar sua hegemonia. Para ele,

[...] a realidade, em sua totalidade, não se reduz ao ‘real’, ‘ao que é’, mas abarca todas as virtualidades que se gestam no seu interior, ainda que estas não tenham alcançado o grau de evidência necessário para serem afirmadas totalmente. (SEMERARO, 1999, p. 133)

Ao contrário de Hegel, que analisava os acontecimentos de sua época como algo já concluído, para Gramsci a realidade era algo a ser construído; e, por ver massas como

sujeitos ativos, dirige-lhes o discurso, prevendo a possibilidade de conquistarem sua liberdade.

Para Hegel, os indivíduos isolados na sociedade civil só chegam à plena realização de si mesmos pela via da universalização de suas relações, sem nunca pôr em questão a ordem da realidade existente. Para Gramsci, o caminho de realização das classes subalternas passa pelo conflito e superação do capitalismo que as nega enquanto pessoas, e pela criação de valores tão novos que, ao vencerem as relações opressivas de poder, chegam a lançar as bases da “sociedade regulada” e tornam supérflua a função do Estado. (SEMERARO, 1999, p. 134)

A conquista da hegemonia para Gramsci passa, necessariamente, pela criação de uma nova economia e pela fundação de uma nova concepção de Estado. Os valores culturais da sociedade civil estão vinculados à forma da economia e à organização do Estado que, como força organizada de determinado grupo social, garante as condições jurídico-formais entre as partes e o monopólio da produção, motivo pelo qual Gramsci não o separa da vida econômica. Neste sentido, o mundo da produção e a produção intelectual também são inseparáveis, e cada grupo social cria para si uma ou mais camadas de intelectuais. A conquista da hegemonia é necessária, mas não suficiente, pois implica a gestão do Estado.

A unidade histórica das classes dirigentes acontece no estado e a história delas é, essencialmente, a história dos Estados e dos grupos dos Estados. [...] As classes subalternas, por definição, não são unificadas e não podem se unificar enquanto não puderem se tornar “Estado”: sua história, portanto, está entrelaçada à da sociedade civil, é uma função “desagregada” e descontínua da história da sociedade civil e, por este caminho, da história dos Estados ou grupos de Estados. (GRAMSCI, 2002, p. 139-140)

A tarefa das classes subalternas é, dessa maneira, a reinvenção da política e da vida em sociedade. A nova hegemonia deve ser entendida como participação ativa das massas na gestão popular e democrática do poder.

Essa ideia de uma revolução para uma transformação material e política da estrutura social, embora implique uma alteração objetiva das estruturas, não deve ser pensada unicamente em sua dimensão estrutural, mas, como coloca Gramsci, a transformação social tem que ser compreendida também na dimensão da produção ideológica, responsável pela tradução das grandes mudanças ocorridas na História, para um determinado período histórico. Para Gramsci, a sociedade civil é o lugar privilegiado para a luta de hegemonia da classe revolucionária, uma vez que esta não se funda apenas no poder coercitivo do Estado, fenômeno ainda mais evidente na sociedade moderna, porque, ao contrário, depende cada vez mais de complexos mecanismos e instituições da sociedade civil.

Para Gramsci (1999), direção e dominação são dois aspectos fundamentais da hegemonia. Com o objetivo de formar um grupo orgânico e coeso diante das necessidades da classe dominante, essa exerce a dominação de dirigentes sobre dirigidos, e a direção sobre o conjunto da sociedade, no sentido ideológico ou cultural. A construção de uma contra-hegemonia requer uma política capaz de desmistificar a vida social, revelando-a em seus diversos aspectos ao ponto de construir uma nova consciência para transformá-la. Desse ponto de vista, compreender a política requer compreender as intrincadas relações que se estabelecem na totalidade da vida social, que incluem o Estado e suas “políticas”, parte integrante e importante da construção hegemônica de uma sociedade, tendo a clareza de que se trata de uma distinção analítica para delimitar um campo de reflexão e análise, explorando-o de forma rigorosa.

Nesse sentido, as políticas educacionais e a escola revelam-se como um campo de pesquisa para a análise da construção da hegemonia ou da contra-hegemonia por meio da educação de inúmeras crianças e adolescentes e, mesmo de seus trabalhadores, a partir do trabalho diário com o conhecimento científico, mas também como um lugar de execução de uma determinada “política” de Estado que, numa perspectiva marxista, é uma política de classe para o exercício da direção e da dominação.

Em Gramsci (1999), a construção da hegemonia não é um processo exclusivamente econômico, mas, de modo especial, político e cultural. Ou seja, a alienação ou, ao contrário, a construção de uma consciência crítica, não se dá exclusivamente pelo trabalho, mas em

toda a vida social. Assim, esta pesquisa considera que a Educação, como prática social e a escola, como instituição pública, criada e mantida pelo Estado, não só é necessária, mas elemento fundamental nas sociedades modernas para o processo de persuasão, justificação e legitimação da hegemonia. No entanto, a escola é também espaço de contradição e conflito, e o trabalho docente, um trabalho intelectual que tem por objeto a construção do conhecimento, propício ao trabalho de construção ideológica.

Coutinho, ao tratar do conceito de hegemonia em Gramsci, destaca que o conceito fundamental e inovador de sua teoria política é o conceito de sociedade civil “como portadora material da figura social da hegemonia, como esfera de mediação entre a infraestrutura econômica e o Estado em sentido restrito” (2007, p. 121). Para o autor, com esse conceito, Gramsci amplia a teoria marxista clássica do Estado, com o qual buscaremos analisar a escola, como lugar de trabalho dos professores, como uma instância fundamental da produção e reprodução da hegemonia.

Conforme já explicitado anteriormente, o Estado na sociedade capitalista é resultado da divisão de classes, sendo sua função conservar e reproduzir essa divisão, garantindo a imposição dos interesses de uma classe particular como interesse geral da sociedade. Para Marx e Engels, o Estado é identificado, tendencialmente, com o conjunto de seus aparelhos repressivos (COUTINHO, 2007). Numa sociedade capitalista mais desenvolvida e mais complexa, Gramsci analisa e identifica uma dimensão essencial das relações de poder que denominou “aparelhos privados de hegemonia”, a sociedade civil. “Organismos de participação política, aos quais se adere voluntariamente (e, por isso, são ‘privados’) e que não se caracterizam pelo uso da repressão” (COUTINHO, 2007, p. 125). Nesse sentido, há um alargamento, uma ampliação do Estado.

Pode-se identificar em uma carta de Gramsci à sua cunhada Tatiana, de 7 de setembro de 1931, em que trata do seu novo conceito de intelectual, a indicação de sua concepção ampliada de Estado (SEMERARO, 1999; COUTINHO, 2007; BIANCHI, 2008).

Por outro lado, eu amplio muito a noção de intelectual, não me limitando à noção corrente que se refere aos grandes intelectuais. Este estudo leva também a certas determinações do conceito de Estado, que comumente é

entendido como Sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para amoldar a massa popular ao tipo de produção e à economia de dado momento) e não como um equilíbrio da Sociedade política com a Sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a sociedade nacional inteira exercida através das chamadas organizações privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.), e justamente na sociedade civil em particular operam os intelectuais [...]. (Cartas do Cárcere, 1978).

O Estado é, dessa forma, formado pela sociedade política e pela sociedade civil. A primeira corresponde aos aparelhos de coerção para o exercício do monopólio legal da repressão e da violência, e a segunda é formada pelo conjunto de todas as organizações responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias (sistema escolar, Igrejas, partidos políticos, sindicatos, organizações profissionais, organização da cultura – revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa). A sociedade civil é a base material própria da hegemonia, seu espaço autônomo e específico. Segundo Coutinho (2007), há uma diferença na função entre sociedade civil e sociedade política, quanto à organização e reprodução das relações de poder, e juntas conferem o sentido integral ao Estado, que serve para “promover uma determinada base econômica, de acordo com os interesses de uma classe social fundamental” (p. 128). É função da sociedade civil efetivar uma determinada direção política e seu consenso.

Para isso, destaca-se a materialidade distinta entre a sociedade política e a sociedade civil. Se a primeira está assentada nos aparelhos repressivos do Estado, a segunda está nos “aparelhos privados de hegemonia, ou seja, organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política” (COUTINHO, 2007, p. 129). Essa autonomia refere-se, também, à realidade material e não apenas funcional em relação ao Estado.

[...] a necessidade de conquistar o consenso ativo e organizado como base para a dominação [...] criou e/ou renovou determinadas objetivações ou instituições, que passaram a funcionar como portadores materiais específicos (com estrutura e legalidade próprias) das relações sociais de hegemonia. E é essa independência material [...] que funda ontologicamente a sociedade civil como uma esfera própria, dotada de legalidade própria, e que funciona como mediação necessária entre a estrutura econômica e o Estado-coerção. (COUTINHO, 2007, p. 129)

A sociedade civil é a organização material da produção da hegemonia, da direção política e ideológica. Importante destacar, o sentido “privado” do que Gramsci chama de aparelhos de hegemonia, que, de acordo com Coutinho (2007) se refere a um fato novo que aparece com as revoluções democrático-burguesas e nos primeiros regimes liberais, a partir da laicização do Estado⁶. Há uma “privatização” em relação ao público, no sentido de que o Estado passa a ter menor controle sobre as disputas ideológicas que venham a ocorrer no interior dos aparelhos de hegemonia, como as Igrejas e o sistema escolar. As disputas ideológicas e a adesão a cada uma das ideologias torna-se “um ato voluntário (ou relativamente voluntário), e não mais algo imposto coercitivamente” (p. 133).

Esta pesquisa admite uma disputa ideológica no interior das escolas, mesmo em escolas públicas, pois sua produção passa a ser relativa em relação ao poder do Estado. No caso desta pesquisa, essa é uma questão fundamental para a discussão da escola como espaço de disputa ideológica e produção de contra-hegemonia e dos professores como intelectuais orgânicos, ambos tomados como aparelhos da sociedade civil, relativamente autônomos, em relação com a sociedade política.

No entanto, Bianchi (2008) faz uma ressalva em relação à necessidade de se afirmar a unidade ente coerção e consenso, na qual a ampliação da sociedade civil não implica um esvaziamento das funções coercitivas do Estado. Aponta a passagem do Caderno 13, parágrafo 37, como demonstração dessa concepção em Gramsci.

⁶ Bianchi (2008) questiona essa posição de Coutinho afirmando que “encontra-se assentada em um pressuposto histórico questionável – o caráter exclusivamente contemporâneo da sociedade civil” (p. 185), destacando como nos Cadernos, as relações entre Estado e Igreja na Idade Média fornecem importantes elementos para a discussão do Estado contemporâneo e a sociedade civil. Bianchi também argumenta não pretender “estabelecer um conceito *trans-histórico* de sociedade civil que identifique formas de socialização que se desenvolveram em realidades muito diferentes entre si e sob diferentes maneiras” (p. 186), ressaltando a necessidade de se levar em conta a imbricação entre política e história. No caso desta pesquisa, a hipótese da laicização do Estado é bastante relevante, ainda que pensada de forma mais específica e circunscrita à realidade brasileira, para a discussão das políticas educacionais, especialmente, na história do século XX e início do XXI no Brasil, em que as disputas em torno dos projetos educacionais, com repercussões em várias reformas, incluindo a elaboração de um conjunto de legislações importantes (p. ex. Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases) envolveram disputas fundamentais entre os defensores das escolas confessionais e defensores das escolas laicas, demonstrando as profundas relações entre a Igreja e o Estado no Brasil, há até bem pouco tempo. Além disso, o processo de laicização da escola trouxe mudanças importantes para a universalização da educação, com consequências não menos importantes para formação de novas ideologias e de novos sujeitos capazes de participar politicamente, ampliando e aprofundando a complexidade da vida social.

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações -, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados. (Gramsci, 2007, p. 95)

Essa observação é relevante para este trabalho, pois se pode considerar que há também elementos de coerção, no interior da escola, aqui tomada como espaço privilegiado de produção político-ideológica, em que não se esvazia a função coercitiva do Estado, mas ao contrário, revela-se em muitos aspectos da política educacional, em toda a história da educação brasileira. Ao longo do tempo, a própria ausência do Estado na formulação de uma política pública de Educação que seja democrática, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo, poderia ser tomada como um fator de coerção sobre, especialmente, as camadas trabalhadoras da Educação, na medida em que submete determinadas parcelas dessa população a uma educação de baixa qualidade e/ou à falta dela.

Na atualidade, os diversos mecanismos de controle efetivados pelo Estado como: financiamento, currículo, avaliações, provas de seleção para docentes, material didático, entre outros, podem ser tomados como mecanismos de coerção, porque mantêm sob controle, especialmente as escolas públicas, das quais depende inteiramente a escolarização das camadas trabalhadoras. O que se efetiva no interior de cada escola, é de fato, fruto de uma disputa ideológica em luta pela hegemonia, mas também uma luta contra a coerção estatal, efetivada em muitos níveis no espaço escolar, o que se pretende demonstrar com a apresentação e análise do contexto das escolas pesquisadas.

[...] A supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante mas deve continuar a ser também “dirigente”. (GRAMSCI, 2002, Caderno 19, p. 62-63)

É nesse sentido que se potencializam as possibilidades de uma “reforma intelectual e moral”, no sentido colocado por Gramsci, a partir da conquista da hegemonia e do consenso por meio de determinados aparelhos privados de hegemonia – como a escola – antes da conquista do Estado, e como parte e condição do processo de transformação social. Para Gramsci, a luta pelo poder nas sociedades complexas necessita ser precedida pela luta pela hegemonia, ou pela construção de uma contra--hegemonia no interior mesmo do próprio Estado, considerado em seu caráter ampliado, através da sociedade civil.

Por isso, a discussão das políticas educacionais demanda a discussão sobre as disputas político-ideológicas no cotidiano das escolas e sobre os professores como intelectuais orgânicos na sociedade civil que, junto com a sociedade política, constituem o Estado. As escolas são, dessa forma, aparelhos privados de hegemonia, porque, embora fazendo parte do Estado, possuem autonomia relativa acerca da produção ideológica que se processa em seu interior. O espaço de construção político-ideológica presente nas escolas e a maneira como cada unidade conduzirá seu trabalho, tanto do ponto de vista individual do trabalho de cada docente, mas, principalmente, do ponto de vista do trabalho coletivo de construção dos projetos políticos pedagógicos de cada escola, definirá um importante espaço de construção hegemônica ou contra-hegemônica nas sociedades de classes atuais.

Como destaca Semeraro (1999), a partir dessa “capacidade dialética de ver a unidade na diferença e a diferença na unidade” (p. 79) para analisar o Estado como sociedade civil e sociedade política, numa perspectiva histórica, é que é possível pensar a sociedade civil como um terreno aberto à ação humana, capaz de criar tanto formas democráticas quanto formas totalitárias ou centralizadoras de poder do Estado, capazes de alterar até mesmo as possibilidades de organização da sociedade civil. Como destaca Biagio De Giovanni (APUD COUTINHO, 2007), para Gramsci, a transição é um processo e essa é a análise central dos Cadernos do Cárcere. Nesse sentido, Gramsci se dedica à análise do Estado de modo a superar a concepção de política-força para pensá--lo na perspectiva da política-hegemônica.

Quando é maior a coerção, como nos casos dos regimes autoritários ditatoriais, não se pode distinguir sociedade política e sociedade civil – o que existe é apenas o Estado,

[..] que realiza uma unidade orgânica de todas as forças da burguesia num único organismo político controlado por um centro único que dirige simultaneamente o partido, o governo e o Estado. [...] a identificação de Estado e governo das teorias liberais remete a uma concepção de Estado como estrutura puramente jurídico-coercitiva, que se limita à tutela da ordem pública e ao respeito das leis (SEMERARO, 1999, p. 72-73).

A separação entre a sociedade política e a sociedade civil abre caminho para formas extremas de coerção da sociedade política. A hegemonia burguesa oculta as contradições estruturais e os interesses opostos, forjando o consenso como uma imposição sobre as classes subalternas. Por isso, para Gramsci, há uma relação dialética entre sociedade política e sociedade civil, como esferas da superestrutura, distintas, autônomas, mas inseparáveis.

O novo conceito de Estado deve, portanto, resultar da composição de elementos políticos e sociais; da força das instituições e da liberdade dos organismos privados; da inter-relação entre estrutura e superestrutura; da compenetração do aparelho estatal com a sociedade civil organizada. (SEMERARO, 1999, p. 75)

A hegemonia das classes populares se identifica com a efetiva democracia ao provocar transformações profundas na estrutura e na superestrutura gerando uma crescente socialização do poder.

Compreender as políticas produzidas pelo Estado tem sua justificativa no fato de que constituem parte importante da hegemonia produzida como um todo na sociedade de classes. Se considerarmos o Estado na sociedade capitalista como uma apropriação burguesa dessa sociedade, do ponto de vista ideológico, as políticas educacionais serão parte preponderante na construção hegemônica dessa classe social em nossas sociedades.

Nesse sentido, a partir de alguns acontecimentos da Educação no Brasil e, especificamente, no Rio de Janeiro, no período da redemocratização, este capítulo procura evidenciar, a seguir, o processo de produção das políticas educacionais decorrentes da Reforma do Estado. Nelas se pode observar como o Estado pode ser coerção e consenso, ao

produzir políticas que afetam o trabalho dos professores, seja pelo ideário que procura implantar através das políticas que torna hegemônicas, seja pelas condições que cria para que o trabalho docente se concretize. E, por isto, justamente, cria também um espaço de disputa política aos que se opõem a estas políticas e com seu trabalho estabelecem práticas de produção de uma contra--hegemonia.

1.2.Estado, redemocratização e trabalho docente

Após o golpe militar de 1964, a sociedade brasileira mergulhou em uma ditadura até 1985, quando Tancredo Neves foi eleito para a Presidência da República como o primeiro governo civil desde o golpe, ainda que eleito por Colégio Eleitoral. No entanto, o movimento de redemocratização da sociedade brasileira foi construído ao longo de todo o regime militar, período no qual se constitui no Brasil “uma estrutura social e política muito mais complexa do que a que existia no período anterior à ditadura”. Isso se deve, nas palavras de Coutinho (2002) à complexificação e ao crescimento de uma sociedade civil no país. O autor recorre ao conceito de sociedades “orientais” e “ocidentais” em Gramsci para explicar o processo de mudança pelo qual passou a sociedade brasileira, desde 1964.

E Gramsci assim define uma sociedade “oriental”: nela o Estado é tudo e a sociedade civil é primitiva e gelatinosa. Ao contrário, no “Ocidente” – e aqui ele está pensando nos países desenvolvidos da Europa Ocidental e Central e nos Estados Unidos (a Itália, como a Grécia, a Espanha e Portugal, são para ele “Ocidente periférico”) – existiria para Gramsci, notem bem, uma relação justa [...], uma relação equilibrada entre Estado e sociedade civil. (2002, p. 21-22)

De acordo com o autor, no período que antecedeu o golpe de 1964, dito populista (1945-1964), havia uma ativação da sociedade civil com organização dos sujeitos políticos organizados nos movimentos, o que explicaria o próprio golpe, dado contra essas forças sociais crescentes, mas ainda não consolidadas, permitindo sua efetivação.

[...] durante a ditadura, construiu-se no Brasil uma sociedade civil bastante articulada, bastante plural, como, em minha opinião, jamais havia existido na história do nosso País. [...] Não era o *telos* da ditadura, não era sua intenção criar uma sociedade civil; ao contrário, o objetivo explícito desta ditadura era cercear espaço de atuação desta sociedade civil e reprimi-la, duramente até, quando necessário. Mas, às vezes, como neste caso, o feitiço vira contra o feiticeiro; ou como dizia Marx, o aprendiz de feiticeiro cria forças que, depois, não sabe mais controlar. (COUTINHO, 2002, p. 2)

Foi a existência desta sociedade civil, anterior a 1964, que permitiu que ela crescesse e se ativasse, de forma mais organizada, como uma reação à ditadura no final dos anos 80, consolidando-se com a instalação da Assembleia Nacional Constituinte em 1987, com a promulgação da Nova Constituição em 1988 e, finalmente, com a primeira eleição direta para Presidente da República, em 1989, depois do período ditatorial, completando essa transição política para a democracia. Durante todo o período, a sociedade brasileira manteve viva esperança no fim da ditadura militar, ensejando lutas políticas que resultaram em diversas conquistas da organização da sociedade civil: as eleições para Prefeito de 1977, a anistia aos condenados por razões político-ideológicas em 1979, as eleições diretas para Governadores em 1982 e a eleição de um Governo Civil pelo Colégio Eleitoral em 1985.

Nesse panorama da recente transição brasileira para a democracia, é que se situam algumas demandas acerca da Educação no País no final do século XX e início do século XXI, uma vez que vários desafios acerca da Educação Básica ainda estavam por ser alcançados, tanto em relação à educação infantil, quanto ao ensino fundamental e médio. O breve período de 1946 a 1964 pode ser reconhecido como a primeira experiência democrática brasileira, uma vez que o período Imperial e da Primeira República foram excludentes e dominados pelo poder econômico de alguns poucos proprietários, especialmente, os latifundiários. Portanto, foi no período pós-ditadura iniciado no final dos anos 1980 e consolidado com as eleições diretas de 1989 que pudemos retomar os mecanismos políticos considerados democráticos de nossa democracia representativa.

Em 1970, a média nacional de matrícula na 1ª série era de apenas 34,4%; dessa série 28,3% dos alunos eram reprovados e, somados à evasão durante e ao final do ano

letivo, apenas 40,1% dos alunos matriculavam-se na 2ª série no ano seguinte, por desistência de prosseguir os estudos ou por falta de vagas nas escolas. Somente 8,6% dos ingressantes dessa série chegavam à 4ª série, sendo seus concluintes, um percentual ainda menor. Na Guanabara, o percentual de crianças de 7 anos que frequentava a 1ª série era de 36,9%.

Segundo a taxa de progressão no sistema educacional no período de 1960 a 1971, apresentada pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura do Ministério da Educação e Cultura, dos 1000 alunos matriculados na 1ª série primária em 1960, conseguiram alcançar a 4ª série primária no Estado da Guanabara apenas 522, e à 4ª série ginásial (o que seria o 9º ano atualmente) chegariam apenas 220 (CUNHA, 1991).

Ainda assim, a Guanabara estava entre os Estados com maior taxa de progressão, junto com o Distrito Federal e São Paulo, mesmo com um desempenho de, praticamente, apenas 50% de aprovação, entre a 1ª e a 2ª série. Na Guanabara, em 1972, essa taxa de progressão dos alunos da 1ª série para a 2ª foi de 56,3%. Uma explicação para esse melhor desempenho de alguns Estados, entre eles a Guanabara, deve-se à concentração econômica e, por consequência, à concentração espacial das camadas médias.

A concentração econômica vai determinar, então, um desempenho maior do sistema escolar por duas vias: (i) do lado dos recursos, o Estado (principal responsável pelo ensino primário) tem mais dinheiro para construir prédios, contratar e treinar professores, montar uma rede de supervisão, melhorar o material didático, etc. (ii) do lado da clientela, a maior quantidade relativa de alunos das camadas médias e, portanto, socializados (ou propensos a serem socializados) segundo a cultura dominante, permitirá uma taxa de progressão relativamente mais elevada. Essa combinação de fatores determinados pela concentração industrial explica a maior ou menor distância das barreiras escolares do “piso” do sistema educacional. (CUNHA, 1991, p. 133)

Desse modo, combinados todos esses fatores, – e ainda a falta de escolas em número suficiente, a entrada tardia na escola, as taxas elevadas de reprovação, e a intensa evasão – a taxa de escolarização da população de 7 a 10 anos na Guanabara, em 1970, era

de 91,8% , enquanto a taxa média em todo o país era de 66,3%, segundo o Censo Demográfico do Brasil.

Taxas de escolarização desse nível – nacional – produziam também níveis elevados de analfabetos. Em 1970, 24,3% dos jovens com 14 anos não sabiam ler em todo o país, sendo que a Guanabara, novamente encontrava-se entre os Estados com menor índice de não letrados, abaixo de 10%. Ao final da década de 80, apesar da obrigatoriedade do ensino de 7 a 14 anos, a taxa de escolarização no País, não ultrapassava os 82% em 1987, e a taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais, ainda era de 19%, em 1988 (CUNHA, 1991).

A campanha de 1982 que elegeu os governadores estaduais pelo voto direto representou uma disputa entre as forças que apoiavam as forças militares e as forças de oposição (PMDB, PDT e PT) que elegeram 10 dos 23 governadores entre eles, o do Rio de Janeiro, pelo PDT, Leonel Brizola. Os Prefeitos eram nomeados pelo Governador eleito por voto direto, sendo nomeado no município do Rio de Janeiro, o Prefeito Marcello Alencar para o mandato de dezembro de 1983 a janeiro de 1986, período em que o programa do PDT defendia o ensino gratuito a todos e a reorganização da rede escolar pública.

Sob o Decreto RJ 6.626, de 15 de março de 1983, o Governador eleito, Leonel Brizola, criou a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura reunindo os Secretários Estaduais de Educação, Ciência e Cultura; o Secretário de Educação do município da capital e o reitor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, todos sob a presidência do Vice-governador, Darcy Ribeiro, que acumulava também o cargo de Secretário da Cultura. Essa comissão foi criada para formular e implementar a política do setor. Houve uma estreita relação entre Estado e Município na elaboração e execução da política educacional neste período no Rio de Janeiro, sob o governo de Leonel Brizola, especialmente, com a criação dos CIEPS, carro chefe das ações da Secretaria de Educação, no período. Esta relação só seria alterada a partir da eleição do novo Governador, Moreira Franco, em 1987.

O prestígio de Darcy Ribeiro como, intelectual, ex-ministro de educação, projetista e ex-reitor da universidade de Brasília, elevou as expectativas dos educadores tanto do Estado do Rio de Janeiro, como do município, despertando um amplo apoio entre os

professores do magistério estadual e municipal para a proposta governamental de elevar a educação à prioridade máxima. Uma das professoras entrevistadas para a pesquisa, assim descreve esse momento:

[...] então quando entra o Brizola a gente... ele entra com uma perspectiva de que ia dar.. terminar o 3º turno, que ia ter a pré-escola, né? A gente era defensor da pré-escola naquela época que as crianças chegavam em níveis diferentes, aí o que acontecia? As turmas 1 eram aquelas turmas.. 1001, 101, eram dos professores antigos que recebiam os alunos da escola particular que fizeram pré-escola, ta entendendo? Eu, tadinha, a minha primeira turma foi a 107, a 107 dos repetentes, dos que não liam, de 7 a 14 anos é... cujos pais não iam à escola. [...] você imagina a alegria que a gente tava, a autoestima tava grande porque tinha acabado de... o sindicato ser formalizado, porque a gente vivia na clandestinidade, né? (risos) E aí eu entro nesse momento com o sindicato em alta, a gente se sentindo... agora vai dar certo, vamos cobrir todas as vagas, acabar o 3º turno, vai ter pré-escola, pra isso que era prometido, e o plano? O plano um dos mais lindos, né? (Lorena, Português, Escola Municipal)

A chegada de Leonel Brizola ao governo do Estado no Rio de Janeiro catalisou as expectativas dos professores em torno de um projeto educacional que pudesse enfrentar as dificuldades na Educação do Estado e do Município. Como destaca Lorena, professora daquele período e, atualmente, professora de Língua Portuguesa numa escola do município, os professores atuavam em escolas com três turnos, atendiam crianças que nunca havia frequentado salas de aula – pela inexistência de oferta de pré-escola. As turmas eram superlotadas, os pais pouco escolarizados, havia alto índice de evasão e repetência, condições que afetavam diretamente o trabalho docente.

Os acontecimentos de redemocratização do país aglutinaram os professores em torno da proposta educacional trazida pelo novo governo de Brizola que, em grande parte, correspondia às expectativas dos professores em torno da universalização da educação, mas, de modo especial, em torno da melhoria das condições do trabalho docente tanto no Estado, como no Município do Rio de Janeiro. No bojo das mudanças em torno do trabalho dos professores, havia também, conforme destaca Lorena, a esperança em torno de um

movimento de maior organização formal dos trabalhadores em Educação, a partir da formalização do sindicato dos professores, até então, atuando na clandestinidade. A redemocratização do país trouxe à tona a esperança de relações democráticas também em torno das demandas dos trabalhadores e de sua organização sindical por melhores condições e trabalho.

Nesse clima de otimismo, o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social, proposto pelo Governo do Estado, em parceria com o Município, fazia proposições sobre a Educação a partir de um abrangente diagnóstico da situação educacional no Estado do Rio de Janeiro, o que incluía a capital. Os altos índices de repetência e evasão eram o principal retrato da situação. No 1º grau apontava-se, de modo especial, a superpopulação gerada nas escolas, a partir do grande número de repetência, o que afetava também a qualidade do ensino. A evasão em 1980 era de 50% nas séries iniciais e, em grande parte, causada pela falta da pré-escola na rede pública, fazendo com que as crianças chegassem à 1ª série, sem nenhuma escolarização anterior, aumentando as dificuldades para a alfabetização e, conseqüentemente, sua permanência na escola e os desafios para os professores que atuavam nesse nível de ensino.

A partir desses dados do diagnóstico, foram estabelecidas prioritariamente, as seguintes metas: atendimento efetivo ao 1º grau – a rede pública cobria apenas 65,7% das matrículas –, extinguindo-se o 3º turno das escolas públicas; jornada escolar mínima de 5 horas; construção de cerca de 3 mil novas salas de aula; treinamento de professores; produção e distribuição de material didático e material escolar aos alunos; ampliação da rede escolar, especialmente, com a construção dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP)⁷, medidas que afetariam diretamente as condições de trabalho dos professores (CUNHA, 1991).

⁷ O “CIEP” consistia em linhas gerais, na construção de prédios – por empresas privadas, mediante concorrência pública – em concreto, de estrutura pré-fabricada, contendo três blocos, situados, preferencialmente em áreas carentes e de grande visibilidade na cidade. No prédio principal, salas de aulas, centro médico, cozinha, refeitório, áreas de apoio e recreação. No segundo bloco, um ginásio coberto com quadra poliesportiva, e no terceiro bloco, a biblioteca com a moradia de alunos residentes, no andar superior. O material didático utilizado pelos professores no CIEP era produzido centralizadamente na secretaria de educação estadual. Tinha em sua proposta a preocupação em atender também as questões sociais dos alunos matriculados.

Vale ressaltar os processos de mobilização dos professores no Rio de Janeiro, nesse período, especialmente em torno do I Encontro de Professores de Primeiro Grau, no segundo semestre de 1983. No contexto da elaboração do Plano estadual de desenvolvimento que continha o Plano Quadrienal de Educação, a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura promoveu o Encontro para o qual foram preparadas 45 teses para uma discussão com os professores que compreendiam: “análise da situação e dos problemas da escola pública; metas da programação educacional do governo; papel e participação dos professores na nova programação educacional” (CUNHA, 1991, p. 134).

Foi criada uma estratégia de participação dos professores de forma direta, num primeiro momento, através de envelopes que podiam ser remetidos diretamente à Direção do encontro, chamado “mala direta”, em que se estima terem participado cerca de 50 mil professores. Num segundo momento, foram eleitos representantes desses professores, cerca de mil, para a elaboração de relatórios que seriam apresentados na terceira fase do encontro, por 110 delegados eleitos.

O resultado foi de total descompasso entre a posição dos professores e as teses propostas pelo Governo, tanto em relação à análise feita acerca dos problemas da escola pública, como também por terem sido elaboradas antes da discussão com os professores, “baixadas” de modo autoritário, pelo Governo que, antes, representava a esperança de mudanças na realidade educacional do Estado. Houve um processo de ruptura das expectativas dos professores, de modo especial, em torno das mudanças acerca de suas condições de trabalho, que se deu pela ausência do diálogo entre o Governo, os professores e o sindicato. O primeiro acusava os professores e o sindicato de não “colaborarem” para a melhoria do ensino por meio da aceitação e execução de suas propostas, enquanto os professores, intermediado pelo sindicato (Centro Estadual de Professores – CEP) rejeitavam a política educacional do Governo, acusado de assistencialista e centralizada nos CIEP⁸, e de não dialogar com o magistério e com o seu sindicato (CEP/RJ).

⁸Este projeto foi criticado, por introduzir uma dualidade no ensino público do Rio de Janeiro, a partir da criação de um projeto diferenciado para o CIEP: projeto arquitetônico, material didático, concursos especiais para os professores, uniforme diferenciado para os alunos. Propostas que poderiam ter sido implantadas em todas as escolas da rede já existente, recuperando a estrutura física, ampliando-a e preparando as condições de

Embora esse momento reflita, por um lado, a retomada da democracia através do reconhecimento do sindicato dos professores e de sua mobilização em busca de uma participação efetiva na elaboração da política educacional do município, observa-se a postura de um Governo que continua a alijar os professores das discussões sobre o próprio trabalho, não dialogando nem com os docentes, nem com sua representação sindical. Tal ruptura marcou os governos estadual (Brizola) e municipal (Marcello Alencar) pelos confrontos com os professores, levando ao abandono da política de participação dos docentes, promessa inicial de ambos e de desmoralização, pelo Governo, do CEP/RJ como interlocutores dos professores. De todo modo, o momento, marcou a retomada da mobilização do magistério como categoria profissional e a regulamentação de seu sindicato na luta, tanto por melhores condições de trabalho, como por melhorias na Educação do Estado e do Município do Rio de Janeiro, de uma maneira geral.

Lorena, professora da rede municipal, relata a vivência desse momento da política educacional do município, os conflitos existentes entre o magistério e o Governo, ao mesmo tempo em que aponta o desapontamento do magistério com as ações do governo Brizola, que, naquele momento, havia catalisado as esperanças da categoria para dias melhores na educação carioca, vindo a decepcioná-lo, logo em seguida, destacando a falta de comprometimento do seu Governo com uma política educacional que enfrentasse, de fato, as insuficiências em torno da Educação pública no Rio de Janeiro e, sobretudo, que levasse em conta as demandas dos professores sobre as necessidades apontadas sobre suas condições de trabalho. Vale a pena acompanhar sua longa exposição.

Eu entrei na era Brizola, se a gente lembrar bem, politicamente a era Brizola foi uma era, 1983, tava entrando o governo Brizola na rede, um momento em que, por exemplo, do ponto de vista do CEP, que ainda era C, ne? Com C. O SEPE estava com a autoestima elevada, o professorado estava com a autoestima elevada naquela época, a gente se sentia.., nós

trabalho necessárias aos professores que já pertenciam ao quadro e realizando novos concursos à medida das necessidades de crescimento do atendimento à população no Rio de Janeiro, fossem nas escolas municipais e/ou estaduais. Foi criticado também por sua proposta pedagógica baseada numa justaposição de variadas correntes de pensamento de difícil articulação. Em 1987, quando finalizava a administração de Leonel Brizola e já terminado o governo de Marcello Alencar, estavam em funcionamento 117 CIEPs dos 500 prometidos, sendo 51 na rede municipal do Rio de Janeiro, atendendo a 4,1% dos alunos do município (CUNHA, 1991).

entrávamos numa sala cujo quadro de giz era... sinuoso como uma onda do mar, e que eu tinha que levar muitas vezes o quadro valor de lugar, feito de papelão que eu aprendi lá no Normal e ensinar para colegas que mal sabiam o que fazer, né? [...] Então, a gente não tinha... tinha que... eu lembro que eu tinha massa de modelar na sala, azul, verde e vermelha, não tinha todas as cores básicas, e só, e lápis, lápis eu lembro que tinha, na escola, não tinha mais nada, eu tinha uma sala com os vidros quebrados, uma estrutura péssima. E eu conversava com os meus colegas, porque eu era já sindicalizada, as escolas não eram diferentes, as únicas que tiveram a grande chance de ter material, estrutura, ta ta ta.. era o CIEP, pra quem o governo naquela época quando entrou o Darcy Ribeiro, eu lembro que ele era secretário de cultura, né? Ele era secretário de cultura e dividia com a Yara Vargas que na época era secretária de educação, e foi uma simbiose dos dois governos... [...] Na época existia um plano de desenvolvimento social e econômico, plano de desenvolvimento, plano de mudança, pra rede que ele apresentava, que era um plano.. nossa! Mega! Pro professorado, porque eu via o término do 3º turno a gente tinha turmas com cinquenta e tantos alunos na sala, ainda temos aí algumas coisas assim, mas talvez não tanto como naquela época, era um inchaço na rede com poucas escolas, nós tínhamos poucas escolas, nós tínhamos 3 turnos, eu cheguei a trabalhar em escolas de três turnos. São coisas que, por exemplo, eu não citei na entrevista, o horário era basicamente duas horas e meia de aula, não tinha nada, era pra dizer que tinha, né? [...] Eu lembro que metade das crianças do município não entravam do primeiro pro segundo ano, só pra você ter uma ideia, era um fosso, era muito grave. Então, naquela época a gente entrou com muita esperança com o governo Brizola, e aquilo tudo foi abandonado quando teve o primeiro encontro de professores, eu me lembro desse encontro, foi uma guerra. O primeiro encontro de professores do Rio de Janeiro? Foi uma guerra! Porque veio um plano, veio um plano pronto, a gente tava cheio de alegria com o Darcy Ribeiro, vinha de Brasília tinha todo um nome internacional, e aí o Darcy Ribeiro vem com um plano pronto, né? Queriam apenas referendar com o primeiro, foi o primeiro encontro de professores do município de 1º grau. (Lorena, Português, Escola municipal)

O governo de Moreira Franco (PMDB), eleito em 1987, transferiu parte dos CIEPs, muitos deles inacabados, para as prefeituras municipais, sendo 41 na capital, cuja prefeitura foi ocupada pelo PDT até 1993, implementando uma política de estancamento da rede pública, ao invés de ampliá-la, sendo como bom exemplo disso, a compra de 55 mil vagas nas escolas privadas no ano letivo de 1989, demonstrando a opção política desse Governo

em relação à educação pública no Estado do Rio de Janeiro. Essa ausência do Estado na educação pública seria reforçada nos períodos seguintes, pelas reformas educacionais produzidas a partir da lógica implantada pela Reforma do Estado, mas agora apoiada em orientações políticas neoliberais de redução do Estado, conforme se demonstrará a seguir.

1.3.A reforma do Estado brasileiro e as políticas educacionais dos anos 90

Ao longo dos anos 1980, várias reformas retiraram do Estado o papel central na coordenação da vida social, para transferi-la aos “mercados”, trazendo consigo uma série de transformações que dariam início à chamada era da globalização, conhecida principalmente, pela “transnacionalização dos negócios, financeirização da riqueza e as reformas estruturais que alteraram o papel do Estado em todo o mundo. Após a ascensão – especialmente entre 1945 e 1975 – e a crise do chamado capitalismo organizado – assentado no protagonismo dos Estados nacionais a partir do final dos 1970 – assiste-se à sua reorganização neoliberal⁹ (MORAES, 2004)¹⁰.

No período denominado “30 Gloriosos” (1945 a 1975), a reconstrução do pós-guerra foi realizada sob a hegemonia norte-americana e sob as regras firmadas em Bretton Woods, quando também foram criadas as instituições que comandariam a reconstrução capitalista, Organização das Nações Unidas, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e o GATT (Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio), negociando e mediando os diferentes acordos entre os Estados-nações. As principais características desse período são assim enumeradas por Moraes (2004):

1. Crescimento econômico rápido em número muito grande de países do centro e da periferia do sistema;

⁹ Neoliberalismo é compreendido aqui, a partir das características já descritas no texto, como um fenômeno que nasce logo após a II Guerra Mundial, na Europa e América do Norte como uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e do Bem-Estar. Propõe o fim das limitações dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça à liberdade econômica e política. (ANDERSON, 2003)

¹⁰ Esses temas serão aqui apenas referenciados para situar a discussão das reformas educacionais brasileiras, a partir dos anos 90, iniciadas e ocorridas, principalmente, no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 a 1998), mas com permanências e continuidades nos governos seguintes até a atualidade. Para maior aprofundamento, entre outros, Cf. Moraes (2004) e Bruno (2001).

2. Expansão do “welfare state”, ainda que em diferentes modelos e com desiguais graus de cobertura;
3. Sistemas de representação (partidário-eleitorais) razoavelmente estáveis ou definidos, baseados em alinhamentos ideológicos, religiosos ou de classe;
4. Sistemas de relações de trabalho altamente institucionalizados;
5. Sistema de relações internacionais estável e razoavelmente previsível. (p. 315)

Ao mesmo tempo, neste período, acelerou-se a internacionalização do capital, através da maior integração dos processos econômicos, com a expansão das empresas multinacionais e do crescimento dos investimentos diretos estrangeiros em países diferentes de suas nações de origem. Os governos dos Estados nacionais e as intervenções econômicas baseadas em seu inter-relacionamento começavam a perder força e o capital organizado internacionalmente a corroer seu poder. Os conflitos entre capital e suas regulações, iniciados na década de 1960, atravessam diferentes estágios e formas e iriam culminar numa série de mudanças fundamentais – especialmente, na década de 1990 – reformas essas que seriam denominadas neoliberais, tendo como principais características: internacionalização de mercados de bens e finanças; ascensão do setor de serviços; passagem do fordismo para a especialização flexível; enfraquecimento das instituições políticas nacionais; sistemas de relações de trabalho pulverizadas e flexibilizadas¹¹; sistema de relações internacionais instável; fortalecimento de novas configurações ideológicas (com foco nos processos de desregulamentação¹² e de privatizações) (MORAES, 2004; BRUNO, 2001).

Na América Latina, esse programa de reformas neoliberais atingiu, praticamente, todos os países da região, cristalizando-se nos anos oitenta com a adoção de um conjunto de reformas de ajuste econômico ditadas pelos organismos financeiros internacionais, de modo

¹¹ Para uma análise das características da força de trabalho impostas pelo no contexto da globalização Cf. artigo de Gilberto Antunes e Giovanni Alves, “As Mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital” em Educação e Sociedade, vol. 25, n. 87, maio/ago. 2004.

¹² Desregulamentação é compreendida como o fim das regulações sobre a produção, o comércio (legislação social, trabalhista, ambiental políticas de desenvolvimento, administração monetária e cambial, alfandegária, etc.) e das finanças (sistemas financeiros nacionais), exercida pelos Estados nacionais sobre o capital, para viabilizar sua total internacionalização. (MORAES, 2004)

especial o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, os quais deixaram de relacionar-se com os governos nacionais e passaram atuar como os principais interlocutores, das grandes empresas transnacionais, fossem como credores, fossem como reguladores. Suas recomendações no campo econômico foram recebidas pelas elites econômicas e políticas como a única saída para as crises econômicas vividas pelos países latino americanos. Esse conjunto de propostas e discursos ficou conhecido como “Consenso de Washington”, cujo programa propunha ajuste e estabilização, a partir de “tipos específicos de reformas” que incluíam:

Disciplina fiscal; redefinição das prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulação da economia; proteção de direitos autorais. (GENTILI, 2002, p. 14)

Para Gentili, embora a expressão “Consenso de Washington” se refira a um conjunto de políticas de ajuste econômico, é possível reconhecer suas repercussões no campo das políticas educacionais – revelando seu caráter hegemônico – a partir do “papel ativo que teve a construção de um *novo senso comum tecnocrático* na orientação de políticas governamentais implementadas na América Latina” (2002, p. 15, grifo do autor), tornando as reformas educacionais dos diversos países, apesar de suas diferenças, bastante homogêneas, o que nas palavras do autor revela a “*forma neoliberal* de pensar e delinear a reforma educacional na América Latina dos anos oitenta” (2002, p. 16, grifo do autor).

Em 1996, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil (Mare), organizou um seminário, cujo tema era a Reforma do Estado e as necessárias mudanças na administração pública a partir das demandas impostas pela reorganização do capital a partir dos anos 1970. O evento, apoiado pelas Nações Unidas, Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento e Banco Interamericano para o Desenvolvimento, teve como anfitrião o Presidente Fernando Henrique Cardoso que, em seu discurso de abertura, imediatamente, anunciou: “Não é nenhuma novidade dizer que estamos numa fase de reorganização tanto do sistema econômico, como também do próprio sistema político mundial. [...] impõe-se a reorganização dos Estados nacionais, para que

possam fazer frente a esses desafios que estão presentes na conjuntura nacional” (CARDOSO, 2006, p. 15).

Todo o discurso presidencial girou em torno da necessidade de reforma do Estado, buscando adaptá-lo às novas necessidades do capital globalizado, que exige uma administração pública capaz de realizar suas novas demandas. Há uma crítica contundente ao Estado do bem-estar¹³ social, na visão de FHC, marcados pelo corporativismo, assistencialismo e pela produção direta de bens e serviços, defendendo “que a produção de bens e serviços pode e deve ser transferida à sociedade, à iniciativa privada, com grande eficiência e com menor custo para o consumidor” (2006, p. 15).

Em 1995, Bresser Pereira, já no Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil, e antes mesmo desse seminário, havia publicado o Plano Diretor da reforma do aparelho de Estado, dando origem a vários atos político-administrativos do Poder Executivo, sem que fossem discutidos com o Congresso Nacional. O fato foi justificado por Fernando Henrique Cardoso, ao dizer que apesar de as reformas demandarem a participação do Congresso, porque exigiam emendas constitucionais, mais importante do que isso era a mudança de mentalidade, que implicaria a alteração de práticas profundamente enraizadas na sociedade brasileira.

A Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998, que modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, é um dos exemplos da legislação produzida no período e servirá como parâmetro para a adequação dos planos de carreira já existentes à legislação e às novas concepções de carreira docente que se conformaram no marco da reforma do Estado.

Com a Emenda Constitucional nº 19/1998 igualaram-se as normas para contratação, recrutamento e seleção de funcionários do mercado de trabalho no setor público e privado, implantando mecanismos de avaliação do desempenho e aumentando o tempo de experiência para três anos. Acabou com o regime jurídico único no setor público e permitiu

¹³ Castel (1998) o define como um “modo de *gestão* política que associou a sociedade privada e a propriedade social, o desenvolvimento econômico e a conquista dos direitos sociais, o mercado e o Estado” (p. 478-479). Denomina Estado de crescimento a articulação do crescimento econômico e o crescimento do Estado social, numa conjugação de regulações sociais e fatores econômicos.

contratações com base na CLT (Consolidação das Leis do Trabalho)¹⁴, com a possibilidade de demissão, a partir de avaliação periódica de desempenho. Há uma extensão das regras do setor privado ao público com maior instabilidade aos empregos do setor público (SOUZA, 2011).

Dando continuidade à sua defesa de um Estado “reformado”, as organizações não governamentais passaram a ter papel relevante na relação com o Estado e na condução das políticas públicas.

No início essa relação ONG-Estado era marcada por uma espécie de distanciamento, até mesmo de antagonismo. Havia ataques de parte a parte e isso levava o aparelho do Estado a ficar cada vez mais voltado para si mesmo, no intuito de defender a sua visão de como conduzir a coisa pública. Progressivamente, isso foi mudando. Hoje, para usar a expressão de Manuel Castells, sociólogo espanhol que eu prezo muito, as organizações verdadeiramente eficientes deixaram de ser “não-governamentais”: passaram a ser “neogovernamentais”. Esta é uma realidade, uma forma de interação que tem que ser absorvida tanto pelas ONGs quanto pelo Estado. (CARDOSO, 2006, 16-17)

Para a periferia do sistema capitalista tratava-se de “enxugar” o Estado, transferindo responsabilidades à sociedade, de modo especial por meio dos chamados mecanismos de descentralização, tomados, neste sentido, como democráticos, pois possibilitariam a aproximação com a sociedade civil.

A “mentalidade” a ser buscada, referia-se na visão, do então Presidente, à ideia de que o Estado precisava reorganizar-se, adotando critérios de gestão, capazes de reduzir custos, articulando-se com a sociedade, definindo “democraticamente” prioridades e cobrando resultados. Esta concepção adotada pelo Estado brasileiro, a partir do governo FHC, tem tido repercussões nas políticas educacionais dos últimos anos.

A chamada crise educacional, na perspectiva neoliberal, seria uma crise de qualidade, referida aos aspectos de eficiência, eficácia e produtividade. Tais dimensões se expressam na concepção de que o processo de universalização da educação permitiu uma progressiva deterioração da qualidade e dos índices de produtividade das escolas. Nessa

¹⁴ Decreto lei nº. 5.452, de 1º de maio de 1943

direção, haveria uma crise de “gerenciamento” das políticas educacionais, revelando a incapacidade do Estado de administrar políticas sociais, de modo a garantir a universalização da educação de qualidade, isto é, “eficiente e produtiva”. A crise é administrativa e não de falta de recursos ou de uma política que realmente atenda as necessidades da população que vai à escola. A concepção de que a crise é de gerenciamento da educação camufla as condições sociais e políticas em que se realiza a educação escolar.

Decorre disso que os governos neoliberais esforçam-se em enfatizar que a questão central não está em aumentar o orçamento educacional, mas em “gastar melhor”; que não faltam mais trabalhadores na educação, mas “docentes mais bem formados e capacitados”; que não faz falta construir mais escolas, mas “fazer um uso mais racional do espaço escolar”; que não faltam mais alunos, mas “alunos mais responsáveis e comprometidos com o estudo”. (GENTILI, 2002, p. 18-19)

A Educação é vista não como um direito social e, portanto, do campo da política, mas como uma mercadoria a ser consumida individualmente, segundo a capacidade dos consumidores, retirando-a do espaço público e da esfera do Estado. A responsabilidade pela Educação é, nessa perspectiva, transferida a cada indivíduo (professores, alunos, pais e funcionários) que poderá ou não buscar no mercado a educação como um “serviço¹⁵” educacional. Nessa perspectiva mercantilista, alguns mecanismos são estabelecidos para regular o sistema educacional como serviço e não como direito. O primeiro refere-se aos mecanismos de controle da qualidade do trabalho dos professores (avaliação dos sistemas educacionais da escola); e o segundo refere-se à articulação da escola com as demandas do mercado de trabalho (GENTILI, 2002).

Nesse sentido, trata-se de um projeto neoliberal, que não só cria uma ideologia de consentimento, mas os Estados que adotam as orientações neoliberais também desenvolvem estratégias de coerção, a partir da intervenção direta que os organismos multilaterais (BM e FMI) exerceram nas políticas econômicas dos diversos países da

¹⁵ A educação materializa-se mediante a atividade da escolarização e do trabalho docente que é compreendida em determinadas esferas como um serviço. Aqui a expressão “serviço” é utilizada entre aspas porque o termo supõe três aspectos: a relação de serviço propriamente dita, um prestador e um cliente. A população não pode ser tomada como cliente ao exigir do Estado a manutenção e a preservação da vida; neste sentido, trata-se da reprodução da força de trabalho, não podendo ser comparada com um serviço ao cliente.

América Latina. Inclusive no Brasil, essas políticas sociais implementadas pelos governos locais, apresentam características marcadas por um processo de racionalização. Tais políticas apresentam dois aspectos: o primeiro refere-se à redução do gasto público social – por meio da vinculação a essa exigência, a renegociação das dívidas externas e a captação de novos empréstimos; o segundo refere-se à elaboração de um programa de privatizações. Assim, há a submissão das políticas sociais à lógica econômica como parte dos processos de reestruturação econômica, limitando-se à “aplicação da lógica custo-benefício e à ênfase na necessidade de considerar, como prioritária, a obtenção de uma crescente taxa de retorno dos recursos investidos” (GENTILI, 2002, p. 31).

Gentili (2002) destaca que vários estudos do final dos anos 1990, têm indicado que o resultado da implementação das políticas neoliberais nos países latino americanos que aplicaram os programas de ajuste financiados pelo Banco Mundial, são contrários àqueles propostos por esses organismos. Destaca alguns de seus nefastos aspectos, principalmente: redução progressiva do gasto da educação, provocando deterioração das condições de infraestrutura dos sistemas educacionais, diminuição do salário real dos docentes, aumento das responsabilidades das famílias em relação ao financiamento da educação, como resultado da privatização direta ou indireta do ensino público; estancamento ou piora nos índices de transição dos níveis iniciais para os níveis finais entre os setores populares; persistência do analfabetismo estrutural.

As propostas neoliberais combinam duas lógicas: a centralização e a descentralização, aparentemente contraditórias. Nessa ótica há uma vigorosa defesa da descentralização de funções e responsabilidades para as escolas, que são coerentes com a defesa do mercado e da responsabilização individual das unidades escolares e de seus trabalhadores. Traduzem-se pelos processos de municipalização, ao mesmo tempo em que se repassam os recursos para os níveis mais micro (diretamente para a escola); esvaziamento dos sindicatos e todas as organizações unificadas dos trabalhadores em educação fragilizando os processos de negociação e flexibilização das formas de contratação e retribuição salarial, implantando-se os critérios de bonificação a partir de avaliações de rendimento.

Ao mesmo tempo, a estratégia de centralização é implantada para garantir o controle pedagógico: avaliação nacional dos sistemas educacionais com provas de rendimento para os alunos articuladas às reformas curriculares realizadas em nível nacional; implementação de programas nacionais de formação de professores, de acordo com as reformas curriculares e, mais atualmente, prova nacional de seleção de docentes, que pode ser utilizada como critério de avaliação pelos sistemas estaduais e municipais para contratação de professores. Centralização e controle pedagógicos articulados à descentralização do financiamento e da gestão escolar, transferindo às escolas a responsabilidade pela sua própria manutenção (GENTILI, 2002; OLIVEIRA, 2001)

No município do Rio de Janeiro, a implementação de políticas submetidas aos ajustes macroestruturais propostas pelos organismos internacionais se concretizam em: financiamento de organizações privadas para atuarem nas escolas municipais com dinheiro público; baixíssimos salários pagos aos professores; escolas com infra-estrutura deficiente e altos índices de alunos com defasagem de aprendizagem matriculados em turmas de aceleração da aprendizagem. Ou seja, nos últimos anos, houve um agravamento das más condições de trabalho na escola, seja do ponto de vista pedagógico, seja do ponto de vista do financiamento. Nesta direção, o caráter antidemocrático dos sistemas educacionais públicos continuam a aprofundar as desigualdades sociais a que estão submetidas as populações que deles dependem.

Para Bruno (2001), o projeto neoliberal objetiva adequar a gestão das escolas públicas de ensino “às tendências gerais do capitalismo contemporâneo”, reorganizando não só a gestão, como o processo de trabalho dos professores a fim de reduzir custos e tempos, assemelhando tal processo ao que nas empresas é denominado “qualidade total”. Neste caso, a qualidade do processo (e não do produto) é compreendida como redução de desperdícios, de tempo de trabalho, de custos e de força de trabalho. Na escola pode ser traduzido como redução da jornada de trabalho dos professores, da evasão e da repetência dos alunos (investimento perdido e retrabalho), combatida com programas de reforço escolar e de aceleração da aprendizagem, cujos objetivos são, muitas vezes, mais voltados

para a certificação – conclusão de determinado nível de ensino – do que para a real aprendizagem dos alunos.

Bruno (2001) e Fonseca (2001) apontam o processo de racionalização que potencializa os “meios físicos que integram o processo de trabalho dos professores”, com investimentos em instalações, livros, material didático, equipamentos, e afins, em detrimento dos investimentos em formação. Além de contribuir para o processo de desqualificação pela falta de processos continuados de formação profissional continuada, ainda reforça a ideia de que não lhes faltam condições de trabalho. Os professores são transformados em culpados, responsabilizados pelos eventuais maus resultados alcançados pelas escolas.

Trata-se de uma estratégia de individualização, uma estratégia que tem sido recorrentemente utilizada pela prefeitura municipal do Rio de Janeiro, deslocando o foco das condições de trabalho para os resultados.

Linhart (2007) aponta a existência de uma nova “alquimia” entre o individual e coletivo nas novas políticas de recursos humanos das grandes empresas, cujos processos de instalação de práticas individualizantes se assemelham aos processos evidenciados, atualmente, em torno do trabalho docente nas escolas públicas. Trata-se de uma política para motivar as pessoas, as quais se orientam por valores individuais e que são capazes de trabalhar com outras pessoas em coletivos, apenas em determinados momentos e com determinadas necessidades.

São indivíduos “livres”, não mais “condicionados por valores e por uma cultura ‘de grupo’ (que nutre a sensibilidade sindical e o sentimento de classe), muitas vezes enraizados em coletivos tradicionais de operários [...]” (p. 117), mas indivíduos que se expressam apenas em coletivos que operam para a obtenção de determinados resultados pretendidos. As práticas individualizantes acentuam o valor relativo dos coletivos tradicionais, desmobilizando-os no enfrentamento dos problemas e das maneiras de resolvê-los.

Linhart (2007) aponta diversas “vias” nesse processo de individualização: individualização das remunerações, das carreiras, e das formações. A estratégia da individualização das remunerações pode ser comparada à estratégia da bonificação praticada, atualmente, com os professores que trabalham na Educação Básica, voltada para a obtenção de resultados medidos pelos índices de avaliações municipais e nacionais. Além disso, pode-se observar, tanto em relação às escolas municipais quanto às federais, que a formação também tem sido uma responsabilidade individual dos professores. Apesar de a Legislação prever o licenciamento para estudos, cada vez mais os professores reclamam das dificuldades para consegui-lo. Isso faz com que as práticas coletivas entrem em contradição com as práticas, atitudes e estratégias dos trabalhadores que, estimulados pelos incentivos individuais, reduzem o valor da coletividade.

Caberia perguntar, então, de que forma e em que grau essas estratégias têm se efetivado entre os professores e quais as repercussões dessas práticas, não só para o trabalho docente, como também para a organização dos professores na coletividade. Como reagem os professores à experiência dessas lógicas contraditórias? Aderem aos processos de individualização, expressam essa tensão, ou criam estratégias de distanciamento para seguirem lidando com o cotidiano do trabalho?

Essa nova alquimia entre o individual e o coletivo, por conter diferentes lógicas, práticas e estratégias com as quais o trabalhador convive pode, na realidade, esconder uma redefinição do coletivo, sob a aparência de uma redefinição entre o coletivo e o individual.

[...] por trás da aparência da autonomia [individualização] esconde-se uma reapropriação pelas direções e pelas chefias da autonomia dos assalariados. Na verdade, não se deve enganar: o que acontece parece muito mais um esforço de racionalização, um esforço de prescrição da subjetividade individual e coletiva dos assalariados do que uma renúncia aos princípios fundamentais do taylorismo. (LINHART, 2007, p. 121)

Esta situação se revela, também, na instalação de práticas de trabalho diferenciadas, de modo a capturar, por diferentes lógicas, não só a subjetividade do trabalhador, mas também as diferentes articulações do coletivo. No caso da escola federal, as condições e

relações de trabalho não são discutidas quanto aos resultados a serem alcançados. Os problemas relativos aos resultados são enfrentados com a seletividade imposta aos alunos para ingresso na escola e nas formas de avaliação adotadas no processo de ensino. Cabe aos professores garantir os bons resultados em suas disciplinas com base em sua formação. Assenta-se sobre a força de trabalho muito qualificada (Mestres e Doutores) – e não nas condições de trabalho – as causas de eventuais maus resultados da escola.

No final dos anos 90, as mudanças trazidas pela Legislação alteraram significativamente o trabalho docente. De modo especial, pelas mudanças impostas à própria gestão da escola, com vários mecanismos impostos pelas reformas educacionais, baseados na adoção da administração gerencial. A partir dessa lógica, a legislação trouxe importantes mudanças do ponto de vista da carreira do magistério – assentadas na noção de valorização do magistério – das condições de trabalho e da ideia de avaliação e controle das escolas e, por consequência, do trabalho docente. É o que passamos a analisar em seguida.

1.4 As mudanças na legislação (CF/1988 e LDB 9394/96) e o trabalho docente

Valorização do magistério: formação e carreira

No período pós-ditadura, a promulgação da nova Constituição Federal, em 1988, considerada a mais democrática da história do país, foi um dos acontecimentos mais marcantes da redemocratização brasileira. Nela, a Educação é garantida como direito social, e o ensino fundamental gratuito e obrigatório. O ensino fundamental passa a ser um direito subjetivo porque através dele seu titular pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação. E é público, porque regula a competência e as obrigações do poder público para seu atendimento.

Sobre os profissionais da educação, a CF/88 tem como um dos princípios, pelos quais será ministrado o ensino no país, a valorização dos profissionais do ensino, aos quais são garantidos planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. Essa prescrição

constitucional é importante para a valorização do magistério do país, por ser um princípio que norteará a carreira docente em todos os níveis de ensino da educação pública, tornando-se parâmetro para a elaboração dos estatutos e planos de carreira dos profissionais da Educação.

Como consequência direta da nova Constituição Federal, em 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96). Dela, destaca-se o artigo 67, que se refere aos profissionais da Educação, definindo questões acerca do ingresso na carreira, formação, plano de carreira, piso salarial, avaliação de desempenho e condições de trabalho.

Em relação às exigências de formação, a LDB define, obrigatoriamente, a formação superior para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio e, preferencialmente, para a educação infantil e os anos iniciais, sendo admitida para esse nível de ensino a formação em nível médio. No entanto, tal possibilidade da habilitação em nível médio, teve pouca eficácia, uma vez que nas disposições transitórias a Legislação instituía a Década da Educação e previa que, até o seu fim, “somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Na prática, os cursos em nível médio foram praticamente extintos em todo o país, sendo a formação inicial para professores oferecida pelos cursos de Pedagogia, nas universidades, e pelos cursos Normais Superiores, nos Institutos Superiores de Educação, conforme previstos na LDB também, em seu artigo 62.

A emenda constitucional 14/96 redefiniu alguns artigos de modo a garantir a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental e definir as competências dos entes federativos para cumprimento dessa disposição, dando nova redação ao artigo 60 das disposições transitórias, determinando a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Em decorrência disso, a Lei 9.424/96, que cria o Fundo, determina sua utilização na valorização do magistério, através da vinculação de 60% de seus recursos para a remuneração dos professores do Ensino Fundamental “em efetivo exercício do magistério”, visando assegurar a universalização desse nível de ensino e uma remuneração mais digna para os

professores de todo o país, historicamente desvalorizados. Além disto, estabeleceu o prazo de seis meses, a partir de sanção presidencial, para que Estados, Distrito Federal e Municípios elaborem seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério.

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar:
I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;
II - o estímulo ao trabalho em sala de aula;
III - a melhoria da qualidade do ensino. (Lei 9.424/96)

Em cumprimento a esta legislação, o Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara da Educação Básica, através da Resolução CEB no. 03 de 08/10/97 e do Parecer CEB 10/97 de 03/09/97 estabeleceu as diretrizes da carreira do magistério para todo o país, nas quais os Estados e Municípios deveriam basear-se para formular seus planos de carreira, para isto não faltando orientações legais.

Em 1999, foi sancionado, pelo Presidente da República, o Decreto nº. 3.276/99 que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuarem na Educação Básica. Em linhas gerais, separa a formação de professores e a dos especialistas. O curso de Pedagogia passaria a formar, preferencialmente, especialistas. Essas concepções reforçam uma visão tecnicista da formação e a criação de um sistema de avaliação e certificação de cursos e diplomas como regulador dessa formação, sem considerar que, para o pleno exercício profissional, são necessárias condições objetivas, tais como, a formação inicial e continuada, condições de trabalho e salário.

Não obstante os debates em torno da legislação acerca da formação de professores, seus princípios e objetivos, a prescrição legal é um fator de valorização e implicará a ação dos diversos sistemas de ensino estaduais e municipais no cumprimento destas determinações legais. Não resta dúvida de que, em termos da legislação produzida no país acerca da valorização do magistério, houve avanços desde a promulgação da Constituição

Federal de 1988, ainda que seus critérios e determinações sejam parcos, em relação às demandas históricas do magistério nacional, especialmente acerca da valorização salarial.

Cabe aos Estados e Municípios cumprir as determinações, buscando, de fato, valorizar a carreira do magistério em cada um dos sistemas. Aos professores e aos sindicatos cabem a mobilização e a organização em torno das demandas a serem contempladas particularmente, em cada sistema de ensino, consideradas as diferenças históricas a serem vencidas nas diferentes regiões do país, e as semelhanças a serem garantidas numa legislação que pretende uma valorização do magistério nacional como categoria profissional.

Muitas vezes, não é a falta da formação que impede o bom exercício da profissão, mas a manutenção das más condições de trabalho, a partir de uma concepção pobre e empobrecedora da educação que desqualifica o professor. Ainda que a formação seja importante, a tarefa mais urgente é a redefinição da própria Educação Básica e, partindo desse princípio, dar a devida importância à formação, à qual, muitas vezes são atribuídos todos os problemas enfrentados pelo magistério.

Nesse sentido se coloca a discussão da formação continuada também presente na LDB 9394/96. Os artigos 63, 67 e 87 preveem a educação continuada, “inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” e a formação em serviço para os professores da Educação Básica, valorizando uma noção de qualificação que inclui não só a formação inicial e continuada, mas também a formação em serviço, conforme inciso V do artigo 67: “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

Num sentido mais ampliando, compreende-se, além disso, que a formação dos professores não se dá apenas através da formação acadêmica, mas de outras esferas além das instituições de ensino, tais como as das diversas ações do Estado, dos sindicatos, das práticas docentes cotidianas, das práticas políticas coletivas e das pesquisas em Educação.

Ainda na perspectiva da valorização do magistério e com muito atraso histórico, a Lei 11.738, de julho de 2008, instituiu o piso salarial profissional nacional para os

profissionais do magistério público da Educação Básica. A Lei dispõe em seu artigo 6º, que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, de modo a cumprir o parágrafo único do artigo 206 da Constituição Federal, em seu inciso V, que trata da valorização do Magistério e prevê “planos de carreira para o magistério público, com piso nacional”. Da mesma forma, a LDB prevê, em seu art. 67, inciso III, “piso salarial profissional”.

Em 2009, foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, duas importantes resoluções que tratam, respectivamente, da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do Magistério Público da Educação Básica e das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Parecer CNE/CEB nº 9/2009 e Resolução CNE/CEB nº 2/2009)

É importante destacar, também, o parecer 02/2012 do CNE/CEB, modificado pelos Pareceres 09/2012 e 18/2012, que tratam da implementação da Lei 11.738, os quais orientam a formulação dos planos de carreira nos Estados e Municípios e definem que a composição da jornada de trabalho dos professores deve destinar 33% de seu tempo total de trabalho a atividades extraclasse. A valorização profissional é entendida como a articulação de três elementos constitutivos: carreira, jornada e piso salarial.

Estabeleceu-se, assim, um piso mínimo para a remuneração do magistério da Educação Básica, associado a determinadas condições de trabalho, como a constante do §4º do art., 2º que se refere à composição da jornada de trabalho. Previu-se, também, apoio financeiro da União para os Estados que justificarem a incapacidade de pagar o estabelecido. Trata-se de inegável avanço, atacando um dos problemas mais importantes da Educação brasileira.

A proposta de valorização do Magistério está presente também no Projeto de lei do Plano Nacional de Educação para o próximo decênio – 2011 a 2020. Uma de suas diretrizes é a valorização dos profissionais da Educação e a Meta 18 propõe “assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os

sistemas de ensino”. A partir de 1998, a legislação que regula as carreiras do magistério, nos âmbitos federal, estadual ou municipal levará em conta a emenda constitucional 19/98 para regulá-las quanto às formas de contratação, recrutamento seleção de funcionários – conforme já mencionado – que poderá alterar as formas anteriores de contratos já existentes nessas redes de ensino.

Condições de trabalho

A garantia de condições mínimas de trabalho aos professores da Educação Básica tem por pressuposto a prescrição legal da destinação de recursos para a educação, uma vez que no Brasil, tal vinculação nem sempre esteve presente, aparecendo e desaparecendo nos diversos textos constitucionais e na legislação educacional decorrente. Na CF/88, aparece no art. 212 e na LDB, no art. 69, determinando a aplicação dos recursos na “manutenção e desenvolvimento do ensino”, ou seja, como e onde podem ser aplicados os recursos oriundos da vinculação. O art. 70 explicita o que é despesa em Educação, destacando-se os incisos I, II, III e VIII, diretamente relacionados ao desenvolvimento das atividades de ensino e às condições de trabalho dos professores, mecanismo que deve garantir o desenvolvimento do ensino com condições mínimas objetivas de trabalho escolar:

I – remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II – aquisição, manutenção, construção, e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

[...]

VIII – aquisição de material didático-escolar e manutenção e desenvolvimento de programas de transporte escolar. (LDB 9394/96)

O Título IV da LDB, que trata da Organização da Educação nacional, também determina à União, Estados e Municípios “organizar, manter e desenvolver os órgãos e

instituições oficiais dos seus sistemas de ensino”, compreendendo-se as escolas como uma destas instituições – a mais importante – e local de trabalho dos professores demandando o desenvolvimento de suas condições de trabalho: organização, funcionamento e condições materiais para o desenvolvimento do ensino. No art. 12, que trata das incumbências dos estabelecimentos de ensino, o inciso IV prevê que deve “velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente”, prevendo que seu plano de trabalho, em consonância com o projeto da escola e articulado com os planos dos demais professores, tenha as condições necessárias para ser executado.

Destaca-se, ainda, o capítulo II da LDB em sua seção I as “disposições gerais” para a Educação Básica. Nessa seção, dos artigos 22 a 28 há uma série de determinações acerca da sua organização, calendário, carga horária anual, avaliação, enturmação, controle de frequência e organização curricular para as escolas urbanas e rurais. Todas estas regras comuns para a organização da Educação Básica visam normatizar o trabalho das escolas por meio de alguns mecanismos que padronizam alguns procedimentos, ao mesmo tempo em que flexibilizam outros, mas interferindo diretamente no trabalho dos professores.

Avaliação e controle do trabalho docente

O artigo 206 da CF/88, modificado pela Emenda Constitucional 19, afirma a “valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público [...]”. A LDB determina, em seu artigo 67, a valorização dos profissionais da educação com diversos mecanismos relativos à carreira, entre eles em seu inciso IV a “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho”. Ou seja, a carreira docente, conforme previsto em Lei e de acordo com os estatutos e planos de carreira dela decorrentes é uma carreira meritocrática baseada, sobretudo, na obtenção de títulos e na avaliação do desempenho realizada pelos “superiores” na estrutura hierárquica das escolas e dos sistemas de ensino. A organização da escola continua separando as funções de ensino, a cargo dos professores, e a supervisão e controle do trabalho docente a cargo de outros trabalhadores. A avaliação de desempenho

dos professores continua a cargo de quem realiza a supervisão de seu trabalho, concebido como um cargo ou função “superior” na estrutura de trabalho da escola.

Além disso, os mecanismos de avaliação do ensino implementados pelos governos federal, estaduais e municipais, no caso do Rio de Janeiro, o SAEB, a Prova Brasil, as Prova da Rede¹⁶ e a Prova Rio¹⁷ têm sido usados como um mecanismo de avaliação do desempenho dos professores, uma vez que são relacionados aos prêmios de bonificação do Governo Federal, dos Estados e Municípios para utilização, inclusive dos recursos do FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação). Neste caso, a avaliação do rendimento dos alunos é traduzida como desempenho dos professores, sendo estes bonificados, de acordo com os resultados obtidos por suas escolas nestas avaliações.

Nesses casos, a avaliação de desempenho dos professores, tem-se limitado à avaliação de desempenho dos alunos aferidos por testes padronizados no âmbito federal e municipal, muitas vezes, transformada em estratégia de culpabilização dos docentes, já que os resultados não se referem à avaliação do seu trabalho e nem se transformam em diagnóstico dos problemas enfrentados pelos professores em seu trabalho, mantendo inalteradas suas condições e os demais problemas que condicionam o exercício de sua profissão.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira – IDEB, criado em 2007 pelo Governo Federal é um indicador calculado com base no desempenho do estudante nas avaliações nacionais – já mencionadas – e em taxas de aprovação. Mede os resultados do SAEB, da Prova Brasil e dos indicadores de desempenho obtidos pelo censo escolar (evasão, aprovação e reprovação), indicando resultados por Estado e por Município¹⁸.

¹⁶ Prova bimestral feita a partir de descritores de conteúdo enviados à escola pela Secretaria Municipal de educação, tem por objetivo o controle do rendimento dos alunos por escola.

¹⁷ Avaliação Externa do Rendimento Escolar tem por objetivo uma avaliação longitudinal e consta de uma prova de Língua Portuguesa e de Matemática, tendo sido aplicada, em 2009, ao 3º e ao 7º Ano do Ensino Fundamental.

¹⁸ Informação disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=345. Acesso em: 19/01/2013.

A adoção desse índice tem servido ao MEC para vincular o repasse de recursos oriundos do FNDE à adoção do seu “apoio técnico e financeiro para orientar “gestores” municipais, a fim de atingir “metas de melhoria” dos seus resultados durante determinado período¹⁹. O MEC compreende que o IDEB possibilita avaliar um sistema de ensino, utilizando somente indicadores quantitativos de avaliação de aprendizagem dos alunos. Subjacente a essa orientação está a ideia de que a solução dos problemas educacionais reside na resolução dos problemas da “gestão” das escolas, nas quais a gestão dos recursos e o trabalho docente – cuja “qualidade” é expressa pelos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações – são problemas de “gerenciamento” com os quais os trabalhadores da gestão e controle do trabalho da escola devem lidar.

A relação entre Governo Federal, Estados, Municípios e escolas é de regulação do primeiro sobre os demais, instalando a competição entre escolas e professores submetidos a avaliações desarticuladas de autoavaliações – dos professores e das escolas – que pouco representam as situações vividas no cotidiano do trabalho docente e, menos ainda, apontam as soluções necessárias para as melhorias das condições de trabalho.

Desse modo, a descrição e a análise das escolas em que se realizaram a pesquisa são consideradas de fundamental importância para se compreender o trabalho docente, objeto desta investigação, condicionado pelas políticas educacionais brasileiras nas duas últimas décadas, considerando a sua historicidade e materialidade como elementos fundamentais que interferem nas condições em que se realiza este trabalho e, portanto, também o determinam, sejam para uma construção hegemônica da classe que se situa no poder, seja para uma construção contra-hegemônica das classes submetidas.

Condições de trabalho que são reguladas pelo conjunto de leis produzidas pelas políticas educacionais dos últimos 20 anos sem que grandes mudanças tenham sido percebidas em suas orientações, uma vez que as políticas dos dois mandatos do Governo

¹⁹ Os termos utilizados pelo MEC/INEP – que podem ser observados em seus “sites” oficiais - na orientação de suas políticas de avaliação e financiamento, como: “gestores, metas, resultados, apoio técnico, corpo técnico, orientação técnica e financeira” revelam a adoção de princípios próprios da lógica da economia de mercado transferidos às políticas educacionais, no Brasil, a partir da década de 1990.

Lula (2003-2010) têm um caráter de continuidade dos dois mandatos do Governo FHC (1994-2002).

O Governo Lula, desde seu primeiro mandato, em 2002, não alterou, substantivamente, a orientação da política educacional em relação aos governos anteriores, especialmente ao de Fernando Henrique Cardoso em seus dois mandatos, e que teve como característica marcante a defesa da privatização da educação e a ausência cada vez maior do Estado na produção e responsabilização de políticas públicas para o setor social.

No entanto, especialmente a partir do segundo mandato do Governo Lula, podem-se observar ambivalências em relação às políticas educacionais. Em relação à Educação Básica – responsabilidade prioritariamente dos Estados e Municípios – sobre a qual a União tem uma ação supletiva, o MEC tem procurado, em certa medida, definir políticas educativas em âmbito nacional, ao contrário do que ocorrera até então, ainda que as orientações de tais políticas não apresentem grandes alterações. Tais políticas têm repercutido nos Estados e Municípios, de modo especial, por meio da gestão escolar. Nessa direção, pode-se apontar o PDE²⁰, que não se constitui propriamente uma política de Estado, mas uma reunião de inúmeros programas independentes, desenvolvidos pelo MEC, os quais buscam resgatar o protagonismo do Estado (OLIVEIRA, 2009).

No primeiro mandato do Governo Lula, especialmente, podem ser destacadas as iniciativas do Governo Federal em relação ao ensino superior, com a ampliação das vagas em universidades públicas – com a criação de novas universidades e de incentivos fiscais para faculdades privadas – e a adoção de políticas afirmativas, através de cotas, principalmente em relação aos afrodescendentes, para acesso a esse nível de ensino, como uma contrapartida à política implantada no governo FHC (ROMÃO, 2005).

²⁰ O Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola – é um Programa voltado para o aperfeiçoamento da gestão escolar. O Programa busca auxiliar a escola, por meio de uma ferramenta de planejamento estratégico, disponível no SIMEC, a identificar os seus principais desafios e, a partir daí, desenvolver e implementar ações que melhorem os seus resultados, oferecendo apoio técnico e financeiro para isso. (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12696%253plano-de-desenvolvimento&Itemid=811). Acesso em: 07/03/2013)

Em relação à Educação Básica, boa parte das propostas iniciais colocadas no Programa de Governo em 2002 não foi efetivada. Em relação à Educação Infantil, o principal problema – que já existia no governo anterior – diz respeito à universalização do atendimento, logo, ao financiamento, e continuou sem solução, uma vez que as matrículas de crianças de 0 a 3 anos foram excluídas do FUNDEB²¹ (ARAÚJO, 2006).

De todo modo, o FUNDEB foi uma medida importante no quesito financiamento, possibilitando tratar o financiamento da Educação Básica de forma integrada, na tentativa de se resolver alguns dos problemas criados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que concentrou recursos no Ensino Fundamental, deixando as outras etapas e modalidades da Educação Básica sem fonte específica de financiamento.

Quanto ao Ensino Fundamental, tanto o Plano Nacional (2001) quanto o Plano Plurianual para o período 2004-2007, apontavam como principais desafios a questão da qualidade do ensino, a universalização do ensino fundamental, bem como a necessidade da melhoria no padrão de atendimento (ARAÚJO, 2006). Segundo, Araújo (2006), pode-se afirmar que, de acordo com os dados do Saeb dos últimos anos, a melhoria na qualidade de ensino fundamental tem se mostrado pequena. Aponta-se como iniciativa bem sucedida a implementação desse nível de ensino com duração de 09 anos, mas na dependência das ações de Estados e Municípios para sua efetivação.

Nesta direção, destaca-se a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que alterou a redação do artigo 208 da Constituição Federal, definindo “ I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada,

²¹Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado por parcela financeira de recursos federais e por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal, com vigência estabelecida para o período 2007-2020. Na distribuição dos recursos, o total de alunos matriculados na rede pública é considerado e o percentual de contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios para a formação do fundo atinge o patamar de 20%. (<http://www.fnde.gov.br/index.php/financ-fundeb> Acesso em 19/01/12)

inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Deste modo, há no Brasil, a partir desta emenda uma importante ampliação da cobertura escolar, mas ainda deixando de fora os anos iniciais da educação infantil (0 a 3 anos), conforme já destacado.

Aponta-se também o incremento de programas de renda mínima como uma prioridade governamental, também inscrito no Plano Nacional de Educação. O Governo Lula unificou vários programas assistenciais e de renda mínima no Programa Bolsa Família, visando à frequência das crianças matriculadas nas escolas de Ensino Fundamental.

As questões relativas à formação dos professores, às suas condições de trabalho e à sua avaliação, bem como àquelas que alteraram a gestão escolar afetam diretamente o trabalho docente, imprimindo mudanças, a partir dos anos 90, nas formas de exercer a profissão em suas diversas dimensões. As formas de compreender e exercer as dimensões políticas da profissão pelos professores também são condicionadas por esse processo histórico que vem, ao longo do tempo, alterando as condições objetivas na quais se dão a formação e o desenvolvimento da profissão e das carreiras do magistério. Analisar as escolas em que se realizou a pesquisa é buscar compreender as condições objetivas nas quais se concretiza o trabalho dos professores, condições que são historicamente produzidas pelas políticas educacionais brasileiras e pela legislação que a regula. A isto se propõe o próximo capítulo.

Capítulo 2: Escola como local de trabalho

Este capítulo propõe apresentar uma análise das condições nas quais os professores concretizam seu trabalho nas escolas pesquisadas, a partir das reflexões realizadas inicialmente acerca da compreensão da escola como uma instituição da sociedade civil, implicando-a como parte do Estado, mas também como espaço da contradição e do conflito próprios da produção político-ideológica. Nesse sentido, devem ser analisadas no interior das reformas educacionais decorrentes das reformas do Estado e das políticas neoliberais, principalmente dos anos 1990.

Em termos da política educacional, é preciso questionar o Estado na mediação do conflito de classes, e de que forma reproduz e defende os interesses da burguesia. Não se pode desconsiderar que encontramos reproduzidos, no interior das escolas, os conflitos e as contradições próprios da vida social, que formatam sua dinâmica cotidianamente, ou seja, a escola é também um espaço da disputa política que se dá no âmbito geral. No entanto, como produtor da política educacional, o Estado pode de forma mais direta, profunda e determinante “ditar” as regras quanto ao currículo, à gestão, à formação e, sobretudo ao financiamento, essencial para a sobrevivência das escolas públicas do país. Estado que é a representação política da estrutura de classe inerente à produção, e da qual a educação institucionalizada é parte, como direito conquistado nas sociedades modernas, para o acesso ao conhecimento socialmente produzido, mas também como reprodução da força de trabalho.

Dessa forma, a compreensão da organização e das condições de trabalho, do funcionamento e das condições objetivas das unidades escolares pesquisadas pode permitir uma melhor apreensão tanto do papel do Estado e de sua atuação no campo da política educacional, quanto da escola como espaço de execução destas políticas, como local de trabalho dos

professores, podendo vir a ser espaço de resistência e de produção de ações que possam significar a busca de melhores alternativas à realidade vivida pela comunidade escolar²².

2.1. Escola A

A *escola A* refere-se à escola de anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental do município do Rio de Janeiro.

Segundo consta em seu Projeto Político Pedagógico²³ (PPP), o Ministério do Império comprou, em 1882, o terreno para a construção da escola. Em 1883, o mesmo foi entregue à comunidade, de acordo com a Lei Federal de 1892, sendo a escola inaugurada por D. Pedro II, em 1887. Em 1936, passa a funcionar em dois turnos atendendo até “o admissão”, baseada na “metodologia de Anísio Teixeira”. Em 1971, recebe alunos até a 8ª série de acordo com a lei nº 5692/71. Em 2000, opta pelo primeiro segmento do ensino fundamental, e em 2001, introduz a educação infantil e atende deste nível de ensino até ao 5º ano. A escola de anos iniciais possuía, em 2011, 15 turmas divididas nos dois turnos, duas turmas denominadas DI (deficientes intelectuais), três turmas do 1º ao 3º ano e duas turmas de 4º e 5º ano. O turno da manhã funcionava das 7h15min às 11h45min, e o da tarde, das 13h15min às 17h e45min.

A escola possui dois prédios, sendo um com três andares, onde estão os espaços administrativos (secretaria, sala da direção e uma pequena sala dos professores) e 11 salas de aula, e outro com o refeitório, o pátio descoberto e a quadra de esporte para as aulas de Educação Física. O prédio antigo possui salas de aula amplas e arejadas. Possui ainda uma

²²Neste trabalho, comunidade escolar denomina o conjunto de professores, alunos e famílias que convivem numa mesma escola, bem como todo o seu entorno social.

²³Previsto na LDB 9394/96, em seu artigo 12, inciso I: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, como mecanismo de uma gestão democrática, deve ser um documento que explicita o processo participativo de decisões na escola na definição de seus fundamentos teórico-metodológicos, seus objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação e avaliação da escola, passível de discussão, avaliação e ajustes permanentes (VEIGA, 2006).

sala de leitura, uma sala da coordenação pedagógica, um laboratório de informática (que estava desativado), um almoxarifado e depósitos.

O PPP, que se propõe a ser um documento que orienta o trabalho da escola e, por suposto, o trabalho dos professores, propunha, em 2011, como orientação geral para os docentes o tema “Cidadania: redescobrimos valores” e os subtemas: “caminho da ética”, “saúde”, “cultura”, “meio ambiente”, “trabalho”, “valores morais”, “educação”, entre outros, “em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e com a Multi-educação²⁴”. Não há menção no documento ao seu processo de elaboração – participação de alunos, famílias e professores – nem ao trabalho dos professores – quem são, como trabalham, sua organização –, embora deixe transparecer que estes deveriam basear-se nas orientações do documento para organizarem o desenvolvimento do próprio trabalho, do ponto de vista teórico-metodológico, conforme prevê, inclusive, a legislação (LDB 9394/96).

Há uma preocupação grande no PPP com o processo de aprendizagem e com o processo de trabalho do aluno, buscando caracterizá-los, bem como sua condição socioeconômica, numa tentativa de articular o trabalho da escola às necessidades dos alunos que recebe e suas famílias. No item denominado “III – Caracterização da realidade”, o documento PPP registra a comunidade atendida na escola e suas características de infraestrutura e serviços de onde moram. Destaca “a pluralidade de Organizações Não Governamentais (ONG) que atendem aos alunos da comunidade em horário alternado ao da escola”. Neste item destaca ainda a presença de uma destas ONGs (Núcleo de Estudos Álvaro Aguiar) e do Conselho Escola Comunidade (CEC)²⁵ como “responsáveis em participar, acompanhar, sugerir atividades e fiscalizar o uso de verbas públicas” na escola. Diz o documento:

²⁴ Hoje denominada MultiRio – Empresa Municipal de Mídias –, há 19 anos desenvolve ações educativo-culturais voltadas para a pesquisa de novas linguagens e a realização de produtos em diferentes mídias. Com uma proposta educativa alinhada à Secretaria Municipal de Educação realiza capacitação a distância, via satélite ou web, séries televisivas registradas em DVDs, além dos conteúdos disponíveis em seu portal na web. (http://www.multirio.rj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=109. Acesso em: 22 jan. 13).

²⁵ A resolução SME nº 1.074, de 14 de abril de 2010, que dispõe sobre o Regimento escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro, prevê em seu Art. 31, “O Conselho Escola Comunidade promoverá a integração escola-comunidade, garantindo um espaço permanente de discussão que

[...] temos como meta oferecer um ensino crítico, inovador, e responsável, transformando valores e princípios nos quais ajudarão aos nossos alunos a transformar seus pensamentos, a ter atitudes saudáveis e incorporar os valores ético-morais tão necessários à vida em comunidade” (PPP Escola Municipal/1º Segmento, 2011).

Nesta direção, o PPP registra que cerca de 70% dos alunos da escola residem na favela vizinha à escola e os demais alunos em outras favelas e bairros próximos. As pessoas que participaram da elaboração do PPP preocuparam-se em dar relevância à descrição dos alunos e registram que nos anos de 2002 e 2005 estes se encontravam em situação de risco social em um ambiente considerado “extremamente carente e violento”, com condições precárias de moradia, sem saneamento básico, escassez de alimentação, falta de estrutura familiar, grande número de pais separados, desempregados e grande quantidade de adolescentes grávidas. Indicam também que muitos alunos da escola possuem atividades remuneradas para ajudar no orçamento doméstico, ocasionando abandono da vida escolar. Em 2005, foi acrescentado ainda que “[...] a autoridade é a mãe, normalmente, convivem com o tráfico e com a violência”. Embora o PPP não indique a relação desta situação enfrentada pelos alunos com o trabalho da escola, o documento parece indicar que o trabalho a ser desenvolvido pelos professores com estes alunos deveria ser articulado a esta condição socioeconômica e cultural dos mesmos, no entanto sem fazer nenhuma menção às condições de trabalho dos professores para isto, e sem mencionar a participação destes na elaboração do próprio PPP.

Em 2011, há um registro de profunda alteração na realidade vivida pelos alunos, uma vez que a favela próxima à escola havia sido “pacificado”²⁶ em 2008. Há uma mudança no

envolva todos os segmentos da Comunidade Escolar, visando a contribuir para a organização e funcionamento da Unidade Escolar e assegurando o desenvolvimento da política de democratização da escola”. “Art. 32. O Conselho Escola Comunidade é composto por representantes eleitos por seus pares, por voto secreto e direto” (http://doweb.rio.rj.gov.br/sdcgi-bin/om_isapi.dll?&softpage= infomain&infobase=15042010.nfo. Acesso em: 19 jan. 2013).

²⁶Refere-se a um programa elaborado pela Secretaria de Estado de Segurança do Rio de Janeiro que visa recuperar territórios ocupados por traficantes e milicianos por meio da instalação de Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) buscando promover a aproximação entre a comunidade e a polícia (chamada “polícia de proximidade) e fortalecer programas sociais nas comunidades por anos negligenciadas pelo Estado. Atualmente, há uma crítica generalizada na cidade do Rio de Janeiro, com registros na imprensa local, inclusive do próprio secretário de segurança, sobre o fato de que a ocupação militar desses territórios, embora

quadro de pobreza, da falta de infraestrutura, da violência e do combate ao tráfico realizado para a instalação da Unidade de Polícia Pacificadora (UPP). Mais uma vez, o registro destas mudanças parece querer indicar uma “orientação” ao trabalho que a escola e seus professores deveriam realizar, caracterizando-os como:

[...] profissionais críticos, cidadãos responsáveis a quem cabe o papel de organizador, executor e avaliador das ações pedagógicas. É responsável também por estabelecer de modo tranquilo e agradável a relação entre o sujeito do conhecimento, o objeto a ser conhecido e o espaço institucional (PPP Escola Municipal/1º Segmento, 2011).

Neste sentido, o PPP parece ter um caráter prescritivo sobre o trabalho dos professores, sem explicitar sua participação na elaboração do documento que pretende “orientar” o trabalho de toda a escola. Além disso, ao aluno, atribui um papel ativo na relação pedagógica e na construção do conhecimento, devendo ser “um agente motivador e transformador da sociedade,” construindo hábitos, atitudes e valores necessários à boa convivência social. Destaca-se também a descrição de um item denominado a “missão” da escola, qual seja a de “desenvolver o aluno de forma integral, numa visão holística, denominada ‘Escola Cidadã’ [...]” (PPP Escola Municipal/1º Segmento, 2011).

Os objetivos do PPP descritos na versão de 2001 permanecem nas versões de 2002, 2005 e 2011, dos quais destaco: “valorizar características étnicas e culturais diferentes, promover diálogo, estimular participação, desenvolver consciência crítica, estimular participação do aluno na comunidade, envolver responsáveis no PPP (direitos e deveres) e melhorar a condição de vida do aluno”. Ou seja, há, de fato, um caráter de prescrição ao trabalho docente sem que fique claro no documento como estas orientações se concretizam no trabalho realizado pelos professores, quais as condições para realizá-lo e de que modo os próprios professores participaram destas decisões.

traga maior segurança aos seus moradores, garantindo determinados direitos como a mobilidade, moradia e livre ocupação do espaço, não é suficiente para a melhoria das condições de vida de seus moradores. Neste sentido, como aponta Carnoy (2006), o Estado é necessário para a manutenção da ordem e a sobrevivência da comunidade, mas as necessidades dessas comunidades, por anos excluídas das políticas de Estado e dos diversos governos municipais e estaduais, vão muito além da sobrevivência e da ordem para terem plenamente garantidos, especialmente, seus direitos sociais: educação, saúde, trabalho, lazer, proteção à infância etc.

Em 2009 e 2010, há uma ênfase colocada nas práticas de leitura e escrita, gerada pelo fraco desempenho da escola no IDEB. Diante disso, houve a organização da sala de alfabetização para atendimento dos alunos em pequenos grupos e individualmente; organização do projeto “Posso ler para você?”, com leitura de livros em diferentes espaços da escola; 6ª Mostra de Literatura, além de se ter adotado o trabalho de contadores de histórias voluntários na escola nos horários de aula regular das turmas. No entanto, as entrevistas revelam que há problemas quanto à realização deste trabalho pelos professores, apesar de constar no PPP como uma diretriz, uma vez que eles não possuem as condições objetivas necessárias: a sala de leitura da escola não funciona por falta de funcionários.

Em 2011, durante a realização desta pesquisa, a escola participava dos programas: Nenhuma criança a menos²⁷, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)²⁸, Programa Dinheiro Direto na Escola PDDE²⁹ e “Mais Educação”³⁰, cuja operacionalização é feita por

²⁷Projeto de incentivo à leitura elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que consiste no envio às escolas de um acervo de livros, tendo como referência o 3º e 7º anos, visando desenvolver práticas de leitura entre os alunos.

²⁸Instituído pela portaria normativa nº 27, de 21 de junho de 2007, do Ministério da Educação, o Plano de Desenvolvimento da Escola (“PDE-Escola”), visa “diagnosticar problemas, metas e planos de ação para as escolas das redes públicas de educação básica. Em seu Art. 2 prevê que o “PDE-Escola será implementado, em cada escola participante, pela execução de processos gerenciais de: I - auto-avaliação da escola; II - definição de sua visão estratégica; III - elaboração de plano de ação. § 1º- o Plano de cada escola deverá indicar as metas a serem atingidas, quais as ações necessárias, o prazo para o cumprimento das metas e os recursos necessários. § 2º - o Plano será elaborado pela própria equipe de cada escola. § 3º - o Plano discriminará os recursos recebidos da escola por parte da Secretaria Municipal ou Estadual de Educação, do Ministério da Educação, do FNDE e das contribuições de associações de pais e mestres, e quais ações serão financiadas por esses recursos”.

²⁹Criado em 1995, “o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal. O recurso é repassado uma vez por ano, e seu valor é calculado com base no número de alunos matriculados na escola segundo o Censo Escolar do ano anterior. O dinheiro destina-se à aquisição de material permanente; manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola; avaliação de aprendizagem; implementação de projeto pedagógico; e desenvolvimento de atividades educacionais.” O PDDE também atua na gestão das escolas públicas de educação avaliadas com desempenho insatisfatório no Ideb. Os recursos são repassados para as unidades de ensino das redes estaduais e municipais que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e planejaram a implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola). Os repasses para as escolas com baixo desempenho no Ideb em 2007 vão de R\$ 15 mil (escolas com até 99 alunos) a R\$ 75 mil (mais de 3.999 estudantes)(<http://www.fnde.gov.br/index.php/ddne-apresentacao>. Acesso em: 19 jan. 12).

meio dos recursos repassados pelo Programa “Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Estes programas situam-se no contexto da descentralização operada pelo Estado brasileiro em relação à política educacional do país nos últimos anos, em que a transferência de recursos refere-se também à transferência de responsabilidades em torno da gestão da escola, reduzindo o papel do Estado e enfatizando sua função de controle. Nesta escola, segundo informou a diretora, tais recursos são usados para a instalação de oficinas de reforço na alfabetização, cujos “oficineiros” são selecionados por meio de indicação dos próprios profissionais da escola, não necessitando de “nenhuma formação específica para o trabalho”. Segundo informação da direção da escola, “em 2007 a escola alcançou índice muito baixo no IDEB³¹ por conta do alto número de evasão, que só posteriormente foi detectada pela escola como causa da queda deste indicador e por isso foi incluída no PDE”. De acordo com a diretora, a escola atende prioritariamente alunos de uma comunidade bem próxima à escola, embora também receba muitos alunos de outras comunidades localizadas em bairros mais distantes da escola. Segundo registro no PPP, a escola avalia que “estes projetos, junto com o empenho dos professores, direção e funcionários, provocaram uma melhora no rendimento da escola no IDEB de 2010”.

Os trabalhadores da escola responsáveis pela supervisão e controle do trabalho dos professores são a diretora geral, uma diretora adjunta – ambas eleitas diretamente pela comunidade escolar – e uma coordenadora pedagógica – indicada pela Direção da escola e

³⁰ Instituído pela portaria normativa nº 17 de 24 de abril de 2007 “tem por finalidade: I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar; II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar”.

³¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) em 2007 e reúne num só indicador dois conceitos para avaliar a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações, com o objetivo de traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios (http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=5. Acesso em: 18 jan. 2012).

referendada pelos professores. Alternam seus turnos de trabalho de modo a atender a escola pela manhã e à tarde, em seus dois turnos de funcionamento. Há quatro trabalhadores no setor administrativo, dois trabalhadores da Companhia Municipal de Limpeza Urbana (Comlurb) para limpeza e três no preparo de alimentos, que prepara a merenda para os alunos.

Trabalhavam na escola, 12 professores com jornada de trabalho semanal de 22 horas e meia no primeiro segmento do ensino fundamental; dois trabalhando nos dois turnos, manhã e tarde. Além disso, dois professores de Educação Física com jornada de trabalho semanal de 16 horas e um professor de Inglês que trabalhava na escola 11 horas/aula, completando sua carga horária de trabalho semanal com aulas em outra escola³². A escola possui uma sala de leitura, na qual trabalha uma professora de francês, às segundas, quartas e sextas-feiras, em atendimento às turmas do turno matutino, e uma vez por semana atende os alunos do turno vespertino. Seu trabalho consiste basicamente em organizar e disponibilizar o uso da sala aos professores para seus alunos.

Os professores que trabalham 22 horas e meia não conseguem ter uma maior dedicação à escola, uma vez que estão todo o tempo em sala de aula com seus alunos, não possuindo horários livres para o planejamento, estudos, reforço e as atividades demandadas pelas atividades de ensino: preparação e correção de atividades e provas, seleção de materiais, estudos, participação em reuniões, planejamentos coletivos, eventos da escola, conselhos de classe etc. Tais atividades são realizadas normalmente nos horários em que outros professores estão trabalhando com seus alunos, como nas aulas de Educação Física (2 tempos semanais), Inglês e Música, sendo que, muitas vezes, os professores permanecem em sala de aula para auxiliar os professores dessas disciplinas na condução e organização da aula.

³²No município do Rio de Janeiro, os professores são recrutados para trabalharem por nível de ensino – Educação Infantil, anos iniciais ou finais do ensino fundamental – e recebem a denominação de PI e PII se atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais e PII se atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. O plano de carreira que está em vigor (de 1992) ainda mantém estas denominações que são relativas à formação exigida dos professores para atuarem nestes diferentes níveis (Normal – nível médio para Educação Infantil e anos iniciais e licenciatura curta e plena para os anos finais do ensino fundamental).

Como já mencionado, a escola do primeiro segmento do ensino fundamental, possuía no ano de 2011, uma coordenadora pedagógica (CP) – que era do quadro de professores da escola e havia sido indicada pela direção e referendada por seus pares – responsável pela articulação de todo o trabalho pedagógico da escola em ambos os turnos matutino e vespertino. Essa função consiste fundamentalmente no acompanhamento e suporte ao trabalho dos professores da escola, no atendimento à comunidade escolar e no suporte às atividades da Direção da escola, especialmente quanto às demandas administrativas da própria SME.

Segundo informações desta coordenadora, as atividades dela com os professores docentes aconteciam nos horários de Educação Física, Música e Inglês, momentos em que os professores regentes de turma não estavam com seus alunos, possibilitando alguns momentos de planejamento. Além disso, existiam também reuniões coletivas por turno denominadas Centros de Estudos integrais e parciais, previstos em calendário – 8 no total em 2011, sendo 4 em cada semestre – que são reuniões possibilitadas pela dispensa dos alunos, em que todo o corpo de professores se reúne para estudos e/ou discussões de problemas evidenciados no funcionamento cotidiano da escola.

No entanto, a coordenadora da escola consegue evidenciar que atualmente “há uma falta de estrutura para pensar o trabalho docente” com uma “diminuição considerável de pessoal”. Uma das estratégias adotadas para esta diminuição foi a criação do cargo de CP, criado para retiraram os supervisores e orientadores das escolas³³. Além disso, a CP e os professores

³³O cargo de especialista da educação, “orientador educacional e supervisor escolar”, foram criados a partir da noção da divisão técnica do trabalho dentro das escolas e da necessidade de controlar o trabalho docente como meio de alcançar sua maior eficácia e produtividade derivado do modelo de produção fordista da primeira metade do século XX. O curso de Pedagogia passou por diversas mudanças curriculares, ao longo desse período, e apresentava grande diversidade em todo o país, quanto à formação nele oferecida, até a publicação das diretrizes curriculares pelo CNE em 2006 que trata da formação para a docência e para a gestão fundidas no mesmo curso. A LDB 9394/96 ainda prevê, em seu artigo 64, a formação de diferentes especialistas para a educação básica. Não obstante esta característica de divisão do trabalho na escola, nas escolas municipais do Rio de Janeiro, diante da falta de pessoal enfrentada pelas escolas nos dias atuais, esta “fusão” do orientador educacional e do supervisor escolar na função de “coordenação pedagógica” resultou para os trabalhadores das unidades escolares (docentes e não docentes) apenas numa estratégia de diminuição de pessoal. Onde antes havia dois profissionais, agora passa a ter um trabalhando como “coordenador pedagógico”. Diante da falta de condições de trabalho nas escolas – o que será mais amplamente abordado ao longo da pesquisa – esta estratégia mais atrapalhou do que ajudou tanto os “especialistas” como os docentes no dia a dia de seu trabalho porque significou apenas a diminuição de pessoal nas unidades escolares.

das salas de leitura só são indicados pela escola se houver “sobra de professor”, conforme informou a coordenadora desta escola, onde, desde 2010, não há professor responsável pela sala de leitura, que deveria atuar também como o “gerenciador dos projetos” e do laboratório de informática.

As condições de trabalho evidenciadas na escola municipal de anos iniciais do ensino fundamental e os programas dos quais participa (PDDE, PDE, Mais Educação) evidenciam as orientações das políticas neoliberais adotadas tanto pelo governo federal, como pelos governos municipais. A ênfase na descentralização dos recursos, na avaliação centralizada, na adoção de políticas que visam aprimorar mecanismos da “gestão” e priorizar os investimentos em infraestrutura, a falta de pessoal e de investimentos em formação apontam a orientação política, bem como indicam sua continuidade, nos governos municipais dos últimos anos na cidade do Rio de Janeiro³⁴.

Indicativo desta orientação é o fato de, em entrevista publicada no Jornal do Brasil em 07 de janeiro de 2010, a secretária de educação ter apresentado um balanço da situação encontrada em 2008, quando assume a pasta e explicita para a comunidade, por meio da grande mídia, o trabalho desenvolvido no ano de 2009, bem como os planos para a educação do município naquele momento, importante para acompanhar quais as propostas que no início de governo eram colocadas pela SME para a rede municipal.

Segundo a secretária, durante toda a campanha do prefeito “ocorrera uma discussão sobre a progressão continuada [com adoção da aprovação automática]” e no primeiro dia de sua administração, o prefeito assinou decreto acabando com a aprovação automática, o que para Costin colocou a tarefa de “reforçar a aprendizagem destas crianças”. Nos primeiros dias de sua administração foi feita uma avaliação de todas as escolas por meio de “cadernos do aluno e do professor para fazer uma revisão geral do que deveria ter sido aprendido, série a

³⁴Eduardo Paes, tendo sido filiado ao PV, foi subprefeito da Barra da Tijuca e Jacarepaguá, no primeiro governo de Cesar Maia no período de 1993 a 1996, quando filia-se ao PFL e é eleito vereador. No segundo mandato de Maia (2001-2005), Eduardo Paes assume a secretaria do meio Ambiente. Em 2002, filia-se ao PSDB e exerce os mandatos de deputado federal no período de 1998 a 2006. Em 2007, filia-se ao PMDB e recebe o apoio do atual governador do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral elegendo-se prefeito do município no segundo turno das eleições de 2008 e reelegendo-se em primeiro turno em 2012.

série, em Português e Matemática”, realizados em 45 dias de revisão. Foram também identificados “analfabetos funcionais de 4º, 5º e 6º anos” e os alunos com déficits de aprendizagem que necessitariam de reforço escolar. Segundo a secretária de educação, foram identificados “28 mil analfabetos funcionais e pouco mais de 200 mil alunos que precisavam de reforço”. Disso resultaram alguns dos projetos em vigor na rede até 2011:

- “Realfabetização” por meio do projeto “Realfa” de alunos do 4º ao 8º ano, para aqueles avaliados como analfabetos totais e/ou funcionais, com “capacitação” de professores da rede municipal e materiais didáticos produzidos pelo Instituto Ayrton Senna. A ênfase destes projetos é a alfabetização, colocando em segundo plano a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento; além disso, os alunos que os frequentam não retornam a uma sala regular, e ao final do período correspondente aos anos finais do segundo segmento são certificados com a conclusão do ensino fundamental.
- Projetos de aceleração da aprendizagem de alunos de 7º e 8º anos com defasagem idade/série (ACELERA/Autonomia Carioca), cujo material didático utilizado no Telecurso, livros do professor e alunos, é produzido pela Fundação Roberto Marinho, bem como a capacitação dada aos professores denominada Telessala.
- Recrutamento de voluntários, sem contrato de trabalho e sem remuneração, e estagiários para trabalho com reforço escolar³⁵.
- Elaboração e distribuição de cadernos de reforço escolar bimestral de Português e Matemática.
- Elaboração de orientações curriculares para cada disciplina.
- Elaboração e distribuição de cadernos de exercícios às unidades escolares.
- Provas bimestrais unificadas de Português e Matemática.
- Realização de avaliação externa (Prova Rio) para alunos de 3º e 7º anos, desde 2009, vinculada ao IDE-Rio, indicador semelhante ao IDEB do governo federal, calculado

³⁵O reforço escolar está organizado nas escolas pesquisadas por meio da realização de oficinas em diversas modalidades (esportes, arte plástica, música, capoeira, Matemática, Português etc.) oferecidas por “oficineiros” escolhidos na comunidade e financiados pela escola por meio do Programa “Mais Educação” e, no caso dos anos finais, também pelo Projeto Ensina.

anualmente e usado como parâmetro para avaliar o desenvolvimento da educação no município de acordo com os critérios adotados em suas avaliações. A esta avaliação está atrelado o sistema de bonificação do município, que inclui salário e até prêmios em viagens para os professores.

Todas essas ações e programas citados acima puderam ser observados nas escolas pesquisadas em 2011, tanto no primeiro quanto no segundo segmento. Revelam várias características das políticas implementadas nos últimos anos no Brasil de caráter neoliberal: privatização por meio da aquisição de programas e materiais produzidos por empresas privadas; trabalho voluntariado com a presença do terceiro setor através de ONG dentro da escola para realização de atividades docentes, inclusive de origem norte americana; centralização da definição de currículos e da avaliação, acentuando o papel do Estado avaliador e centralizador.

No fundamental I, destaco a participação no programa de reforço escolar “Mais Educação” – estratégia de transferência direta de recursos para a escola como consequência direta do baixo índice alcançado no IDEB – e o trabalho de voluntários. A escola recebe também um projeto de reforço oferecido pelo Sesi às escolas municipais, via Coordenadoria Regional de Educação (CRE), para recuperação de Português e Matemática. No ano de 2011, apenas a turma de Matemática foi formada, por conta do baixo número de alunos inscritos, já que os pais não aderiram ao convite (são necessários no mínimo 12 alunos).

Sobre as iniciativas da SME em torno do reforço, da elaboração de orientações curriculares e de materiais didáticos articulados à avaliação, a CP da escola de primeiro segmento ressalta que hoje “o maior problema é a convergência entre os cadernos pedagógicos [produzidos pela SME e enviados às escolas para uso dos professores] e a Prova Rio”, que é uma prova bimestral que avalia o rendimento dos alunos, os quais são transformados em indicadores para a SME. Segundo ela, nem todos os cadernos são adequados às turmas e ao seu desenvolvimento, e isso tem produzido dois tipos de avaliações: a da escola e a da Prova Rio, nem sempre adotada pela unidade escolar para controle das aprendizagens efetivamente realizadas pelos alunos. A SME exerce a função de controle por meio da elaboração do currículo e da elaboração do material didático, mas também da avaliação.

Essas iniciativas demonstram o tipo de política implantada na rede municipal, a partir de 2008, apoiando-se em princípios que vêm orientando a política educacional brasileira nos últimos 20 anos, de diminuição dos gastos em escolas públicas por meio da correção de fluxo e da implantação de mecanismos de gestão baseados nas avaliações externas vinculadas a um sistema de bonificação. Passa-se a entender qualidade como produtividade, com eixo na eficiência e eficácia; terceirização, com a introdução de novos setores públicos não-estatais, “não-governamentais”; e a privatização, com a aquisição de programas e materiais didático-pedagógicos.

Diante das ações e programas implantados, a escola de ensino fundamental I, nas palavras da CP, não adota uma orientação pedagógica única quanto aos processos de ensino e às teorias de aprendizagem, “pedagogicamente a escola é aberta a diferentes concepções”, desde os mais tradicionais aos considerados mais progressistas (ex.: método fônico e teoria psicogenética), não havendo uma relação direta, do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, entre o material didático produzido e enviado pela SME e suas avaliações, com o trabalho desenvolvido pelos professores no cotidiano escolar. Isso demonstra uma desarticulação entre a concepção, a organização e o planejamento do trabalho docente desenvolvido efetivamente no interior da unidade escolar e as orientações da política educacional do município, consolidadas em suas avaliações, também concebidas, elaboradas e executadas externamente às escolas. Uma política com ênfase nos resultados.

Pode-se afirmar ainda que as condições de trabalho, hoje implementadas nessa escola municipal, não permitem a elaboração de um projeto pedagógico que seja resultado de um trabalho coletivo e organizado que pudesse fazer frente às determinações externas, seja no nível municipal, seja federal. A fragmentação nas escolhas pedagógicas do corpo docente é muito mais resultado da desarticulação do trabalho coletivo do que da adoção da ideia de uma pluralidade na orientação teórica do trabalho dos professores. O trabalho torna-se personalizado, individualizado pela impossibilidade do trabalho refletido e organizado conjuntamente, resultando na falta de uma orientação pedagógica como opção e projeto da

unidade escolar. Não há práticas coletivas na identificação e solução dos problemas, porque a organização do trabalho docente não permite o trabalho coletivo.

Os momentos de planejamento semanais são individuais e poucas vezes acompanhados pela CP, já que esta está constantemente envolvida com as questões administrativas, burocráticas e disciplinares e com o atendimento aos pais. Em muitas ocasiões encontra-se também em sala de aula, substituindo professores que faltam, e na maior parte das vezes, suprimindo a ausência permanente de professores causada pela alta rotatividade de docentes em algumas turmas da escola. Apenas no 1º Semestre de 2011, duas turmas de 4º e 5º anos tiveram, cada uma, quatro professores diferentes. Os coordenadores pedagógicos são indicados pela Direção da escola, referendados pelos demais professores e confirmados pelo Conselho Escola Comunidade (CEC). Há um entendimento implícito de que ocupando originalmente o cargo de professores, na falta de algum deles, a CP assume a regência de classe. Nem todos os CP têm formação em Pedagogia (podendo ser licenciado em outras áreas).

Ressalta-se aqui a discussão feita por Linhart (2007) acerca da instalação das práticas de individualização como resultado de uma política para motivar as pessoas que passam a se orientar por valores individuais. Trabalham com outras pessoas em coletivos apenas em determinados momentos e com determinadas necessidades, em coletivos operacionais. Destruói os valores de uma cultura de grupo e do sentimento de classe e desmobiliza os coletivos no enfrentamento dos problemas e na criação das formas de resolvê-los.

As reuniões denominadas “centros de estudos” são, em sua maioria, tomadas pelas discussões dos problemas enfrentados cotidianamente, que precisam de soluções imediatas: disciplina, material, pais, horários e/ou comunicados de determinações da SME. As iniciativas e propostas que se efetivam na escola são resultado de ações individuais dos professores e não demonstram um efetivo planejamento pedagógico fruto da reflexão coletiva.

Numa das reuniões da escola, foi possível observar sua dinâmica e as dificuldades enfrentadas pelo grupo de professores. A primeira metade da reunião, conduzida pela Direção geral, adjunta e CP foi consumida pela informação de comunicados e

determinações da SME (orientações sobre a Prova Rio, datas das provas, sobre o trabalho com livros da escola, orientações curriculares para os anos iniciais, datas de conselhos de classe, atividades do recreio). Num determinado momento, a partir da colocação de uma professora acerca do atendimento a um aluno de sua turma com necessidades especiais, pôde-se observar o envolvimento dos professores na discussão sobre seu trabalho nas atuais condições de trabalho oferecidas pela rede municipal, destacando, no caso, a perspectiva da inclusão de alunos com necessidades especiais.

Essa discussão suscitou a participação de todos os professores presentes sobre as condições de trabalho do grupo, sobre questões relativas à organização da escola, demonstrando clareza, maturidade e envolvimento dos docentes no cotidiano do trabalho escolar, ressaltando a falta de espaços e tempos para reflexão e planejamento do trabalho deste grupo e suas consequências sobre ele. O grupo demonstrou capacidade de estabelecer estratégias de trabalho coletivo se houver condições objetivas de trabalho para isso.

A discussão foi encerrada sem encaminhamentos práticos sobre os problemas suscitados na discussão, e a segunda metade do CE foi consumida pelas exigências burocráticas de revisão das provas bimestrais da rede municipal, da elaboração do diagnóstico e do planejamento das turmas a serem registrados no “Diário³⁶, que seria verificado pela CRE”. No entanto, demonstrou a capacidade do grupo de avaliar sua própria realidade, refletindo sobre os problemas enfrentados em seu cotidiano e buscando estratégias de enfrentamento dessas dificuldades, ainda que com poucos recursos ou alternativas diante da atual organização do trabalho e dos recursos com que podem contar.

Estas questões em torno da organização do trabalho na escola e das condições de trabalho dos professores nos colocam, no caso do magistério de escolas públicas, as implicações de ser um trabalho assalariado no interior do Estado.

Neste sentido, Castel (1998) pode indicar algumas pistas relevantes para melhor compreender as configurações do trabalho docente nas sociedades atuais a partir das

³⁶Instrumento de registro das atividades de ensino diárias realizadas pelos professores com seus alunos, que serve ao controle do seu trabalho tanto por profissionais da própria escola (Direção e coordenação pedagógica) quanto de outros trabalhadores que exercem este controle no nível da secretaria de educação.

configurações do trabalho na modernidade liberal e no que ele denomina de sociedade salarial. O autor caracteriza a modernidade liberal por fazer do livre acesso ao trabalho a nova questão social. Para o autor,

“[...] apesar de pretender ser uma resposta global e definitiva à questão social, o livre acesso ao trabalho representará, historicamente, apenas, uma etapa de sua reformulação no século XIX, sob a forma da questão da integração do proletariado” (CASTEL, 1998, p. 212).

O trabalho é a nova fonte de riqueza, e a organização social passa a dividir-se entre os “sem trabalho” (indigentes e vagabundos) e os trabalhadores. A descrição de Castel (1998) de todo o século XVII, XVIII e XIX relata a existência dos que não trabalham, dos que trabalham precariamente e da instabilidade constante do emprego, e no caso brasileiro, daqueles que não tiveram acesso às relações de trabalho assalariadas. Ou seja, a modernidade liberal parece continuar a caracterizar-se por aspectos que, tendo o trabalho como categoria central, são próprios desta realidade socioeconômica (baixos salários, instabilidade do emprego, ocupações provisórias, não-emprego etc.) e alteram-se conjuntamente, hora ampliando-se, hora retraindo-se.

Castel (1998), em sua análise das sociedades europeias salariais – portanto, com grandes diferenças em relação ao Brasil – aponta como ao longo de todo o século XVIII e XIX esteve presente uma contradição no que se refere ao papel do Estado. De um lado uma concepção que se assentava na garantia do socorro a todos os que por meios próprios não tivessem acesso ao trabalho assegurando sua subsistência, uma política de “socorros públicos”, implicando um Estado forte. De outro, um Estado mínimo que garante a liberdade no acesso ao trabalho, garantindo a primazia do mercado e liberando cada vez mais os processos econômicos. É a conjugação do Estado liberal com o Estado social, que deveria garantir trabalho a todos e liberalizar a economia. Segundo Castel (1998, p. 259),

Em outros termos, quanto ao essencial, o Estado pode contentar-se com tomar medidas políticas (a destruição dos monopólios e das corporações). Esse voluntarismo político libera um espaço onde vai expandir-se o *laissez-faire* econômico. Entre os dois, não há espaço para desenvolver uma política social.

Nesse caso, direito à assistência é diferente de direito ao trabalho. Na concepção desse Estado revolucionário, que se consolidará a partir do século XIX na Europa, o direito ao trabalho não pode ser garantido ainda que seu livre acesso seja um princípio da nova sociedade. O Estado não pode ser capaz de garantir trabalho a todos. Nas palavras de Castel (1998, p. 263), “‘o livre contrato de trabalho’ parece ter sido imposto aos trabalhadores numa relação de dominação política”, uma vez que beneficiava indubitavelmente as classes burguesas. No entanto, o autor ressalta que há coerência na escolha da liberação do mercado para resolver uma questão social, já que abandonam as coerções características do sistema anterior para buscarem o progresso.

Esposa assim, ao mesmo tempo, as exigências da revolução política e da racionalidade econômica. Realiza a dupla modernização do Estado e da economia. Mas, não vai resistir à dinâmica da revolução industrial, pois a nova ordem econômica vai ser fator de desregulações sociais (CASTEL, 1998, p. 274).

Essas proposições de Castel são importantes para pensar o Estado, tal como o conhecemos na atualidade, a partir de sua formulação nos séculos XVIII e XIX. Isto porque podemos reconhecer não só as raízes de suas características atuais, como também apontar muitas permanências que se apresentam na organização política da atualidade, daquela concepção de Estado atravessado por disputas e conflitos oriundos dos muitos interesses presentes na nova organização social. Parece-me que esta contradição – e ao mesmo tempo uma disputa – entre um Estado provedor, máximo e o Estado mínimo e controlado talvez seja a principal permanência observada ao longo de todo o século XX e XXI, em torno da qual nossa sociedade, dividida em classes – que vão adquirir ainda mais nuances ao longo desse tempo – organiza-se na conjugação de forças entre capital e trabalho. É em torno do tripé capital, trabalho e Estado que continuam assentadas as principais disputas das organizações sociais contemporâneas em todo o mundo, desde a instalação da sociedade industrial.

Assim, a dificuldade nas relações, organização e condições de trabalho dos professores é também reflexo das relações de trabalho e assalariamento estabelecidas no interior do Estado brasileiro, numa sociedade capitalista, com relações e disputas cada vez mais

complexas na regulação do trabalho, especialmente a partir reorganização do capital e das reformas dos Estados nos últimos anos.

Outra dificuldade na organização do trabalho escolar trazida pela relação Estado e trabalhadores docentes pode refletir-se também na relação com a comunidade. A CP da escola tem uma dupla visão desse aspecto, mas evidencia “uma piora da relação da comunidade com a escola”, afirmando que, de maneira geral, a escola é vista como “depósito, a única referência onde deixar os filhos”, mas relativiza essa visão quando afirma que “para alguns ‘a escola é uma fonte de conhecimento para acesso a outros graus de estudo’”.

Castel (1998) traz vários elementos acerca da sociedade salarial, mas especificamente a abordagem sobre o Estado de crescimento é oportuna para refletir sobre algumas questões que podem afetar o magistério como categoria assalariada e sua relação com os alunos e suas famílias. Neste ponto, o autor afirma que a sociedade salarial é também um “[...] modo de *gestão política* que associou a sociedade privada e a propriedade social, o desenvolvimento econômico e a conquista dos direitos sociais, o mercado e o Estado (CASTEL, 1998, p. 478-479, grifo do autor)”. Para ele “Estado de crescimento” significa crescimento econômico e crescimento do Estado social.

O desenvolvimento econômico integra o processo social porque proporciona aumento da produtividade, do consumo e da renda salarial. É, assim, uma finalidade comum a todos os grupos, mesmo àqueles em concorrência. Nesse sentido, a sociedade salarial é tributária da competição e da concorrência e, por isso mesmo, necessita de uma instância reguladora, neste caso, o Estado social.

A questão colocada para o caso da escola pública no Brasil refere-se ao imbricamento entre os professores trabalhadores e assalariados do Estado, portanto uma relação privada, e o acesso ao ensino público e ao saber socialmente acumulado, como um direito de todo indivíduo, garantido constitucionalmente, portanto a propriedade social. Trata-se de como conciliar as questões relativas às condições de trabalho dos professores (incluindo aí o salário), muitas vezes precárias, e atender os objetivos a serem cumpridos pela escola de modo a atender os anseios de sua comunidade como uma propriedade social.

Para os trabalhadores da escola, esta vem deixando de ser uma propriedade social na medida em que, na visão das famílias e de seus alunos, passa a ocupar outra função em suas vidas. “Eu tenho tudo, ganho tudo, não preciso da escola. Acabou direitos e deveres”. Na visão dos professores, essa noção piorou a relação com a escola que sente-se impotente quanto às exigências e cobranças que faz aos seus alunos, seja em relação à disciplina, seja em relação à aprendizagem.

Ao que parece, há muito mais uma perda de sentido e de controle sobre o seu próprio trabalho, pelas más condições para realizá-lo, pelos baixos salários, do que uma desvalorização das famílias e dos alunos do trabalho de seus professores. Os dados que serão apresentados nas análises das entrevistas podem indicar com mais propriedade esta percepção dos professores acerca da importância da escola para seus alunos, famílias e comunidades, que não parecem indicar uma menor valorização da escola nos dias atuais. Ainda que, a realidade social se apresente mais complexa, com maiores dificuldades econômicas a serem enfrentadas pelas famílias, com maior grau de violência e pobreza, o que traz novos ingredientes para a relação professor e aluno no dia a dia da escola, acrescentando, para alguns professores, “um caráter muito mais social que pedagógico” quanto ao conteúdo a ser trabalhado com seus alunos, isso nem sempre significa uma menor valorização da escola pelas famílias. No entanto, a noção de propriedade social pode ser melhor compreendida no sentido de que pelas más condições de trabalho dos professores e de seus baixos salários, aquela vem sendo “negada” aos alunos das escolas públicas, imbricando Estado, professores e alunos.

Para Castel (1998, p. 481), a intervenção do Estado teve três direções principais no interior da sociedade salarial: “garantia de uma proteção social generalizada [no caso dos países europeus de *welfarestate*], manutenção dos grandes equilíbrios e condução da economia, busca de um compromisso entre os diferentes parceiros implicados no processo de crescimento”. Há uma imbricação entre objetivos econômicos, políticos e sociais.

A educação é um direito, devendo ser oferecida pelo Estado. Um mecanismo de distribuição da riqueza coletiva e social. É papel do Estado garantir instituições capazes de

oferecerem serviços para o uso coletivo, como forma de distribuição da riqueza na economia capitalista.

Assim, a educação, na perspectiva de um direito oferecido por trabalhadores do Estado, precisa oferecer as condições necessárias tanto para seus trabalhadores como para seus alunos. Usufruir de uma escola de qualidade é usufruir da propriedade social a que os trabalhadores têm direito se esta sociedade estiver assentada na correspondência entre objetivos econômicos, políticos e sociais, inclusive na perspectiva liberal.

Nas atuais condições de trabalho docente das escolas municipais, torna-se necessário questionar o papel do Estado social quanto à qualidade da oferta do serviço público, bem como quanto ao seu papel na gestão política que associa a sociedade privada e a propriedade social. Neste caso em que o Estado é o próprio empregador, faltam aos professores condições de trabalho e salários compatíveis à atividade que exercem como profissionais essenciais na própria dinâmica de coletivização da propriedade social.

Um exemplo da valorização das escolas pelas famílias foram as reuniões realizadas durante o ano de 2011. A escola realizava uma reunião mensal de pais, por turma, de modo que os pais tinham a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento de seus filhos e também a possibilidade de abordar os professores quanto ao trabalho desenvolvido em sala. Embora a Direção da escola afirme que a frequência ainda é muito baixa, observa-se uma melhora. Um exemplo das dificuldades enfrentadas pelos professores é a falta de outros profissionais de apoio na escola que foi observado durante essas reuniões de pais, em que o cuidado da turma é feito pela direção, pela coordenação pedagógica ou pelo professor de Educação Física, que precisa dar aulas para duas turmas juntas até que a reunião acabe. Neste caso, os pais só têm contato com o professor regente, e não com todos os professores que trabalham com a turma de seu filho. A redução de trabalhadores nas escolas municipais tem sido outra estratégia do governo municipal na redução de custos com a educação.

Na segunda reunião dos professores, a mesma dinâmica repetiu-se, com comunicados da SME, orientações, planejamento de datas e eventos (festa junina, conselho de classe) etc., e a relação escola comunidade é discutida pelos profissionais da escola. Em 7 de abril de 2011, a escola Tasso da Silveira, em Realengo, foi invadida por Wellington Menezes de

Oliveira, de 23 anos. Armado com dois revólveres, ele disparou contra os alunos com idades entre 12 e 14 anos, matando doze deles. A motivação do crime ficou incerta, mas acredita-se que ele sofria de problemas mentais. Este crime teve ampla repercussão nacional e internacional, causando comoção em todo o país. A secretaria municipal de educação foi cobrada em alguns aspectos acerca da segurança das escolas, e o controle do acesso de pessoas externas às unidades escolares foi mais intensificado. As unidades escolares e de educação infantil não possuíam porteiros nem vigilantes nesse período, e o controle da portaria era feito pelos funcionários das secretarias das escolas e/ou direção e coordenação pedagógica.

Após esse atentado, e pela pressão da comunidade, a SME autorizou a instalação de câmeras de vigilância com gravação e a contratação de porteiros para as escolas e unidades de educação infantil, com a recomendação de que “fossem selecionados e contratados na comunidade à qual pertence a escola para que estejam próximos e identificados com a unidade escolar”. Segundo a diretora, depois de contratados os porteiros e estes já estarem atuando na escola, um sério problema foi evidenciado, afetando a rotina escolar. Vários alunos são conhecidos dos porteiros não havendo “distanciamento” entre eles nas relações dentro da escola. Porteiros interferiam na vida escolar dos alunos e havia um certo desrespeito dos alunos por eles, pelo fato de muitas vezes possuírem uma relação de proximidade fora da escola, agora transformada numa relação profissional. Segundo relato da diretora há uma “complicada relação com a comunidade todas as vezes que a mesma tem qualquer participação mais direta na escola (trabalhos voluntários, projetos etc.)”, tornando-se difícil estabelecer o grau e o espaço de participação da comunidade na escola. Segundo ela, muitas vezes a participação dos pais é “invasiva e autoritária”; outras, “desrespeitosa com professores e funcionários”.

A questão é como estabelecer uma gestão democrática na ausência da comunidade. Como preparar a comunidade para uma participação efetiva na escola, preservando o espaço de atuação de seus profissionais em que os pais compreendam o que está e porque está sendo trabalhado, sem a presença da comunidade e sem a experiência da participação? Um processo de informação e formação constante dos pais é imprescindível ao trabalho escolar

e à prática de uma gestão democrática. E é pela prática da gestão democrática que a escola pode vir a adquirir significado para a comunidade correspondendo aos seus anseios e necessidades como propriedade social a ser apropriada por todos.

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, em seu artigo 12, inciso VI, estabelece como uma das incumbências dos estabelecimentos de ensino “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. Em seu artigo 13, inciso VI, determina que os docentes incumbir-se-ão de “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. Esses dispositivos legais, que propugnam a gestão democrática, colocados pela legislação específica da educação a partir de 1996, reverberam o mesmo sentido trazido pela Constituição de 1988, em seu artigo 206, a primeira desde a redemocratização do país. Neste contexto, ocorrem os movimentos que defendem a participação da comunidade na escola, em seus processos decisórios, inclusive com vasta produção teórica de pesquisadores na área da educação. As redes públicas, desde então, viram-se diante do desafio de implementar mecanismos de participação democrática nas decisões das escolas, refletindo os movimentos em defesa da escola pública, gratuita e de qualidade.

Esta defesa baseia-se no reconhecimento da capacidade da escola de exercer sua autonomia administrativa, financeira e pedagógica, a partir da atuação de seus trabalhadores e da participação da comunidade por meio de instâncias de gestão mais democráticas, como a eleição de diretores e da criação de colegiados. No entanto, esses movimentos, ao mesmo tempo em que democratizam a escola, também trazem tensão à relação escola X comunidade. Há dificuldades sobre o limite desta atuação da comunidade no trabalho dos professores (discussão dos conteúdos e práticas pedagógicas, avaliação, atuação da comunidade nas questões que envolvem professores e alunos, decisões orçamentárias etc.), que muitas vezes se sentem desvalorizados ou ameaçados em seu trabalho.

Da mesma maneira, há uma cobrança dos professores sobre a responsabilidade dos pais acerca do aluno “ideal” para o trabalho a ser realizado pela escola, responsabilizando as famílias pelos problemas enfrentados no cotidiano escolar. Com frequência essa tensão mais prejudica, colocando em lados opostos escola e comunidade, do que fortalece a escola

politicamente na luta por uma educação pública universal e de qualidade, por meio do estabelecimento de mecanismos mais coletivos e participativos. O esvaziamento dos Conselhos Escola Comunidade das escolas da rede municipal é uma clara demonstração desse descompasso existente ente unidade escolar e comunidade, transformando essas instâncias colegiadas de gestão democrática em uma instância meramente formal, sem a atuação política e administrativa que deveria ter para promover a qualidade da escola a partir de seus próprios parâmetros e necessidades.

No primeiro Conselho de Classe³⁷, a relação professores x alunos foi o tema marcante da discussão dos professores com base no relato da diretora acerca do processo administrativo aberto por uma mãe contra a escola e a professora de seu filho, como consequência de uma discussão ocorrida entre as duas. Além deste episódio, houve também o relato de uma professora sobre um aluno que havia agredido duas docentes da escola, bem como outras queixas que descreviam outros casos de agressão tanto física quanto verbal. Esse foi o mote para mais uma reflexão dos professores no Conselho de Classe sobre suas próprias condições de trabalho e de como isto vem afetando sua condição física e emocional, bem como a relação da escola com a comunidade, que vem se esgarçando cada vez mais. Os docentes descrevem que há uma dificuldade nos alunos de reconhecerem a escola como um bem público - por destruírem muitas vezes sua estrutura física e material - a autoridade da instituição, do docente; e a escola como um lugar de apropriação do conhecimento.

De maneira geral, a descrição dos professores sobre o cotidiano de seu trabalho revela que este continua sendo realizado num contexto de uma escola com traços do trabalho taylorizado, especialmente no que se refere à separação entre a concepção e a execução do trabalho executado – neste caso materializado de modo mais determinante nas relações entre a secretaria de educação e os professores da escola – cabendo a quem concebe o monopólio do conhecimento para buscar controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução, assim como a avaliação do trabalho realizado. Ao mesmo tempo, a escola lida cada vez mais com inúmeros problemas sociais, que vão se agravando com uma

³⁷Realizado em realizado em 13 de maio de 2011 para avaliação do 2º bimestre.

estrutura extremamente precária em recursos materiais e humanos, e muitas vezes isolada de outras instituições públicas, que poderiam ser parceiras do trabalho realizado na escola.

No segundo Conselho de Classe³⁸, a pauta consistia em três pontos principais: 1) avaliação do processo ensino-aprendizagem; 2) análise diagnóstica das turmas; 3) propostas alternativas para melhoria do trabalho. Inicialmente todos os professores fizeram um breve relato sobre suas turmas avaliando o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos e as dificuldades encontradas. De uma maneira geral, os professores são otimistas quanto aos resultados obtidos no primeiro semestre, tanto do ponto de vista da aprendizagem quanto da organização do trabalho nas turmas e da disciplina. Dois destaques são importantes sobre este Conselho de Classe: o primeiro diz respeito à discussão sobre as propostas alternativas para melhoria do trabalho que não foi feita. Isso se deve em grande parte ao fato de que a escola não possui realmente alternativas para alterar sua organização atual e seu funcionamento, diante das condições colocadas para o trabalho docente, seja em relação à organização do trabalho, seja em relação às condições materiais, especialmente no que diz respeito à estrutura de pessoal da unidade, que conta com os docentes regentes de turma e uma pequena estrutura administrativa, sem nenhum outro profissional que possa apoiar o trabalho dos professores e/ou acrescentar outras atividades e propostas ao que vem sendo desenvolvido na escola. Essa dificuldade já foi apontada anteriormente como uma consequência direta da adoção de uma política de redução de custos que se reflete, de modo especial, sobre a política de pessoal.

O segundo ponto refere-se a uma avaliação da escola (Direção e professores) de que as estruturas existentes de “reforço escolar”, tanto as de iniciativa do governo federal (Mais Educação), do SESI, como do próprio município, fracassam no seu objetivo e operacionalização, especialmente pela falta de formação dos professores que nelas atuam, uma vez que são todos voluntários. Uma exceção é o projeto de “contadores de história”, também realizado por voluntários, mas que é bem avaliado pela escola. Ambas as questões remetem à discussão das condições da escola como instituição pública, portanto propriedade social, que deveria ser usufruída pela comunidade e corresponder aos seus

³⁸Realizado no dia 14 de julho de 2011 para avaliação dos resultados obtidos no 2º bimestre e para uma avaliação mais ampliada do 1º semestre.

interesses de classe, tanto do ponto de vista material quanto do ponto de vista ideológico. Além disso, é uma clara demonstração dos efeitos das políticas neoliberais nas orientações adotadas pelas redes municipais, que adotaram como um dos mecanismos de redução de custos o trabalho voluntário, o que contribui para a desvalorização do trabalho docente.

As observações realizadas na escola indicam uma organização do trabalho docente com características bastante definidas no dia a dia da escola: divisão do trabalho (disciplinas, aulas e tarefas), divisão em séries, organização definida com base nas hierarquias, divisão de responsabilidades (conteúdos, registros, avaliação). Além disso, são claras algumas relações de poder, sejam do sistema (órgão central da SME), sejam no interior da própria escola (conselhos de classe/série, de escola, direção, coordenação) com determinados instrumentos de trabalho (livros, laboratórios, apostilas, descritores de conteúdo e avaliações enviadas pela SME).

Assim, talvez possamos afirmar, junto com a análise das entrevistas e o conjunto das escolas, que o trabalho docente mantém algumas características das técnicas e princípios da organização do processo de trabalho taylorizado, que associa remuneração (bônus, prêmios) à produção, além de manter claramente a divisão técnica do trabalho e a separação entre execução e concepção. Será possível afirmar uma descaracterização do trabalho docente como trabalho intelectual? Até que ponto é garantida sua autonomia no interior dessa organização do trabalho?

2.2. Escola B

A *escola B* refere-se à escola de anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental do município do Rio de Janeiro.

A escola possui 16 turmas divididas nos dois turnos, matutino e vespertino: 4 turmas de 6º ano, 3 turmas de 7º ano, 2 turmas de 8º ano, 2 turmas de 9º ano, 1 turma do projeto “Autonomia Carioca” (aceleração da aprendizagem III para alunos de 7º e 8º anos) e 4

turmas de “Realfabetização”. O turno da manhã funciona das 7h15min às 11h45 min e o da tarde, das 13h15 min às 17h45 min.

A escola está dividida em dois prédios: um térreo apenas com 09 salas de aulas e um outro bastante amplo com dois andares, onde se distribuem, além de 14 salas de aulas, os espaços administrativos (secretaria, sala da direção, coordenação pedagógica, sala dos professores), refeitório, banheiros, sala de vídeo e uma pequena sala de leitura, um grande pátio coberto – entre as salas de aula – e duas quadras de esporte, sendo uma coberta. Ambos os prédios encontram-se muito mal conservados. O piso superior do prédio principal é subutilizado. Embora seja considerado mais adequado pelos professores, por possuir salas maiores e mais arejadas, abriga apenas duas turmas de Realfabetização, por falta de funcionários na escola que possam coordenar seu uso. Possui também almoxarifado e depósitos.

Entre os trabalhadores da escola, três se ocupam da supervisão e do controle do trabalho: uma diretora geral, uma diretora adjunta – ambas eleitas diretamente pela comunidade escolar – e uma coordenadora pedagógica – indicada pela Direção da escola e referendada pelos professores – que alternam seus turnos de trabalho de modo a atender à escola pela manhã e à tarde, em seus dois turnos de funcionamento. No primeiro semestre de 2011, havia uma orientadora educacional que trabalhava apenas 12 horas por semana e alternava seus dias de trabalho nos dois turnos, aposentada no segundo semestre. Há 4 funcionários no trabalho administrativo, 3 funcionários responsáveis pela limpeza (Companhia de limpeza urbana – Comlurb) e 4 funcionários que trabalhavam na cozinha no preparo de alimentos. A escola contava com 28 professores, um deles com dupla jornada de trabalho nos dois turnos, matutino e vespertino. Cinco deles com jornada de trabalho de 22 horas e meia, dando aulas nas turmas de aceleração da aprendizagem e de Realfabetização (possuem um único professor). Os demais professores têm jornada de trabalho de 16horas³⁹. A jornada de 16h/aula inviabiliza uma maior dedicação dos docentes, já que as 4 horas semanais são insuficientes para a realização de planejamentos, estudos, reforço e as

³⁹Professores que atuam com as turmas de anos iniciais (1º ao 5º) e/ou com algum dos projetos implantados nas escolas municipais que contam com apenas um professor atuando na turma possuem jornada de 22horas e meia, sendo 20horas de trabalho em sala de aula e 2horas e meia em atividades extra-classe. Os professores que atuam nos anos finais (6º ao 9º) possuem jornada de trabalho de 16horas, sendo 12horas em sala de aula e 4horas em atividades extra-classe.

tarefas demandadas pelas atividades docentes: preparação e correção de atividades e provas, seleção de materiais, estudos, participação em reuniões, planejamentos coletivos, eventos da escola, conselhos de classe etc.

Na mesma entrevista publicada no Jornal do Brasil no dia 07/01/10, dentre as iniciativas da SME, a secretária de educação aponta como mais uma iniciativa de sua gestão a seleção de 151 escolas em áreas consideradas de risco por causa da violência para participarem do programa denominado “Escolas do Amanhã”, que consiste, nas palavras da secretária, em:

[...] um programa integrado que procura tornar o ensino mais atraente para estes jovens para que não abandonem a Escola e possam ser mantidos mais tempo em situação protegida, fazendo atividades esportivas e artísticas, na Escola e nas imediações, no conceito de bairro educador (<http://professorespcrj.blogspot.com/2010/01/Célia-costin-um-ano-na-educacao.html> Blog Educação CaRIOca. Acesso em: 12 dez. 2011).

A escola municipal de segundo segmento do ensino fundamental, na qual foi realizada a pesquisa, é localizada no mesmo bairro da escola de primeiro segmento e atende à mesma comunidade, embora ambas não estejam localizadas em seu interior. Esta escola era uma das 151 Escolas do Amanhã, sendo, inclusive, a única exceção do programa, que teve início no ano de 2009, por estar localizada fora da área física de uma favela.

Segundo avaliação da SME, divulgada em sua página eletrônica,

Em 2010, das 151 unidades elegíveis na premiação do IDERIO, 98 foram premiadas, representando 65% de aproveitamento das metas estabelecidas pela Secretaria para a melhoria do ensino, enquanto que em 2009 foram 40,5%. Com esse resultado, a taxa de evasão escolar das escolas inseridas no programa apresentou um acentuado declínio, em 2008 (5,1%) e em 2010 (3,26%). O número de professores dessas unidades escolares também aumentou em 54%, mostrando a eficácia do projeto. Mais de 105 mil alunos são atendidos pelo projeto Escolas do Amanhã. (<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1011529>. Acesso em: 16 dez. 2011)

O programa Escola do Amanhã possui ações anunciadas pela Secretaria que diferenciam estas escolas das demais da rede, com o objetivo de oferecer aos alunos das áreas consideradas “de risco” outras oportunidades em seu processo de escolarização que os deixem menos vulneráveis às condições de vida próprias de suas comunidades.

Estas ações foram assim denominadas no Programa:

1. *Educação em tempo integral*: cada unidade escolar escolheu, a partir do perfil de seu corpo docente, oficinas culturais (arte, teatro, dança, música, leitura) e esportivas a serem oferecidas no contraturno⁴⁰ das aulas aos seus estudantes.
2. *Bairro educador*: este conceito tem por princípio “um modelo de gestão de parcerias” considerando que o entorno escolar (bairro) é uma extensão da escola, à qual se integra através da ação de um educador comunitário, firmando convênios e parcerias com instâncias da sociedade civil (instituições de ensino, lideranças comunitárias, organizações sociais, empresariado).
3. *Capacitação no método Uerê-Mello*⁴¹: para os coordenadores pedagógicos das 151 escolas que trabalham com crianças com “problemas de aprendizagem” gerados pelas situações de violência (foco da metodologia), com 60 horas de duração, aprendendo exercícios que deverão ser utilizados em sala de aula. Os professores também são capacitados na mesma metodologia.
4. *Salas de Saúde*: sala para primeiros atendimentos com o programa Saúde nas Escolas, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil. Visam a ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com orientações sobre noções básicas de higiene e encaminhamento à rede pública de saúde os casos necessários.

⁴⁰As aulas são oferecidas aos alunos no turno contrário ao das aulas regulares.

⁴¹O Projeto Uerê-Mello é uma Organização Não-Governamental que atua como um projeto educativo “especializado em crianças com traumas constantes causados por diversos tipos de violência levando a bloqueios e graves problemas de aprendizado”. De acordo com sua página na internet, sua pedagogia é especializada na solução de problemas apresentados por crianças na área cognitiva: memória, foco, linguagem falada e escrita, associações, atenção, concentração, rapidez de raciocínio e lógica do pensamento, leitura, raciocínio analítico, Matemática e comportamento, equilíbrio da inteligência emocional. A pedagogia Uerê-Mello tornou-se política pública na rede de ensino do Município do Rio de Janeiro em 2009 em zonas conflagradas na cidade, oferecendo “capacitação” a coordenadores pedagógicos e professores que atuam em escolas de áreas de risco. (<http://projetoere.org.br/conheca/metodologia-uere-mello/>. Acesso em: 19 jan. 2012).

5. *Cientistas do Amanhã*: Método de ensino de Ciências baseado na realização de experimentos em sala de aula, desenvolvido pela Sangari Brasil⁴². Está articulado em três eixos: formação dos professores, material de apoio pedagógico para professores e estudantes e materiais de investigação, além de livros, vídeos, jogos, imagens, reagentes e seres vivos. Um “armário especial” foi adquirido pela SME da Sangari Brasil, para cada sala de aula, para guarda do material na escola.
6. *Salas de leitura*: destinação de verbas para compra de livros para ampliação das salas de leitura e capacitação dos professores das Escolas do Amanhã, contratação de estagiários e adoção de trabalho voluntário⁴³.
7. *Termo de compromisso de Desempenho Escolar*: estabelece “metas de aprendizagem e de gestão, visando à ‘melhoria da qualidade do ensino’”. Professores e servidores das escolas que atingirem a meta receberão o “Prêmio Anual de Desempenho”, cujo valor será de “um salário e meio para professores e funcionários”.
8. *Mães e avós comunitárias*: atuação junto às crianças no controle de faltas visando a redução da evasão escolar. Atuam também na hora do recreio “monitorando e orientando o comportamento dos alunos”.
9. *Informática com internet em banda larga*: instalação de salas de informática com internet banda larga com termo de adesão do município ao Proinfo (MEC) para equipar salas e capacitar professores.
10. *Escola 3.0*: Instalação de computador com projetor e caixas de som em cada sala de aula e distribuição de um *netbook* para cada 3 alunos, rede *wireless* com banda larga

⁴²A Sangari “é uma empresa que cria, desenvolve, produz e implementa metodologias e materiais educacionais para o aprendizado de Ciências no Ensino Fundamental”. Sua atuação junto a diversos municípios no Brasil (Brasília e Rio de Janeiro, por exemplo) tem consistido na venda de seus produtos para o ensino de Ciências em escolas públicas municipais, como é o caso do Rio de Janeiro, conforme descrito no texto desta tese. (<http://www.sangari.com/asangari.cfm?SessionMenu=1&SessionMenuInt=11>. Acesso em: 19 jan. 2012).

⁴³ Trabalho sem contrato formal de trabalho e sem remuneração.

e suporte da Educopédia⁴⁴. (<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1011529>. Acesso em: 16 dez. 2011).

Em 2011, apenas duas dessas ações haviam sido concretizadas na escola pesquisada: a chamada educação em tempo integral, que era realizada por meio de oficinas (teatro, percussão, futsal, letramento, Matemática e basquete) viabilizadas pela verba federal do programa Mais Educação, cuja frequência é optativa para os alunos, e as aulas de reforço escolar oferecidas pelo projeto Ensina. Há uma sala de saúde implantada pelo programa Saúde nas escolas ao qual se juntou um grupo da Universidade Federal do Rio de Janeiro do Núcleo de Educação e Saúde para realizar junto com escola um programa de acompanhamento da saúde das crianças e adolescentes que lá estudam. Possui ainda o projeto Cientistas do amanhã (Projeto Sangari) e o laboratório de informática. Também na escola municipal de anos finais pode-se observar as mesmas características apontadas na escola de anos iniciais: privatização por meio da compra de programas e materiais e trabalho voluntário.

A Escola 3.0 encontrava-se, no final do ano de 2011, em instalação, tendo a unidade recebido os equipamentos necessários. Na avaliação da coordenadora pedagógica, ao ser inserida no Programa Escola do Amanhã, a unidade escolar passou a ser diferenciada pela comunidade que marginaliza a escola, e seus alunos passam a ser vistos como crianças e adolescentes de favela, sendo, dessa forma, socialmente segregados. Ser aluno da Escola do Amanhã agregou um valor negativo aos discentes, que passaram a ser identificados como pertencentes a uma comunidade socialmente desprestigiada, a uma área de risco. Um fato interessante ocorrido no início do ano letivo revela bem como a escola é vista pela comunidade e por seus próprios alunos. Ao receberem uniformes (verão, inverno e Educação Física), mochilas e kit com material didático, muitos alunos descartaram

⁴⁴A Educopédia é uma plataforma online colaborativa de aulas digitais, onde alunos e professores podem acessar atividades autoexplicativas de qualquer lugar e a qualquer hora. As aulas incluem planos de aula e apresentações voltados para professores que queiram utilizar as atividades nas salas, com os alunos. Cada uma delas possui temas, competências e habilidades contempladas nas orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Essas orientações curriculares de cada ano e cada disciplina foram divididas em 32 aulas digitais, que correspondem às semanas do ano letivo. As aulas são criadas e revisadas por professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. (<http://www.educopedia.com.br/educopedia/aula/oquee>. Acesso em: 19 jan. 2012).

uniformes e objetos no entorno da escola, dentro de lixeiras, porque estes traziam o timbre da Escola do Amanhã, pelo qual não queriam ser identificados fora da escola. Há um estigma do ponto de vista social de que crianças e jovens não querem ser reconhecidos como moradores de área de risco, pois isso é visto de forma negativa, excluindo-os socialmente.

A criação das Escolas do Amanhã faz recordar a instalação dos CIEP nos anos 1980, no governo Brizola, uma vez que, como aponta Cunha (199) ao analisar tal projeto, o modelo adotado atualmente pela SME também introduz uma “dualidade no ensino público, enquanto a meta democrática seria a igualdade de condições educacionais” (p. 147), com o agravante de que o paralelismo atual traduz-se em desprestígio e discriminação, estigmatizando seus alunos, identificados socialmente como alunos de “áreas de risco”, conhecidas por sua violência e segregação social em relação à cidade.

No momento da pesquisa, a CP apontava uma frequência cíclica dos alunos no turno contrário ao das aulas regulares para as atividades previstas na Escola do Amanhã – conforme descrito anteriormente –, e uma evasão escolar em torno de 100 alunos por ano. Ao final do primeiro semestre de 2011, uma turma do 6º ano com cerca de 15 alunos foi fechada e os alunos, distribuídos em outras salas. Com Ideb 2,7, a coordenadora considera a escola muito desprestigiada socialmente. Ao contrário do que foi identificado em outras Escolas do Amanhã e divulgado pela SME como um dos objetivos do Programa, esta escola não diminuiu seus índices de evasão escolar que vinham aumentando, mantendo-se em 2011 nos mesmos níveis de 2010.

O projeto “Cientistas do Amanhã” é baseado na realização de experimentos em sala de aula que demandam muito tempo desde a preparação de todo o material até a conclusão da atividade com registros feitos pelos alunos, tornando algumas atividades difíceis de serem realizadas ou deixando-as inacabadas. Embora ressaltem a qualidade do material e dos experimentos propostos, o projeto sofria várias críticas dos professores de Ciências e da coordenadora pedagógica da escola, pois avaliam que não há uma relação entre os conteúdos nele trabalhados e as orientações curriculares para a mesma série (6º ano) das escolas que não participam do projeto Cientistas do Amanhã, ou seja, das demais unidades

da rede que não são Escolas do Amanhã, assim, como não veem relação com os Parâmetros Curriculares definidos nacionalmente. Não contemplava também, de modo especial, os conteúdos sobre o corpo humano, saúde e sexualidade, temas de grande importância para esta faixa etária, na avaliação da escola. Além disso, os alunos não podiam dispor dos livros para estudo domiciliar, dificultando ainda mais a aprendizagem.

Na perspectiva desta pesquisa, o aspecto mais significativo a ser registrado acerca do Programa de Ciências dessas escolas municipais implantado pela SME através do Projeto Sangari refere-se ao fato de que todo o programa, o material didático e a capacitação de professores são adquiridos prontos, sem que necessariamente esteja vinculado ao Projeto Político Pedagógico das escolas, excluindo os docentes da construção de um programa para o ensino de Ciências, planejado e refletido por eles no conjunto da escola, resultado de sua realidade, seus alunos e comunidade. Refere-se a um “pacote” de ensino de Ciências, adquirido de uma organização social, portanto privada, que mais uma vez revela a ênfase dada aos meios físicos, equipamentos e outros pacotes instrucionais em detrimento da formação e do salário dos professores (FONSECA, 2001)

Algumas críticas e denúncias têm sido veiculadas na mídia e/ou pela internet, geradas por professores do município insatisfeitos com o ensino de Ciências colocado em prática pela SME com o Programa do Instituto Sangari do Brasil. As mais incisivas referem-se ao custo do Programa – quase 68 milhões de reais – para “implementação do programa da Ciência e Tecnologia do Ensino Fundamental (CTC)”, por um período de dois anos, orçamento este dispensado de licitação, conforme pode ser verificado no Diário Oficial do Município⁴⁵. E mais 27 milhões de reais em agosto de 2011 para aquisição de livros e objetos, em continuidade ao investimento inicial.⁴⁶ Além disso, as escolas continuam sem laboratórios de Ciências próprios, os quais poderiam ter sido construídos com o dinheiro investido no Programa Cientistas do Amanhã, obrigando a prefeitura a manter tal programa, caso seja

⁴⁵Disponível em: http://doweb.rio.rj.gov.br/sdcgi-bin/om_isapi.dll?&softpage= infomain&infobase=09092009.nfo. Acesso em: 18 dez. 2011.

⁴⁶Disponível em: http://doweb.rio.rj.gov.br/sdcgi-bin/om_isapi.dll?&softpage= infomain&infobase=17082011.nfo. Acesso em: 18 dez. 2011.

considerada a necessidade de continuidade no trabalho que vem sendo desenvolvido, já que todo o “método”, os materiais e a capacitação dos professores são feitos pelo Instituto Sangari, dificultando ou até impedindo a construção de um ensino de Ciências realizada pelos próprios professores da rede municipal em seu conjunto e no interior de suas unidades escolares. Ao final do projeto, ou quando uma escola deixa de ser Escola do Amanhã, todo o material de Ciências comprado pela SME para desenvolvimento de seu programa e guardado em armários próprios vendidos pelo Instituto Sangari é retirado da escola, nada restando dos experimentos e do trabalho realizado pelos professores e alunos que dele participaram.

Além de ser uma Escola do Amanhã e do Projeto Cientista do Amanhã, a escola de segundo segmento participava ainda de outros programas, tanto do governo federal como do próprio município. A escola está inserida no PDE do governo federal, recebendo recursos repassados pelo Programa “Dinheiro Direto na Escola” (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Participa do Programa Escola Aberta, também do governo federal, que tem como foco atrair crianças e adolescentes até as escolas nos finais de semana para a realização de oficinas com atividades pedagógicas, socioculturais, esportivas e de lazer, buscando assim maior envolvimento da comunidade. Como se pode observar, a mesma escola participa de diferentes programas tanto federais como municipais, parecendo indicar que há, nos últimos anos, no país um padrão de políticas educacionais independente da orientação política dos governos, cruzando no mesmo espaço programas e ações de diferentes âmbitos administrativos, apontando para permanências na política educacional, mais do que para rupturas.

No ano de 2011, a SME implementou, por meio do Decreto 33.649 de 11/04/11, um novo modelo de ensino para as escolas do 6º ao 9º ano, resgatando uma nomenclatura já em desuso no Brasil, chamado “Ginásio Carioca”, cujas principais ações são a elaboração de apostilas por disciplinas, revitalização das salas de leitura e o uso de novas tecnologias com o uso de uma “plataforma de aulas digitais composta por vídeos, jogos educativos, questionários, informações sobre profissões, entre outras atividades” (Folder de divulgação da Prefeitura do Rio), com uso de telão e computador para cada três alunos, com aulas

prontas para serem usadas pelos professores. Até agosto de 2011, esta plataforma ainda não havia sido instalada na escola, embora já estivesse prevista no Programa Escolas do Amanhã, iniciado em 2009.

Assim, como a Escola do Amanhã, esse novo modelo reforça mais uma vez a dualidade da rede municipal de ensino. Há na rede municipal atualmente diferentes projetos educacionais para o mesmo nível de ensino, indicando que não há um padrão de educação a ser oferecido para as crianças e jovens de uma mesma faixa etária, baseado num planejamento curricular que garanta a todos as mesmas oportunidades educacionais. Há para cada projeto especificidades que não são oferecidas ao trabalho de professores e alunos de todas as escolas, criando diferenças na escolarização dos alunos, dependendo da escola em que está matriculado e dos projetos e ações que nela serão desenvolvidos. Isto envolve também diferentes condições de trabalho aos professores, interferindo nas formas de ensinar e alterando qualitativamente o trabalho docente, sem alterar as relações de trabalho e os salários. A análise destas propostas pode indicar até que ponto o governo municipal as transformam em desigualdades na escolarização.

Outro projeto polêmico em desenvolvimento na escola de segundo segmento em 2011 é o projeto de reforço denominado *Ensina*. Trata-se de uma organização social de origem norte-americana, presente em vários países, que seleciona jovens com formação em diferentes áreas, licenciados e não licenciados, e, após treiná-los por cinco semanas, os enviam às escolas de ensino fundamental para fazerem reforço escolar, considerando-os aptos a atuarem como um professor. O projeto em convênio com a SME, mais uma vez desconsidera o trabalho da escola, ao desvincular o reforço do trabalho realizado pelos próprios professores da unidade em sala de aula cotidianamente.

Segundo informação da escola, a relação entre o salário desses estagiários e o piso salarial do professor é de que quase duas vezes mais. As escolas não foram consultadas sobre a necessidade ou desejo de receber tal projeto, que foi implantado segundo acordo entre a OS e a secretaria de Educação. A notícia publicada no Jornal O Globo online em 17/07/10 causou indignação aos professores da rede municipal, conforme relato da CP e de alguns professores na escola, que mais uma vez viam o dinheiro da educação municipal sendo

utilizado para financiar projetos de instituições privadas a serem executados dentro da rede pública municipal de ensino sem a participação do conjunto dos profissionais da educação da própria rede em sua definição, elaboração e execução:

Escolas municipais terão reforço de trainees

RUBEN BERTA PUBLICADO: 17/07/10 - 0H00

RIO - O Rio de Janeiro será a primeira escala para a chegada ao Brasil de uma rede internacional de formação de líderes na área de educação: a Teach for All (Ensino para Todos). A partir de agosto, começará a ser realizada a seleção de 40 universitários e profissionais recém-formados em qualquer área de conhecimento, que participarão de um programa de trainee em colégios da rede municipal de ensino. No ano que vem, eles iniciarão um período de dois anos auxiliando com aulas de reforço de aprendizagem para estudantes de unidades localizadas em áreas de risco, as Escolas do Amanhã. O programa Teach For All está atualmente em 13 países e já formou mais de 17 mil profissionais. No Brasil, sua versão foi chamada de Ensina!. O projeto do Rio de Janeiro, seguindo o padrão internacional, será uma parceria público-privada. Dois terços do investimento sairão de empresas e ***um terço será bancado pela Secretaria municipal de Educação***. Os trainees receberão salários em torno de R\$ 2.500, equivalente ao de um professor de 40 horas do ensino regular. Os selecionados passarão por um curso de cinco semanas, de manejo de sala de aula, antes de começarem o trabalho nas escolas. – No médio e no longo prazo, o projeto tem a importância de criar uma rede de pessoas que poderá influenciar não só no desenvolvimento da educação, como em reformas que influam no desenvolvimento do país. Pessoalmente, os trainees vão levar a experiência do contato com a realidade social das escolas. E são técnicas de ensino que podem ser expandidas – afirma a diretora-executiva do Ensina!, Maíra Pimentel. A direção do Ensina! Já começou a entrar em contato com as principais universidades do Rio. [...] (<http://oglobo.globo.com/rio/escolas-municipais-terao-reforco-de-trainees-2977626#ixzz1guQowhtu>. Acesso em: 18 dez. 2011, grifo meu).

Um último projeto registrado na escola em 2011 chama-se *Success for Kids*, também enviado às escolas municipais após acordo da SME com a ONG norte-americana de mesmo nome. Um grupo de profissionais ocupa 1h/a por semana das turmas de 6º ano em cada um dos turnos, vespertino e matutino, dentro da grade de horários da escola, para trabalhar aspectos “emocionais” e “relacionais” dos alunos, caracterizando-se, segundo avaliação da

escola, como um trabalho de “auto-ajuda”, sem componentes curriculares nos conteúdos trabalhados. Os professores podem acompanhar as aulas, mas não participar da elaboração ou de qualquer outra decisão acerca do projeto SKF que não possui nenhuma vinculação com o PPP da escola e o trabalho dos professores.

Neste sentido, pode-se apontar que além de uma padronização em relação a diferentes programas e ações de governos federais e municipais, observa-se que parece haver uma imposição de projetos, que são formulados em contextos neoliberais, sendo a privatização da educação pública uma das características mais evidentes deste padrão neoliberal de política que situam as relações entre países centrais e periféricos também em relação às políticas educacionais.

Estes projetos impostos à escola pela SME suscitam a discussão acerca de uma privatização do sistema público de ensino da rede municipal do Rio de Janeiro, por meio de projetos por ela contratados (ex.: Sangari, Ensina, SKF etc.), porque entregam à iniciativa privada a elaboração e a execução de parte importante do trabalho pedagógico realizado nas escolas municipais, excluindo professores, alunos, coordenação pedagógica, direção e comunidade do processo ensino-aprendizagem como resultado de um projeto coletivo da escola construído a partir de sua própria realidade.

Além disso, o desenvolvimento da autonomia da escola, de sua proposta pedagógica e do trabalho efetivamente desenvolvido tem a ver com a condição de trabalho dos professores, com salário digno e carga horária adequada, garantindo aos docentes tempo para planejar, estudar, realizar a recuperação e reforço da aprendizagem e outros projetos. Agrega-se a essa discussão o esvaziamento do sentido público da educação e da construção de uma educação democrática e popular nas escolas municipais, comprometendo definitivamente a construção do conhecimento como construção de uma ideologia popular e em defesa das classes populares. Recorde-se aqui a ênfase dada pela Reforma do Estado, nos dois governos FHC, à participação da “sociedade civil”, compreendida basicamente como organizações não-governamentais na execução das políticas do Estado, cujo papel passa a ser apenas de controle e de avaliação.

É necessária uma análise do trabalho dos professores em suas especificidades como trabalho imaterial/intelectual, pois justamente por isso é um trabalho que necessita de condições específicas de modo a preservar tais características e sua própria natureza. Cabe perguntar de que modo este trabalho vem sendo afetado por tais condições ao ponto de alterar sua própria natureza, transformando-o em sua função de formação das consciências, uma vez que não consegue mais trabalhar a construção do próprio conhecimento.

Diferentemente da escola A, na escola B, a coordenadora pedagógica conseguiu organizar o horário da escola, de modo que a maioria dos tempos de planejamento dos professores (CE) se concentrasse às quartas-feiras, utilizando-o para um trabalho coletivo, ainda que tivessem que se reunir em dois grupos diferentes, tanto no turno matutino quanto no vespertino, para que alguns professores permanecessem em sala de aula com os alunos. Além disso, existiram também reuniões, denominadas Centros de estudos integrais previstos em calendário – dois no primeiro semestre e apenas um no segundo semestre de 2011, possibilitados pela dispensa dos alunos, em que todo o corpo de professores se reúne para estudos e/ou discussões de problemas evidenciados no funcionamento cotidiano da escola.

O objetivo principal desses encontros, definidos pela coordenação pedagógica durante todo o ano, foi a reelaboração do Projeto Político Pedagógico. No entanto, muitas vezes as reuniões semanais eram tomadas também pelas discussões dos problemas enfrentados cotidianamente no funcionamento e organização da unidade: disciplina, pedidos e entrega de material, pais, horários, provas e/ou comunicados de determinações da SME, já que era o único momento de trabalho coletivo da escola. Na reunião de março de 2011, foram dados encaminhamentos para a elaboração do PPP junto com professores e a comunidade escolar, iniciando-se a fase de diagnósticos e planejando os passos necessários. Em março de 2011, foi feita a primeira reunião de pais para informações gerais sobre funcionamento da escola no ano letivo e sobre o Projeto Político Pedagógico.

Durante todo o primeiro semestre nos encontros realizados às quartas-feiras com os professores, conduzidos pela CP, foram discutidos pontos relativos ao PPP. Em meio à dinâmica de discussões das rotinas da escola, dentre eles destaque:

1. “questão da concretização, materialização da linguagem da escola para os alunos;
2. construção das noções de direitos e deveres para uma vida coletiva;
3. desenvolvimento e expansão da formação cultural dos alunos;
4. reconhecimento de que o que se aprende formalmente na escola tem aplicações e funcionalidade no mundo real;
5. reconhecimento do conhecimento em sua contemporaneidade;
6. materialização dos conteúdos das disciplinas por meio da contextualização;
7. desenvolvimento das atividades que visem formação integral para uma vida coletiva;
8. propiciação de situações escolares que viabilizem a percepção identitária com a escola para entender este espaço como produtor de cultura, conhecimento, mas também como um espaço de bens que pertencem ao patrimônio público;
9. apropriação e valorização do espaço escolar;
10. estreitamento e dinamização das relações com a comunidade;
11. estimulação das condições de trabalho coletivo com base no diálogo como forma superior de solução de conflitos gerando unidade na diversidade”.

Como repercussão dos Centros de Estudos realizados até março de 2011, uma segunda reunião de pais e responsáveis foi realizada no final de março para encaminhamentos sobre questões gerais de funcionamento da escola, sua rotina e necessidade do envolvimento de professores e alunos. Em seguida foi feita uma explanação sobre o Projeto Político Pedagógico: o que é, o sentido de projetar, o sentido de político, o sentido de pedagógico e a necessidade da participação da família no acompanhamento diário da vida escolar dos filhos. Daí, as questões: o que querem, como podem contribuir, quais os objetivos postos para a escola?

Ao retomar essa discussão acerca da construção do PPP com os professores em abril durante uma reunião, a CP distribuiu um material impresso que trazia o conjunto das

discussões anteriores, mas do qual destaco um fragmento que considero significativo para a reflexão a que se propõe essa tese, pois trazia estes dois modelos como exemplos de escola a ser construída pela coletividade da unidade a partir de suas escolhas:

ESCOLA: reprodução, individualismo, fragmentação social e do conhecimento, concepção pragmática da realidade, do conhecimento, do homem.

ESCOLA: transformação, conhecimento como saber social, construção histórica, compreensão e intervenção crítica da realidade, visa transformação e formação integral (Material mimeografado distribuído no CE de 13/04/11 pela coordenação pedagógica da escola municipal de segundo segmento).

Nesta mesma reunião são apontadas pela coordenação pedagógica as contribuições dos dois turnos para a construção do PPP que elegeram o tema “Cultura e cidadania” e o subtema “Escola: espaço de cultura e conhecimento”. Permeia toda a discussão acerca do Projeto Político Pedagógico feita no período da pesquisa, de modo especial pela coordenadora pedagógica, a construção de uma concepção de trabalho escolar como trabalho coletivo, despertando nos professores um maior engajamento na discussão e na elaboração das propostas de trabalho a serem desenvolvidas em comum por seu conjunto.

A compreensão de que os problemas e as possíveis soluções são enfrentamentos coletivos na escola parece ser um ganho diante do trabalho individualizado e solitário desenvolvido pelos professores até então, na tentativa de instalar práticas coletivas de trabalho. Conforme relato da CP ao final do ano, ao longo do ano de 2011, especialmente no segundo semestre, foram organizadas atividades com a participação dos professores, que tiveram dois objetivos principais: o desenvolvimento do protagonismo dos alunos no processo ensino-aprendizagem e a construção de uma identidade da escola para enfrentamento das ações da SME que têm reforçado a fragmentação e a desmobilização de um projeto coletivo no interior das unidades escolares. Por exemplo: mostra cultural com apresentação de várias produções artísticas dos alunos (balé, música, poesia, textos, samba, *street dance*) inspiradas pela pesquisa sobre a vida de Ana Botafogo, a qual compareceu à escola para a culminância do projeto; mostra textual com participação de jornalistas, atores, fonoaudiólogos, outros professores; criação do jornal “A voz da escola”; peça de teatro sobre drogas; seminários com temas escolhidos de interesse para a adolescência,

desenvolvidos e apresentados pelos alunos; campeonato de futsal; resgate da cerimônia de formatura do 9º ano.

No entanto, a discussão dos programas e das ações da Secretaria de Educação, de modo especial os que têm uma característica de privatização da educação, estiveram ausentes das discussões coletivas realizadas na escola, durante o ano de 2011. Os gastos de dinheiro público na compra de materiais e no pagamento de outros trabalhadores que não são funcionários públicos, mas que atuam na escola B, não foram elementos de discussão coletiva, nem as possíveis formas de enfrentamento da questão, muito embora a escola receba vários destes projetos impostos pela Secretaria.

No entanto, bons exemplos de uma prática coletiva foram os Conselhos de Classe do primeiro bimestre em ambos os turnos. Foram organizados com a participação dos alunos representantes de todas as turmas, professores representantes das turmas, demais professores, coordenação pedagógica, orientação educacional e direção da escola. No Conselho do turno matutino houve também a participação de uma representante da Coordenadoria Regional de Educação à qual pertence a escola, presença duramente criticada por um dos professores porque em sua opinião, “diante do abandono da escola ao longo do ano, essa participação apenas no Conselho de Classe soava apenas como patrulhamento e não como parceria”. Ao mesmo tempo em que “reclama” o patrulhamento da secretaria, o professor também parece reivindicar a sua presença, sem se dar conta de que isso pode significar maior controle do trabalho dos professores. Talvez isto possa ser atribuído ao sentimento de abandono a que estão submetidos os professores pelas más condições de trabalho, e por uma perda de sentido de seu trabalho por meio dos projetos que vêm se concretizar na escola. Projetos que excluem a participação dos professores e, mais que isso, que são realizados por outros trabalhadores, numa demonstração de que aquela escola pode prescindir do trabalho docente, facilmente substituído pelo trabalho de outros que sequer possuem a formação necessária.

Outro exemplo ocorreu no turno vespertino também organizado com a representação de alunos e professores, em que após a leitura de um texto sobre a avaliação quantitativa e qualitativa, os professores expuseram suas concepções e práticas sobre avaliação. Em

ambos os casos, os professores demonstraram a capacidade da escola em discutir suas diferenças em busca de alternativas para sua organização. Por outro lado, um exemplo da falta de diálogo e de participação diz respeito à elaboração do horário da escola, que é definido pela Direção excluindo professores e coordenação pedagógica de sua discussão. Os critérios não são conhecidos dos professores, que apenas apresentam sua disponibilidade de dias e horários. Ao longo do semestre foi alterado diversas vezes – pelo menos três vezes no primeiro semestre – em função tanto da falta como da chegada de novos professores para completar o quadro desde o início do ano letivo. A queixa de alguns professores é que “muitas vezes o horário é feito apenas para ‘ajeitar’ a situação da escola sem pensar nas melhores opções para as disciplinas, professores e alunos”.

O processo de elaboração do PPP enfrentará grandes dificuldades, porque se observa na rede municipal atualmente orientações que fragmentam cada vez mais a escola com projetos e intervenções externas que comprometem a construção da escola como um projeto coletivo e com identidade própria. A organização da escola é hoje muito mais consequência das intervenções e dos projetos da SME do que de um processo de construção interna. Essas intervenções se fazem pela implementação dos programas e ações já descritos, que pouco ou nada se articulam com as necessidades da escola, que são realizados por outros trabalhadores cuja ação é desconhecida dos professores, direção e coordenação e por alterações curriculares que criam diferenças entre as escolas do município. O cotidiano escolar é organizado externamente e não pelas necessidades e/ou características da comunidade escolar porque não há espaço para as especificidades de cada unidade. Pior do que o abandono, as muitas intervenções da SME não favorecem a construção de um PPP coletivo e fruto da realidade específica da unidade escolar.

Observam-se algumas características que apontam para uma política educacional privatizante, com a presença de ONGs, trabalho voluntário e de empresas desenvolvendo trabalhos pedagógicos no lugar dos professores e muitas vezes sem a participação destes tanto na concepção quanto na elaboração desses projetos; apoiada na meritocracia, na estigmatização, no produtivismo etc. Incapaz de orientar e integrar as ações das unidades escolares da rede municipal do Rio de Janeiro, em lugar disso, o que se constata é um

conjunto de projetos e ações que mudam a cada instante ao sabor das orientações do núcleo central da secretaria municipal de educação sem que as escolas sejam consultadas ou respeitadas em suas necessidades e/ou especificidades.

Desde o início da gestão do governo do prefeito Eduardo Paes em 2009, foram criados oito programas diferentes para Realfabetização e aceleração da aprendizagem para os alunos do 4º ao 5º ano sem previsão de que esses alunos retornem às classes regulares. Durante o ano de 2011, foram criados três tipos diferentes de programas e denominações das escolas de 6º ao 9º ano: Ginásio Carioca, Ginásio Experimental e Ginásio Experimental Olímpico, todos incluindo diferentes escolas do município, tornando difícil se não impossível uma mobilidade dos alunos entre as escolas. Além disso, dentre as 1.074 escolas da rede existem 152 que pertencem ao Programa Escola do Amanhã com características totalmente diferentes das demais, incluindo as curriculares, os projetos de reforço e os materiais didáticos, conforme já citado. Também pode ser citado o Programa “Nenhuma Criança a Menos”, criado para acompanhar cerca de 6.700 alunos e as 116 escolas, dentre todas do município, com as piores notas da Prova Rio 2009, com a proposta de “implementar uma prova mensal de Português e Matemática, a prioridade no uso dos laboratórios de informática para o reforço escolar e uma lista de livros de literatura para que sejam lidos ao longo do ano”, apenas para os “piores alunos” e não para todos os alunos da rede municipal.

Destaca-se também a quantidade de projetos terceirizados a organizações sociais, com financiamento público municipal, em execução atualmente nas unidades escolares do município, numa clara privatização de serviços que deveriam ser realizados pelos trabalhadores da escola, sem que estes tenham sido consultados para a elaboração e/ou a execução de tais projetos, excluindo a escola e a comunidade da definição do uso do dinheiro público e da construção de uma gestão realmente democrática que reflita um projeto coletivo de educação pública.

As chamadas parcerias público-privadas permeiam muitos desses projetos imprimindo novas características, interesses e resultados à educação do município do Rio de Janeiro, muitas vezes distantes ou diferentes daqueles que seriam necessários para a realidade das

comunidades às quais as escolas atendem, sem o que perde-se o sentido do trabalho da escola, que deve corresponder à realidade vivida pela comunidade escolar para que possa ser verdadeiramente um projeto de apropriação do saber e da cultura com características populares e que possa contribuir para sua própria emancipação.

Uma demonstração dessa pluralidade de propostas e descontinuidade das ações é o fato de que a escola de segundo segmento, na qual foi realizada a pesquisa, ao final do primeiro semestre de 2011, em agosto, foi comunicada que não participaria mais do Programa Escola do Amanhã, tendo como justificativa o fato de que a comunidade à qual atende está “pacificada”, pois possui uma UPP já consolidada, não se caracterizando mais como área de risco. Dessa maneira, a escola não se enquadra mais no programa criado para atender alunos de comunidades de “áreas conflagradas” do município do Rio de Janeiro. Dessa maneira, todas as ações em desenvolvimento na escola como parte do programa Escola do Amanhã continuaram até o final de 2011, mas não teriam continuidade em 2012, sendo a escola, a partir de agora, denominada apenas “Ginásio Carioca”, como as demais da rede municipal. O Instituto Sangari recolherá os armários com todo o material do projeto “Cientistas do Amanhã” das turmas de 6º ano, nada restando desse trabalho de Ciências na escola em 2012.

Como destaca Gentili (1998), os governos dos estados latino-americanos têm sido partes importantes da engrenagem neoliberal a partir dos grupos dominantes locais e de suas elites econômicas, políticas e culturais, que se transformaram em partes constitutivas da construção dessa nova hegemonia adotando integralmente esse modelo de ajuste econômico neoliberal muito bem traduzido pela política educacional do município do Rio de Janeiro.

2.3. Escola C

A *escola C* refere-se à escola de anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental da Escola Federal. Inaugurada em 1985, a unidade possui 20 turmas do 1º ao 5º ano, sendo duas turmas de cada ano, nos turnos matutino e vespertino. O turno da manhã funcionava

das 7h às 12h e o da tarde das 12h 30 min. às 17h e 30 min., com cinco horas diárias de atividades.

A escola funciona em dois prédios contíguos, um térreo com os espaços administrativos (secretaria, sala da direção, coordenações de área e de turno, orientação pedagógica, Setor de Supervisão e Orientação Educacional – SESOP, sala dos professores), banheiros, sala de literatura, laboratório de Ciências, laboratório de artes, laboratório de aprendizagem, biblioteca e salas de aula. O outro com dois andares, com salas de aulas, laboratório de Informática, laboratório de Matemática, sala de Educação Física, e auditório.

Na parte externa, a cantina, o refeitório e uma quadra coberta que tem seu uso compartilhado pelo primeiro e o segundo segmentos. Ambos encontram-se bem conservados, as salas de aula possuem boa iluminação e ar condicionado, embora não sejam muito grandes, principalmente para as turmas de crianças menores dificultando o manejo das carteiras para trabalhos em grupo e/ou outras atividades.

Os trabalhadores que executam as atividades de supervisão e controle na escola são a Diretora geral, duas diretoras adjuntas – eleitas diretamente pela comunidade escolar – Coordenadores de turno (matutino e vespertino), Coordenadores de área (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Literatura, Artes Visuais, Informática, Educação Física, Laboratório de Aprendizagem, Educação Musical), orientadora pedagógica (1º, 2º e 3ºs. anos), um responsável pelo Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) e uma estagiária, três funcionários na Secretaria, três funcionários de apoio.

A escola contava com 20 professores do núcleo comum, regentes de sala e três professores de Educação Física. Nos 4ºs e 5ºs anos, as professoras atuam por área, segundo sua afinidade com as disciplinas (ex: Língua Portuguesa e Ciências, Língua Portuguesa e Estudos Sociais ou, ainda, Matemática e Ciências, e Matemática e Estudos Sociais). Dos vinte professores que devolveram o questionário, dezenove são concursados e estatutários, com jornada de trabalho de 40h. Desses, apenas quatro sem dedicação exclusiva, e uma professora com jornada de 40h, com contrato por tempo determinado.

Conforme consta em seu Projeto Político Pedagógico, “o currículo pleno da escola, inclui além das disciplinas do núcleo comum, as atividades extras de sala de leitura, Educação Artística, Informática, Laboratório de Ciências, Educação Física e Educação Musical”. Dessa forma, a escola possuía também, duas professoras, uma em cada turno, no laboratório de Ciências, de artes visuais, de educação musical, na sala de literatura, e no laboratório de aprendizagem, além de três professoras no laboratório de Informática, duas professoras denominadas “regra três” para atividades de substituição e recuperação e um professor na biblioteca.

As professoras regentes de turma trabalham 25h/a por semana em sala de aula, com aulas do núcleo comum e recuperação (2h semanais em horário alternado ao turno que trabalha com sua turma). O horário da escola foi montado de maneira que, uma vez por semana – variando o dia para cada série/ano – o horário é ocupado pelas atividades extras e seus respectivos professores. Nesse dia, as professoras regentes de sala estão ausentes do colégio. As que possuem dedicação exclusiva, “repõem” essa carga horária em outro turno, uma vez por semana, em reuniões de planejamento e estudos, pela manhã e à tarde, com as coordenações de área e orientação pedagógica e aulas de recuperação.

O PPP em vigência, divulgado em 2001, referente a todo o complexo das catorze unidades escolares – encontra-se em processo de reelaboração – apresenta um “Perfil docente”: 70,41% são mulheres; 70% estavam na faixa etária de 31 a 50 anos; 57% possuíam dedicação exclusiva e 30% tinham regime de 40h; 53% possuíam curso de especialização e 19,5% o Mestrado.

A forma de ingresso dos alunos, por sorteio, na classe de alfabetização, cuja única exigência é a faixa etária (especificada em edital) possibilita o acesso de alunos oriundos de classes sociais diferentes, criando grande diversidade entre eles, do ponto de vista econômico, social e cultural e até mesmo geográfico, pois a unidade recebe alunos de diversos bairros do município. Para o 6º ano, o acesso se dá por meio de: 1) alunos provenientes do 5º ano do próprio colégio e, 2) concurso de seleção para alunos não

provenientes do colégio. Essas limitações no acesso às vagas disponíveis nas UEs, e a avaliação de que oferece um ensino de qualidade, tornam acirrada a concorrência à escola.

A estrutura da escola é departamental, e abriga todos os docentes (mesmo aqueles em função de direção, chefias e assessorias), de acordo com sua formação nos respectivos departamentos (por disciplinas). No caso do Ensino Fundamental, os professores dos anos iniciais (1º ao 5º) estão vinculados ao Departamento do Primeiro segmento. Os professores dos anos finais do primeiro segmento (6º ao 9º) vinculam-se aos Departamentos relativos à sua formação (licenciaturas).

Sobre os fundamentos de seu PPP, vale destacar os “teórico-filosóficos: Que alunos queremos formar? O papel da escola hoje” onde diz que:

Hoje, entendemos que a escola deve estar voltada para a formação de um ser humano crítico e autocrítico, pautado em princípios éticos, de valorização da dignidade e dos direitos humanos, bem como do respeito às diferenças individuais e socioculturais, capaz de mobilizar-se por aspirações justas visando ao bem comum. Em outras palavras, a constituição de identidades autônomas, sujeitos em situação, dotadas de competências e de valores: cidadãos. (PPP, 2001, p. 65)

Acerca do objetivo da escola:

Formar cidadãos críticos, eticamente orientados para o respeito às identidades, *politicamente comprometidos com a igualdade*, esteticamente sensíveis à diversidade, dotados de competências e de valores capazes de mobilizá-los para a intervenção responsável na sociedade. (PPP. 2001, p. 70, grifo meu)

A proposta curricular da escola está assentada numa organização de “competências disciplinares”, correspondente a cada área de conhecimento (Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Ciências, e outras), e entre os “princípios da ação didática” que orientam o trabalho do professor, destaco:

Garantia ao aluno de acesso ao conhecimento universal acumulado [...];
Estabelecimento de relações entre a vida cotidiana e a vida escolar, associando as experiências vividas pelo aluno ao campo conceitual trabalhado na escola;
Exercício da vivência cidadã visando à participação efetiva na construção de uma sociedade justa e democrática;
Valorização da postura investigativa, como caminho para a construção do conhecimento e leitura do mundo; (PPP, 2001, p. 74)

A escola adota, em seu PPP, a visão da criança como um sujeito ativo e curioso no processo de construção do conhecimento, não um mero receptor do conhecimento transmitido pelo professor. Nesse sentido, ressalta a necessidade de a escola compreender como a criança aprende, como se relaciona com o mundo exterior, considerando todas as suas características: “de ritmo de desenvolvimento, *de classe social* e região geográfica, de sexo, de raça, religião, etc. em suma que reconheça e trabalhe as diferenças” (PPP, 2001, p. 74, grifo meu).

O trabalho pedagógico está organizado em torno do desenvolvimento de níveis de competências a partir do referencial teórico de Philippe Perrenoud, das indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e de experiências de estruturação curricular por ciclos de alguns sistemas municipais. “Compreende-se ‘competência’ como um saber-mobilizar... [ou seja,]... a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos (conhecimentos, know-how, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas e atitudes) a fim de enfrentar, com eficácia, situações complexas e inéditas (PERRENOUD apud PPP, 2001, p. 75). Há dois níveis de competência, o primeiro para alunos dos 6 aos 8 anos das classes de alfabetização, 2^a e 3^a séries. E o segundo, para alunos dos 9 aos 11 anos, correspondendo às 3^{as} e 4^{as} séries.

Nessa abordagem, os conteúdos são suportes, ocupam o lugar de meio para o desenvolvimento das competências e são selecionados segundo sua relevância e significância para o aluno e a contextualização. As competências disciplinares são relativas ao desenvolvimento das competências transdisciplinares, em torno das quais se organiza a estrutura curricular, retirando a centralidade das disciplinas curriculares.

O currículo organizado por competências retira dos professores o sentido de seu trabalho, uma vez que, tanto sua formação como seu próprio trabalho estão assentados nos conteúdos disciplinares; por isso, a retirada do valor dos conteúdos disciplinares esvazia o sentido de seu trabalho, uma vez que retira do professor o conteúdo do próprio trabalho. Transforma-o no ensino da capacidade de mobilizar determinados recursos, de ser capaz de realizar determinadas ações e ter determinadas atitudes para enfrentar determinadas situações.

O trabalho docente disciplinar assentado no conhecimento teórico é descaracterizado, porque o ensino por competência coloca, num mesmo nível, todos os tipos de conhecimento, o científico, o da experiência e o do senso comum. Aprender a mobilizar determinados recursos em determinadas situações, não necessariamente, mobiliza os conteúdos científicos e disciplinares sobre os quais está assentado o trabalho docente. Neste sentido, as competências, ao esvaziarem o trabalho dos professores, retiram dele a própria noção de práxis, pois impossibilitam a articulação entre teoria e prática.

Apesar do que indica o PPP da escola, em relação à organização do currículo, na prática, pode-se observar que o trabalho pedagógico, na escola, se estrutura a partir das disciplinas curriculares das áreas de conhecimento, a partir dos “descritores”, que são objetivos elaborados para cada área de conhecimento por ano/série que orientam o trabalho em sala, bem como a avaliação. Segundo a coordenadora de Matemática, os descritores funcionam como parâmetros para o trabalho dos professores e foram elaborados há cerca de quatro anos, pelo conjunto de Coordenadores de área, sem a participação dos professores do primeiro segmento. O trabalho dos Coordenadores de área de (Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Literatura, Educação Física) ratificam esta organização.

A avaliação dos alunos do 1º. 2º. e 3ºs. anos é feita através de ficha de avaliação com base nos descritores, onde o desempenho do aluno é registrado (alcançado, não alcançado, em processo). Nos 4ºs e 5ºs anos a avaliação é medida por meio de nota (mínimo de 7,0 e 5,0 na prova final). No 1º ano não há retenção de alunos que, após duas reprovações em todo o primeiro segmento, são jubilados da escola, apesar de tratar-se de uma escola pública de ensino fundamental.

No Brasil, de acordo com o art. 208 da Constituição de 1988, em seus parágrafos 1º e 2º, o acesso ao ensino fundamental – obrigatório e gratuito – é direito público subjetivo, o que significa a garantia de seu exercício por seu titular e a obrigatoriedade do cumprimento do dever de ofertá-lo pelo Estado. Essa discussão não parece estar presente na escola e a regra da jubilação parece ser aceita tanto por professores como por alunos e responsáveis, mas é algo a ser problematizado com a comunidade escolar.

A exceção é feita para alunos portadores de necessidades especiais, que só mais recentemente têm sido matriculados na escola que ainda não chegou a um consenso sobre o critério para jubilação desses alunos, pois, há uma compreensão de que necessitam de tratamento e tempo diferenciados para sua aprendizagem.

Para cada área, há uma coordenação que atua junto aos professores do núcleo comum e das atividades extras, já citadas. Além dos coordenadores de área, há uma Orientadora Pedagógica, responsável pela articulação de todo o trabalho pedagógico que envolve cada uma das áreas de conhecimento, a sala de aula e as atividades extras.

Os professores com dedicação exclusiva possuem um horário semanal (uma vez por semana) para planejamento junto às coordenações de área das disciplinas do núcleo comum (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais) – que se revezam semanalmente e/ou de acordo com a necessidade evidenciada pelos professores – e orientação pedagógica para avaliação dos conteúdos trabalhados em sala, discussão das dificuldades percebidas e planejamento das atividades seguintes.

No ano de 2011, todas as professoras dos 1ºs e 2ºs e 3ºs anos tinham dedicação exclusiva e reuniam-se às 3ªs e 5ªs feiras, respectivamente, para essas atividades. Além disso, dedicam 1h/ semana ao atendimento a pais, de acordo com a necessidade evidenciada por estes e/ou pela escola. Destaca-se a possibilidade do encontro coletivo dos professores dos 1ºs 2ºs e 3ºs anos para a discussão do trabalho que cada uma realiza em sala de aula, com relatos acerca das características das turmas, das atividades desenvolvidas, dos avanços e das dificuldades. Para os professores de 4ºs e 5ºs anos a dinâmica é diferente, uma vez que não têm garantido um horário de planejamento coletivo, fazendo com que os encontros com os coordenadores aconteçam individualmente.

De outubro a dezembro, foram acompanhadas nove reuniões realizadas entre as coordenações de área (Ciências, Matemática e Estudo Sociais) e as professoras de 1os, 2ºs, e 3ºs anos. Nessas reuniões, puderam ser observadas as discussões dos conteúdos trabalhados, da metodologia e das avaliações em todas as áreas. Há uma preocupação constante com o uso de materiais concretos que contribuam para a construção dos conceitos trabalhados nas disciplinas. Segundo os professores entrevistados e mesmo em conversas informais, a escola tem, em geral, os recursos materiais necessários para atender o trabalho dos professores. Nesse planejamento, também é feito um levantamento dos objetivos/conteúdos a serem trabalhados nos laboratórios de Ciências e Matemática, sob a orientação das coordenadoras.

Destaco sobre essas reuniões de planejamento a participação dos professores em todas as discussões, demonstrando domínio das disciplinas do núcleo comum, das metodologias utilizadas e conhecimento da situação vivida por seus alunos em sala de aula, bem como suas características individuais. Nas últimas reuniões realizadas, puderam ser observadas, também, as discussões de avaliação de cada área do conhecimento, situando o desenvolvimento das turmas, as dificuldades encontradas, tanto em termos dos conteúdos, quanto da metodologia e dos materiais utilizados.

Durante as entrevistas e mesmo em algumas conversas informais sobre os planejamentos coletivos algumas professoras apontaram o pouco tempo para estudo e mesmo para a socialização do trabalho entre os professores, uma vez que as reuniões conduzidas pelas Coordenações de área acabam por concentrar as discussões acerca do conteúdo específico e do trabalho em sala de aula.

Nesse sentido, observa-se, também, que no período em que os professores se encontram na escola, estão sempre desempenhando alguma atividade e seus horários estão totalmente preenchidos com a classe: reunião com a coordenação, atendimento a pais e responsáveis e recuperação da aprendizagem, talvez revelando que nessa estrutura há uma intensificação do trabalho docente, com pouco espaço para realização de estudo e reflexões que venham a produzir conhecimento acerca da atividade.

Sobre a discussão a respeito da intensificação do trabalho, esta pesquisa apoia-se na noção de que todo trabalho é realizado segundo determinado grau de intensidade. A ideia de intensidade envolve “todas as capacidades do trabalhador, sejam as de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida ou os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelos processos de socialização” (DAL ROSSO, 2008, p. 21).

Tomado como uma atividade adequada a um fim realizado por homens e mulheres, o trabalho despende uma quantidade variável de energia física e mental, exigindo, pois, um esforço do trabalhador. Essa ideia do dispêndio do esforço do trabalhador na atividade concreta do seu fazer está na raiz da noção de intensidade, envolvendo as maneiras de trabalhar, entendendo-se como intensidade, as condições de trabalho que determinam seu empenho, seu gasto de energia, seu esforço para desenvolver as tarefas a mais que lhe foram atribuídas.

Esta noção de intensidade requer, também, que a atenção esteja voltada para a pessoa do trabalhador ou sobre o coletivo dos trabalhadores, sobre o conjunto de todas as suas capacidades (físicas, cognitivas e afetivas) e não sobre os outros componentes do processo de trabalho que podem alterar os seus resultados, como as inovações tecnológicas (DAL ROSSO, 2008).

Estão envolvidas, também, na noção de intensidade, as relações que são estabelecidas com os outros trabalhadores, levando-se em conta as relações de cooperação com o coletivo dos trabalhadores, envolvendo a transmissão de conhecimento e o aprendizado entre eles – as relações familiares e de todos os demais grupos aos quais pertence o trabalhador – sejam como problemas ou como potencialidades. Trata-se de um aspecto relevante para a análise do trabalho docente, que tem como uma de suas características o fato de concretizar-se, mediante o trabalho com grupos de alunos, bem como em relação com outros trabalhadores coletivos dos quais, muitas vezes, depende a realização de atividades e projetos coletivos de trabalho.

Neste sentido o termo intensificação do trabalho deriva dessa noção inicial de intensidade do trabalho, referindo-se a:

quando os resultados são quantitativa ou qualitativamente superiores, razão pela qual se exige um consumo maior de energias do trabalhador. Há intensificação do trabalho quando se verifica maior gasto de energias do trabalhador no exercício de suas atividades cotidianas. (DAL ROSSO, 2008, p. 21)

Assim, quanto maior a intensidade, mais trabalho é produzido no mesmo período de tempo considerado. O objetivo da intensificação é “elevar a produção quantitativa ou melhorar qualitativamente os resultados do trabalho” (p. 21) Quando o trabalho é de tipo intelectual, a melhora nos resultados é qualitativa. De acordo com Dal Rosso, referem-se à intensificação, “os processos de quaisquer naturezas que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho.” (2008, p. 23)

No caso do trabalho docente, tomado como trabalho imaterial, é preciso ressaltar que há diferenças bastante significativas em relação ao trabalho material quanto à sua intensificação. O trabalho imaterial demanda de modo mais intenso as capacidades intelectuais e culturais aprendidas; no caso dos professores, a capacidade de se relacionar com seus estudantes, por exemplo. Muito embora todo trabalho tenha um componente intelectual, as demandas de suas capacidades são diferentes, quando se trata de um trabalho imaterial. Por isso, sua intensificação não pode ser medida apenas em termos corporais, físicos e pela melhora quantitativa dos resultados, mas referem-se à inteligência, à afetividade, à cultura, e à capacidade de relacionar-se, alterando, de certa maneira, o próprio paradigma da intensificação⁴⁷.

Em relação ao trabalho docente, é necessário apontar que as capacidades requeridas dos professores em termos intelectuais, emocionais e culturais vêm se intensificando, não só em relação ao tempo que dedicam às atividades de trabalho, como às novas demandas

⁴⁷ Para aprofundamento desta discussão e das questões relativas ao trabalho imaterial e a teoria do valor nas sociedades contemporâneas, ver Dal Rosso, Sadi. Mais trabalho! : a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

que surgem em suas atividades de trabalho, tornando-o mais complexo: domínio do conhecimento das diversas áreas, situação socioeconômica vivida pelos alunos e suas famílias que transparecem em sala de aula e na escola, relação com os demais professores e funcionários da escola, condições de trabalho e do seu controle, e tantas mais.

Por fim, destaca-se o que Dal Rosso aponta como “instrumentos de intensificação: alongamentos das jornadas, ritmo e velocidade, acúmulo de atividades, polivalência, versatilidade e flexibilidade e a gestão por resultados”. No caso dos professores, já é possível evidenciar-se o acúmulo de atividades e a gestão por resultados como instrumentos que vêm sendo utilizados na intensificação do trabalho docente, como se poderá observar na análise das entrevistas sobre as relações e condições de trabalho dos professores. No caso do “acúmulo de atividades”, há o acúmulo, em uma mesma pessoa, de atividades que antes eram exercidas por outras.

De modo especial, no serviço público acontece o mesmo processo pela falta de reposição de quadros, por conta aposentadoria e da falta de contratação de novos funcionários, quando da expansão de serviços. Outro exemplo é a gestão por resultados, que se revela no campo mais subjetivo, a partir da pressão que se impõe sobre o trabalhador, e as avaliações externas do trabalho dos professores são um exemplo disso.

Outro aspecto a ser considerado refere-se ao fato de que podemos estar, também, diante de um aumento do controle do trabalho dos professores, mesmo quando este aparece em forma de apoio ao seu trabalho. Muitas vezes, traduzindo-se numa estrutura bastante hierarquizada em que o professor tem sua autonomia reduzida pelas determinações a serem atendidas, sem que ele mesmo tenha participado efetivamente de sua decisão e elaboração, restando-lhe apenas o lugar da execução, talvez evidenciando a permanência de traços de uma organização do trabalho com características taylorizadas⁴⁸. A esfera da decisão assentada no Departamento, Direção, Coordenadores de área e Orientação Pedagógica

⁴⁸ Conjunto de princípios de controle do trabalho baseado na separação entre a concepção e a execução do trabalho executado, cabendo a quem concebe, o monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução, assim como a avaliação do trabalho realizado. Esta análise será aprofundada no capítulo 2 desta tese.

atribuem aos professores um papel bastante reduzido na escala hierárquica e aumenta a distância a ser percorrida em direção a uma escola mais democrática.

Diante das observações realizadas, percebe-se que as condições de trabalho dos professores, na unidade da escola federal, são fundamentais para sua realização, mas, neste caso, o que parece ser determinante é o número de pessoas que trabalham na escola e a organização do trabalho do conjunto dos trabalhadores.

Ao contrário das escolas municipais em que os professores, praticamente trabalham sozinhos – porque não têm outros funcionários para apoiá-los – na escola federal, além dos professores de sala de aula, existem os coordenadores de área, professores dos laboratórios, serviço de supervisão pedagógica para atendimento de pais e alunos, coordenadores de turno, inspetores de disciplina, funcionários que trabalham na secretaria, na reprodução de materiais, na limpeza, no apoio com recursos didáticos. O trabalho de todos os profissionais que incluem planejamentos, reuniões com a coordenação, estudo, organização dos laboratórios, recuperação, reforço, atendimento a pais e mães, concorrem para a organização do trabalho dos docentes.

Os professores têm muito mais apoio às suas atividades em sala de aula, mas também muito mais controle de seu trabalho. Isto é, há uma divisão do trabalho da escola entre os professores que atuam nas atividades de ensino e os demais trabalhadores que atuam na supervisão e controle do trabalho docente. Deste modo, e como são muitos os trabalhadores da supervisão, os professores são mais supervisionados e as determinações sobre seu trabalho são maiores. A análise das entrevistas sobre a percepção dos professores acerca de suas relações e condições de trabalho poderá confirmar ou não, até que ponto este controle interfere na realização de suas atividades.

A elaboração da Prova Institucional para os 4^{os}. e 5^{os}. anos é um exemplo disso. Os coordenadores de todas as áreas discutiram, junto com os professores de cada uma das turmas, os objetivos e conteúdos a serem avaliados, elaborando as questões de modo a atender às características e às diferenças de cada uma delas. Durante a observação na escola, foram acompanhados quatro momentos de discussão entre coordenadores e

professores para elaboração das PI de Estudos Sociais, Matemática, Português e Ciências, em que foi possível verificar a participação dos professores na sua definição, de acordo com as características de suas turmas, demonstrando que os profissionais da escola, parecem compreender a centralidade do trabalho dos professores na instituição escolar, especialmente no que diz respeito aos alunos.

No entanto, a estrutura hierarquizada da escola, já bastante cristalizada, ainda não permite um aprofundamento de práticas mais democráticas em relação ao trabalho dos professores. A relação entre coordenadores de área e professores parece ser o catalisador das relações de conflito no interior da escola, porque está assentado nos coordenadores o exercício do controle sobre os docentes.

Há, também, na escola, um laboratório denominado “de aprendizagem” para atendimento dos alunos que apresentam dificuldades “psicomotoras” que, de alguma forma, comprometem a aprendizagem. Os alunos são atendidos no horário de aula, de acordo com a necessidade evidenciada pela professora do laboratório e da avaliação feita pela escola (professora da turma e/ou coordenadoras de área). Em alguns casos, solicita-se às famílias uma avaliação especializada com apresentação de laudo para encaminhamento do aluno ao atendimento que seja mais adequado ao seu problema, dentro e/ou fora da escola.

Para este trabalho específico com as famílias, a escola conta com o SESOP – conforme já citado – que se dedica especialmente a realizar o contato/atendimento com as famílias, de acordo com as necessidades dos alunos, dos pais e /ou professores. É também sua função, a realização dos pré-conselhos e conselhos de classe para levantamento e registro do desenvolvimento das turmas.

Se por um lado, a estrutura da escola – especialmente de pessoal – garante um trabalho diferenciado e diversificado quanto aos recursos que podem ser oferecidos aos alunos, este também, acaba por construir uma organização do trabalho hierarquizada – com âmbitos de decisão bastante marcados que, por vezes, pode retirar a centralidade do trabalho docente que se realiza em sala de aula.

2.4. Escola D

A *escola D* refere-se à escola de anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental da Escola Federal.

A unidade da escola federal que ministra os anos finais do Ensino Fundamental, e integra esta pesquisa, foi criada em 1952, como parte da expansão dessa escola, realizada nos governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, quando foram criadas as seções Norte e Sul. Foi inaugurada 33 anos antes da unidade de anos iniciais, para a qual cedeu parte de suas instalações físicas – o almoxarifado –, quando esta última iniciou suas atividades em 1985.

Essa unidade atende os anos finais do ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino e o ensino médio nos três turnos (manhã, tarde e noite). Em 2012, havia na escola três turmas de 6º ao 9º ano, em cada um dos turnos matutino e vespertino, totalizando 706 alunos, distribuídos em 24 turmas. No ensino médio, eram atendidos 670 alunos em 24 turmas, sendo três turmas de cada série (1º, 2º e 3º anos), nos turnos matutino e vespertino e duas turmas de cada série do ensino médio, no turno noturno regular. No total, a escola atendia 48 turmas com 1.376 alunos. De acordo com a Diretora adjunta, o parâmetro adotado é de 35 alunos por sala, para a formação das turmas.

O turno matutino funciona das 7h às 12h, o vespertino das 13h às 18h, com 5h diárias de atividades e seis aulas, e o noturno das 18h15min às 22h25min, com 4h de atividades. Conforme consta em seu Projeto Político Pedagógico e confirmado pela Direção adjunta, o ingresso dos alunos no 6º ano realiza-se por meio de:

“a) acesso natural para alunos provenientes do 5º ano do colégio; b) concurso de seleção para alunos não pertencentes ao colégio” (PPP, 2001, p. 36).

Para o ensino médio, o acesso dá-se por meio de: “a) acesso natural pela promoção do 9º ano do próprio colégio; b) concurso de seleção para alunos não pertencentes ao colégio” (PPP, 2001, p. 36).

Ao contrário dos anos iniciais em que a entrada dos alunos no 1º ano se dá por sorteio, nos anos finais, a única forma de entrada para alunos não pertencentes ao colégio em anos anteriores é por concurso, por meio de provas de conteúdo, como critério de seleção.

A escola funciona em dois prédios: o principal com três andares e um prédio anexo com dois andares. No prédio principal, o acesso é feito por escadas em cada um dos lados extremos da construção, por elevador e rampa; possui seis salas de aula – todas com aparelhos de ar condicionado – e uma sala de audiovisual por andar. As salas de audiovisual, denominadas “bege”, “branca” e “rosa”, são equipadas com televisão, DVD, projetor de slide, retroprojetor, “laptop” e aparelho de som, devendo ser agendadas, quando de seu uso.

No térreo do prédio principal, funcionam ainda quatro laboratórios reformados no ano de 2012, para atividades teórico/práticas das disciplinas de Física, Química, Biologia e Ciências, em processo de instalação de equipamentos e materiais, embora já em utilização pelos professores. Em todos os andares da escola, há banheiros femininos e masculinos para os alunos.

No prédio anexo, no segundo andar, funcionam três salas de aula que abrigam as turmas de 6º ano, uma sala de informática, e uma sala “interativa” equipada com quadro digital para realização de trabalhos em grupo, de acordo com informação da inspetora de alunos do turno vespertino.

Nesse prédio anexo, funcionam ainda a midiateca, sala de línguas neolatinas, sala dos professores, auditório, sala de música (com instrumentos diversos), sala de artes (para desenvolvimento de habilidades específicas e trabalhos manuais) e a Biblioteca que, depois de ficar fechada por dois anos, foi reaberta em março de 2012, com 40.000 exemplares higienizados e catalogados. É um grande espaço muito bem iluminado e limpo, com quatro computadores disponíveis para os alunos, 14 mesas de seis lugares para estudo e uma sala de reuniões. A bibliotecária alterna seu trabalho entre os turnos da escola, e os funcionários mantêm a biblioteca em constante funcionamento.

A sala dos professores é bastante ampla, possui quatro mesas de reunião, sofás e armários para os professores, uma sala reservada para reuniões, cinco computadores para uso dos professores, sendo dois com acesso à internet, banheiros feminino e masculino, uma pequena cozinha com mesa, geladeira, pia, filtro de água, e micro-ondas; ali muitos professores fazem suas refeições e lanches. A maior parte das reuniões semanais entre coordenadores de área e professores das disciplinas ocorrem na sala dos professores.

No andar térreo do prédio anexo, encontram-se a secretaria, sala da direção, duas salas audiovisuais, a sala de leitura e o “clube de leitores”. Este último, organizado pelos professores da equipe de Português e pela Direção, destina-se à leitura e discussão de textos com horários definidos, como atividade extra ao horário de aula regular. Está instalado também no prédio anexo, o Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP), que abriga o trabalho de pedagogos e psicólogos que acompanham a vida acadêmica dos alunos e realizam o atendimento às famílias.

Ao fundo dos dois prédios há uma cantina com um refeitório grande, limpo, bem ventilado, com mesas e cadeiras para a merenda diária dos alunos durante o recreio – incluindo os alunos do ensino médio. Atrás do refeitório, uma sala destinada ao “chefe de disciplina” para atendimento dos alunos em situação de indisciplina, uma sala dos professores de Educação Física, e uma quadra esportiva para a sua prática, compartilhada com a unidade de anos iniciais.

As condições da estrutura física e material da escola de anos finais da escola federal são consideradas suficientes pela equipe de professores para o seu trabalho, e muito embora se queixem da falta de recursos didático-pedagógicos, não há uma falta total destes recursos que leve a inviabilizar o trabalho. Não há grandes diferenças entre sua estrutura material e a das escolas municipais, todas elas se assemelham no que diz respeito às condições materiais de trabalho, o que as diferencia é a organização desse trabalho, as jornadas dos professores e a estrutura de pessoal, com maior ou menor número de funcionários que possam apoiar o trabalho dos docentes.

Nesse sentido, os efeitos de uma política neoliberal sobre a educação nos últimos anos, parece afetar de modo mais direto as escolas municipais do que as próprias escolas de Educação Básica do sistema federal de ensino, distinguindo-se, sob este aspecto a rede municipal do Rio de Janeiro. O efeito mais perverso dessas políticas tem-se revelado, nessas escolas, também sobre a estrutura de pessoal. De modo especial, na escola federal de anos finais, isso tem sido percebido pela falta de funcionários de apoio administrativo e do número de professores contratados, que vem aumentando ano a ano.

Os trabalhadores que executam as atividades de supervisão e controle na escola são uma Diretora geral, três Diretores adjuntos – um para cada turno –, eleitos diretamente pela comunidade escolar, e duas assessoras da direção; Coordenadores de disciplina (Língua Portuguesa, Inglês, Francês, Artes Visuais, Educação Musical, Educação Física, Matemática, Ciências, Desenho Geométrico, Geografia, História, Informática Educacional); Coordenadores de série (6º ao 9º ano e 1ª a 3ª série do ensino médio); Setor de Medidas em Educação (elaboração de calendário letivo, de provas e estatística de notas); Setor de Pessoal (3 funcionários); Secretaria (atendimento externo a pais e alunos); Gabinete médico (médico e enfermeiro que atuam em horários alternados); Supervisor de disciplina, três coordenadores de disciplina (um por turno), 5 assistentes de disciplinas no turno matutino e 4 assistentes de disciplina no turno vespertino. O serviço de limpeza e segurança da escola é terceirizado, há vigilantes em todos os portões do colégio. O serviço de merenda conta com dois funcionários da escola e mais quatro funcionários terceirizados.

Na escola, no primeiro semestre de 2012, quando foi realizada a pesquisa, atuavam 92 professores que compunham as equipes das diversas disciplinas do colégio, sendo que destes, 64 atuavam nas disciplinas componentes do currículo do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Foram entregues questionários a 50 professores do ensino fundamental; destes, 27 devolveram os questionários e dez foram entrevistados. Dos 32 professores que responderam o questionário, 15 (59,4%) são concursados, estatutários, efetivos e contratados por tempo indeterminado, com jornada de trabalho de 40h. Desses, 4 (27%) não possuem dedicação exclusiva, 1 deles (7%) acumula dois contratos de trabalho, sendo um de 20h e outra de 40h. Dos respondentes, 12 (44%) são professores substitutos, recrutados

por concurso público e contratados temporariamente por tempo determinado, com jornada de trabalho de 40h.

A presença de 44% de temporários, entre os respondentes do questionário, é bastante representativa do quadro atual de professores da escola federal de anos finais, uma vez que essa presença é crescente e pode ser notada em todas as equipes das diferentes áreas do currículo. Há equipes como a Geografia e de Matemática, em que esse percentual chega a quase 50%, o mesmo percentual alcançado, se considerado o total de professores da unidade pesquisada. Quadro bastante diferente do encontrado na unidade de anos iniciais do Ensino Fundamental que tinha somente uma professora temporária em seu quadro e das duas escolas municipais, e onde todos os professores eram concursados e efetivos.

Essa situação vivida atualmente pela unidade pesquisada tem sido considerada pelo corpo docente da escola como resultado do processo de expansão a que o colégio tem sido submetido nos últimos anos, como resultado de uma “exigência do Ministério da Educação”. Em uma reunião pedagógica, um professor fez algumas observações sobre este processo que vem sendo acompanhado com críticas pelo corpo docente de todas as unidades. Segundo ele, “hoje todo o processo de expansão é relativo a uma ‘barganha’ entre a Direção Geral e o MEC para que a escola continue existindo”, uma vez que a escola é a única em âmbito federal que atua na Educação Básica no Brasil, o que não responde aos interesses do MEC, responsável pelo Ensino Superior.

Nesse sentido, o MEC “vem pressionando a escola pela abertura de novas unidades, cursos técnicos, tecnológicos e até mesmo superiores”. Há um programa de “Residência Docente”⁴⁹ em implantação, para professores da rede pública estadual e municipal, que é parte desta proposta, bem como o Mestrado Profissional que deverá ser implantado.

⁴⁹ No Programa de Residência Docente, professores da Rede Pública Municipal ou Estadual vão acompanhar e atuar com docentes do Colégio no dia a dia escolar. Com duração de um ano, o programa atenderá cerca de 50 Professores Residentes e contará com o envolvimento direto de 22 docentes da Escola Federal, sendo 17 na função de Professor Supervisor e 5 na função de Coordenador de Área. Os Professores Residentes que participarão desse projeto piloto foram indicados diretamente pela sua rede de origem. São docentes com até 3 (três) anos de conclusão do Curso de Licenciatura Plena em várias áreas/disciplinas oferecidas pela escola na Educação Básica, do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. Esses profissionais farão jus a uma bolsa da CAPES para auxílio à participação no programa, que constará, dentre outras atividades, de

Além da questão da expansão do complexo escolar que compreende, hoje, 14 unidades, o professor aponta ainda um “problema em relação ao Projeto Político Pedagógico da escola”, argumentando que “não existe um projeto pedagógico, de fato, e os professores continuam trabalhando porque são competentes e comprometidos, mas que este trabalho acaba sendo muito individualizado [nos docentes] ou centrado na própria área a partir do trabalho feito pelas coordenações de área, não podendo, por isso, ser chamado de Projeto Político Pedagógico da escola”.

Isto também pode ser observado na unidade de anos iniciais, onde a orientação do trabalho é feita a partir das diretrizes das coordenações de área, com um pouco mais de unidade pela possibilidade do trabalho envolvendo os professores por série como uma opção adotada pela unidade e não como uma diretriz do Projeto Pedagógico. No documento oficial (Projeto Político Pedagógico) pode-se observar a predominância de uma descrição dos conteúdos a serem trabalhados nas diferentes disciplinas/áreas e algumas poucas referências às concepções norteadoras do trabalho dos professores.

A Diretora adjunta, entrevistada para essa pesquisa, corrobora essa informação e registra que o “PPP reflete um determinado momento da escola em que foi possível as áreas reunirem-se para pensar e discutir seu trabalho resultando neste documento” – o PPP divulgado em 2001 ainda em vigor na escola – que precisaria continuar a ser aprofundado.

A escola federal de anos finais, assim como na unidade de anos iniciais, possui uma organização departamental, abrigando todos os professores (incluindo aqueles em função de direção, chefias e assessorias). Cada professor está vinculado ao Departamento correspondente à sua formação (licenciatura), à área de conhecimento na qual atua, e é no interior desses departamentos que o trabalho docente é organizado. O trabalho docente caracteriza-se por ser um trabalho celular – desenvolvido a partir de um conhecimento

assistência e colaboração em aulas e tarefas didáticas, de participação em cursos, oficinas e grupos de estudo e de vivência em diferentes setores do Colégio. Ao término do período, os Residentes deverão elaborar um trabalho final e, cumprindo todos os requisitos, serão certificados como “Especialista em Docência do Ensino Básico”.

disciplinar, entre uma pessoa e um grupo, o que, ao mesmo tempo, é a garantia de uma autonomia relativa do trabalho dos professores desenvolvido em suas salas de aula.

Dessa maneira, a partir do trabalho e da contribuição de cada professor em sua área de conhecimento, onde estão os elementos da construção do trabalho coletivo? De que forma os professores compreendem os objetivos do trabalho coletivo que são também construídos coletivamente? De que modo se dá a atribuição do sentido deste trabalho coletivo?

Esses significados se constroem na dimensão política do trabalho que atribui um significado e um sentido ao trabalho dos professores em sua coletividade em que o trabalhador deixa de ser um trabalhador fragmentado, na medida em que seu trabalho individual contribui para a construção dos objetivos definidos coletivamente. No caso da Educação, nos objetivos a serem alcançados com o conjunto do trabalho de todos os professores de uma determinada escola. O trabalho da escola contribui para a formação de gerações, e pode ser construído coletivamente a partir da compreensão de cada professor sobre as contribuições de seu trabalho individual na construção e no alcance dos objetivos comuns.

Nesse sentido, os professores apontam uma série de dificuldades que hoje encontram na organização da função docente na escola e que interferem na construção deste trabalho coletivo. Os professores dedicam-se à construção do trabalho de suas áreas de conhecimento no interior da escola, mas ressentem-se de sua individualização como trabalhadores.

Sem a efetiva consecução de um projeto pedagógico da escola, construído e desenvolvido coletivamente, o trabalho dos professores é centrado nos conteúdos das áreas. Segundo informação de uma das Diretoras adjuntas, o currículo da escola passa por três revisões durante o ano letivo, num trabalho feito por cada disciplina, onde “ajustes curriculares são feitos e deliberados pelo conjunto de professores das disciplinas”.

Além das disciplinas do currículo, há na escola, atualmente, as seguintes atividades extras, oferecidas aos alunos: clube de leitores, curso de preparação para o exame DELF (Diplôme d'études en langue française), Leitura e Dramatização, Esperanto e Pandeiro, projeto Fazendo Arte (encenação de jogral com recortes autorais de textos literários e/ou musicais de diversas épocas da cultura brasileira), Projeto Memória (em comemoração pelos 60 anos da unidade em 2012).

Para uma professora, a execução do projeto Memória é um bom exemplo dessa fragmentação no trabalho dos professores, pois, “há um esforço dos professores em planejar o trabalho nas séries que seja realizado em conjunto por pelo menos duas disciplinas buscando uma interdisciplinaridade que não está presente no trabalho da escola hoje realizado”.

Na avaliação da Coordenadora, o trabalho proposto no projeto buscava muito mais a integração de duas ou mais disciplinas envolvendo conteúdos que estão sendo trabalhados numa mesma série, que pudessem ser desenvolvidos num único projeto, do que, propriamente, uma interdisciplinaridade, parecendo expressar um desejo de diálogo entre as diferentes áreas de uma mesma série. No entanto, ela aponta que, nem mesmo o horário para o planejamento conjunto entre os professores é assegurado, e acabando os docentes por utilizar o horário do recreio e outros encontros informais como o almoço, o café, troca de mensagens eletrônicas, como únicas alternativas para que possam planejar a atividade a ser realizada. Segundo a Coordenadora, esse é um aspecto da condição atual de trabalho dos professores, hoje, na escola que inviabiliza qualquer tentativa de trabalho coletivo.

Na mesma reunião em que a professora fez essas colocações, foram também discutidos os resultados estatísticos das notas alcançadas pelos alunos nas avaliações do primeiro trimestre, produzidos pela Direção da escola. Em geral, as turmas obtiveram em torno de 80% de aprovação, e uma Coordenadora destacou o fato de que “o trabalho que a escola vem fazendo não permite uma análise mais integrada de todo o rendimento do aluno e, muitas vezes, há um desencontro nas avaliações das diversas disciplinas”.

Na escola, alguns alunos são aprovados em Conselho de Classe, independentemente de sua avaliação global, e há professores que não admitem a aprovação em suas disciplinas, ainda que seja a única com mau resultado. Essa mesma discussão estava presente na escola de anos finais do município, apresentando semelhanças em relação à avaliação realizada na escola federal nas turmas do 6º ao 9º ano. Pode-se verificar que esta é uma característica do trabalho dos professores nos anos finais do ensino fundamental da Educação Básica das diferentes escolas, municipais ou federais.

Essa posição dos professores ratifica a ideia de que o sentido do seu trabalho assenta-se nos conteúdos disciplinares, segundo os quais organizam o próprio trabalho e reconhecem-se como professores, construindo suas identidades profissionais, mas, por outro lado, parece refletir também a individualização das práticas dentro das escolas, a partir das quais os professores parecem buscar algum sentido para o trabalho que fazem, uma vez que não encontram esses significados no trabalho construído coletivamente.

Segundo informação de alguns coordenadores de área e da Direção adjunta, ao longo do ano letivo, são organizadas duas reuniões de colegiado (quando se reúnem todos os professores do colégio de uma mesma disciplina em uma reunião conjunta), onde são tomadas algumas decisões como alterações curriculares e escolha do livro didático a ser utilizado. No entanto, elas são insuficientes para os professores atribuírem um sentido coletivo ao trabalho.

A partir de 2004 foram criadas, na unidade pesquisada, as coordenações de série, eleitas por seus pares entre os professores de uma mesma série, com o objetivo de exercer uma coordenação do trabalho de todos os professores das diferentes disciplinas que nela atuam, buscando integrá-los. Uma das assessoras da direção é diretamente responsável por desenvolver esta atividade junto aos coordenadores eleitos. No entanto, de acordo com o depoimento dessa assessora e de uma coordenadora de série, a própria organização da escola e a falta de horários previstos para essas reuniões coletivas inviabilizam sua implantação mais efetiva por série, prevalecendo, ainda, o trabalho individualizado dos

professores, ainda que haja, atualmente, um empenho dos professores e das coordenações de série em buscar essa integração.

Tais práticas individualizantes são o que Linhart (2007) denomina a nova “alquimia” entre o individual e o coletivo, orientando as pessoas para o trabalho coletivo somente em determinados momentos e com determinadas necessidades, a exemplo do “Projeto Memória”, citado por uma professora. São coletivos que se organizam para obter determinados objetivos pretendidos, mas não objetivos que orientem a coletividade como um todo. Desmobilizam as pessoas em torno dos problemas e das formas de resolvê-lo, e as soluções, como o trabalho, também aparecem individualizadas ou como resultado de pequenos coletivos. Diante de determinadas condições de trabalho, parece difícil aos professores, não só perceber a instalação destas práticas como criar estratégias que a elas se opõem.

Isso reforça uma visão do trabalho da escola de valorização dos conteúdos disciplinares na atuação com os alunos como seu principal objetivo. Socialmente valorizada na cidade do Rio de Janeiro como uma instituição tradicional, a escola federal tem como referência de qualidade os altos índices de aprovação de seus alunos em instituições de ensino superior públicas, referências de ensino de qualidade no Brasil. De acordo com informações da Diretora adjunta, a escola obteve em 2010, o 11º lugar no ENEM, e em 2011 o 1º lugar entre as escolas de tempo parcial. Além disso, em 2010, 93% de seus alunos do 3º ano do Ensino Médio foram aprovados em instituições públicas de ensino superior. Em seu PPP (versão 2001) destaca-se:

O Projeto Político Pedagógico [do colégio] não ignora o perfil no qual a escola se reconhece. Inscrevendo-se na sociedade brasileira como uma escola tradicional, de viés humanista, goza de grande prestígio diante da comunidade, em grande medida devido a essa imagem. Nos diversos pronunciamentos sobre a Instituição, a tradição secular costuma ser ressaltada como seu maior patrimônio: sua história, memória e significado social. (2001, p. 66)

Também destaca que a tradição não é vista como “conservadorismo” que possa emperrar as transformações a serem realizadas rumo à “plena democratização do ensino” (2001, p. 66), mas ao contrário, a herança cultural é destacada como um aspecto a fortalecer uma “educação pública gratuita e de qualidade para a população” (p. 66). Aponta, neste sentido, alguns aspectos que foram considerados no seu processo de atualização das “reformas exigidas, tanto pela legislação como por grande parte da comunidade escolar”: as relações interpessoais com a proximidade entre professores e alunos; o aumento quantitativo de vagas (mais que duplicadas); o ingresso por sorteio, nos anos iniciais, e o “aprimoramento dos exames de seleção, pautados em modernas técnicas de avaliação” (p. 66), como um aspecto de democratização do acesso ao colégio, ainda que seletivo.

O PPP da escola prevê que, para a continuidade de seu importante papel no cenário educacional do país, seu projeto educacional deve proporcionar ao “aluno construir sua *identidade pessoal, suas relações sociais e apropriar-se do saber historicamente construído*” (2001, p. 67, grifos dos autores). O primeiro aspecto envolve o processo de tomada de consciência de si próprio e de sua singularidade, o segundo envolve a constituição de valores e atitudes que conduzem à convivência pessoal e o terceiro passa pela “elaboração coletiva de uma proposta curricular que leve o aluno a ampliar seu acervo de conhecimentos, [...] o desenvolvimento de competências que lhe permitam novas leituras da realidade para uma intervenção crítica e construtiva na realidade” (p. 67).

Nesse mesmo sentido, no item “5.1.2.1 Definição de princípios filosóficos e metodológicos” (p. 78) o PPP da escola apresenta três pontos nos quais a proposta curricular do segundo segmento deve se basear: 1º) todos os componentes curriculares devem contribuir para o desenvolvimento de competências transdisciplinares; 2º) os componentes curriculares devem apontar as competências específicas a serem alcançadas ao final de cada ciclo; 3º) os diversos componentes curriculares devem estabelecer competências interdisciplinares, de acordo com sua inserção em campos de conhecimento. Traz ainda a recomendação de que

esse desenho curricular, no entanto, está apenas esboçado, dependendo ainda de sua discussão pelos professores e da consolidação de seu traçado elaborado ao longo do ano, partindo da 5ª série em 2001. [...] A superação de um currículo baseado em conteúdos seriados e objetivos específicos exige um trabalho com ênfase em novos pressupostos, para o qual será preciso descobrir, construir e consolidar parâmetros próprios. (PPP, 2001, p. 78)

Na observação das reuniões de trabalho semanais entre coordenadores e professores, foi possível identificar o constante cuidado dos coordenadores em verificar e registrar os conteúdos trabalhados pelos docentes a cada semana, mapeando-os para reportarem-se às chefias de Departamento, a fim de que esse registro servisse de base para as futuras alterações a serem feitas na manutenção ou não do currículo em vigor, e na distribuição dos conteúdos ao longo dos anos/séries, a partir da proposta curricular elaborada e utilizada como parâmetro pelo conjunto da escola.

A avaliação trimestral também se baseia nos conteúdos trabalhados e descritos pelos professores ao longo do período, e integra também a planilha feita e enviada aos alunos como referência para a “Prova Institucional (1ª, 2ª e 3ª “certificação”, realizada a cada trimestre) elaborada e aplicada a cada disciplina e série. O que organiza o trabalho dos professores é a área de conhecimento à qual estão vinculados por sua formação, tanto do ponto de vista do conteúdo, como do ponto de vista metodológico. Observa-se que o trabalho dos coordenadores de área junto aos professores busca fortalecer uma unidade em torno das decisões do departamento do qual participam.

No segundo segmento do ensino fundamental, há uma grande valorização da Prova Institucional. Ao final de cada trimestre, coordenações e professores organizam--se em torno das avaliações institucionais, uma prova única elaborada por cada disciplina para cada uma das séries com o conteúdo trabalhado no trimestre. Em torno de 15 dias antes da prova, o coordenador faz um levantamento dos conteúdos trabalhados, junto aos professores, que são, em seguida, registrados para a elaboração da “planilha” de conteúdos a ser entregue aos alunos de cada série, uma semana antes das provas, pelo SESOP.

As questões de cada série, elaboradas pelos professores, são enviadas aos coordenadores para a formatação e visto das provas. É elaborado um horário diferenciado das aulas e dos professores para a “semana de aplicação de provas”, em torno da qual se organiza a vida da escola durante uma semana, com mudanças nos horários e na rotina dos docentes e durante a qual os alunos se dedicam somente à realização das provas. Após sua aplicação, cada professor é responsável pela correção das avaliações das turmas e séries nas quais atua, ao final de uma semana e, após os resultados das provas institucionais são realizadas as provas de recuperação para os alunos que não alcançaram a nota mínima (5,0).

Um professor, por exemplo, que ministra aulas em oito turmas do colégio, é o responsável, pela correção das avaliações – todas discursivas – de todas as turmas nas quais atua, indicando que, como há diferenças na distribuição de carga horária entre os professores, especialmente, entre contratados e efetivos, há uma diferença também na carga de trabalho de cada docente, mesmo dentro de uma mesma área.

Na avaliação de uma outra professora, a recuperação acaba, também, transformando-se apenas em nova oportunidade de prova porque, pelo calendário adotado não há tempo hábil, entre o resultado da prova institucional e o início das provas de recuperação, para fazer aulas de recuperação. Observa-se, na escola federal, uma grande mobilização de tempo e de trabalho de todo o corpo docente em torno das provas realizadas para as “certificações” trimestrais, portanto, três por ano letivo.

É importante ressaltar que, apesar do intenso trabalho dos professores na escola federal⁵⁰, pela carga horária de aulas e turmas, que tem como consequência a aplicação e correção de provas em grande número, a jornada de trabalho de 40h e/ou 40h DE, incluindo dos contratados por tempo determinado, proporciona melhores condições de trabalho aos professores com mais tempo para realização de atividades da docência na própria escola, durante o seu horário de trabalho, como por exemplo, a correção de provas, como pôde ser observado, mas também, a preparação de aulas, materiais, planejamento, e afins.

⁵⁰ Entre os professores entrevistados, 50% dos professores ministram entre 15 e 20 tempos de aula; 30% acumulam 12 tempos de aula mais a coordenação da área; 10% com contrato temporário cumprem 22 tempos em sala de aula e 10% cumprem 29 tempos em sala de aula porque possuem duas matrículas (uma de 40h e outra de 20h).

Nisso se diferencia bastante a escola federal da escola municipal de anos finais pesquisada, uma vez que, nesta, a jornada de trabalho é de 16h, sendo 12h em sala de aula, restando apenas 4h, que são normalmente utilizadas nas reuniões coletivas, não menos importantes, mas restando aos professores, pouco ou nenhum tempo para as demais atividades individuais próprias da docência, que poderiam ser realizadas na escola, dentro de sua carga de trabalho, se essa fosse maior.

Vale para a escola de anos finais, o mesmo critério verificado na unidade de anos iniciais acerca da jubilação após duas reprovações durante todo o segundo segmento, reforçando seu caráter de seletividade. Não há alunos portadores de necessidades especiais matriculados na escola; segundo informação da Direção adjunta, há um setor de Educação Especial localizado em uma das unidades da escola federal que centraliza todo o atendimento de alunos PNEE, matriculados nos anos finais do ensino fundamental. O segmento de anos iniciais, ao contrário, já admite a matrícula de alunos com necessidades especiais e vem discutindo as possibilidades da escola para seu atendimento, revendo, inclusive, a regra da jubilação para alunos que a escola reconhece necessitam de mais tempo e trabalho diferenciados para sua aprendizagem.

De acordo com informação da mesma Diretora, a relação e a comunicação entre a escola e a comunidade são “boas”, mas a participação dos pais ainda é pequena em relação ao número de seus alunos. Em março de 2012, foram realizadas reuniões com pais de todas as séries com a participação da Direção da escola e do SESOP, nas quais foram eleitos pais representantes de cada série, dentre os participantes, os quais serão responsáveis por ajudar na comunicação entre a escola e a comunidade.

A escola possui o Grêmio Estudantil, eleito por voto direto entre os alunos e é considerado pela Direção adjunta bastante atuante na representação dos alunos, junto aos demais segmentos da unidade. Durante o período de observação na escola, no primeiro semestre de 2012, dois eventos foram organizados pelo Grêmio da escola: um debate com o candidato a prefeito Marcelo Freixo e o cabo Darciolo, militar e personagem central nas greves de bombeiros nesse mesmo ano no Rio de Janeiro e que envolveram diversas

disputas entre o Governo Estadual e a Corporação. O objetivo do debate foi levar informações aos alunos, acerca dos recentes acontecimentos na cidade do Rio de Janeiro que envolvem a segurança pública.

No dia 12 de junho de 2012, foi organizada, na escola, uma paralisação dos alunos em apoio aos professores nas suas reivindicações ao Governo Federal. Embora alguns alunos tivessem permanecido em sala para atividades de aula, houve adesão de muitos alunos da unidade durante toda a tarde desse dia. Ao final do dia, os alunos encaminharam-se para as ruas próximas à escola para “planfetares” um pequeno comunicado à população acerca das reivindicações dos professores e de seu movimento de paralisação. No dia seguinte ao movimento dos alunos, em assembleia geral, os professores do colégio decidiram aderir à greve dos professores federais.

Esses mecanismos de participação de toda a comunidade escolar, de modo especial de seus alunos, é que poderão criar outros mecanismos para a problematização das questões que se colocam na realidade escolar, sejam relativos à sua organização e funcionamento, sejam relativos à democratização, de seu acesso, de suas relações cotidianas e da relação entre suas várias instâncias hierárquicas.

De março a junho de 2012 foram acompanhadas 17 reuniões na escola: 2 delas foram reuniões entre coordenadores e Direção geral, chamada COPAS e 15 reuniões foram entre coordenadores de área e professores, denominadas “Reunião Pedagógica Semanal” (RPS), das áreas de Francês, Matemática, Geografia, Música, Português, Biologia, História. Algumas áreas não fizeram reuniões pedagógicas no período observado, e/ou cancelaram reuniões já agendadas anteriormente, demonstrando que algumas coordenações não valorizam suficientemente esse espaço coletivo de reflexão, organização, planejamento e avaliação do trabalho docente efetivado no cotidiano escolar.

Torna-se importante registrar que nessa unidade, entre as 14 que compõem a escola federal, a reunião entre Direção Geral e Coordenadores (área, série e disciplina) o COPAS, é considerado um fórum deliberativo, e não consultivo como nas demais unidades. Durante todo o período de observação e de acordo como o depoimento de alguns coordenadores de

área, há um esforço da atual direção da escola em manter uma postura democrática na comunidade escolar, garantindo a participação de todos os segmentos nas tomadas de decisão no cotidiano escolar. O COPAS é seu fórum privilegiado, mas a Direção pode ser observada constantemente, na sala dos professores em momentos de recreio e outros intervalos para consultas e/ou informes aos professores.

Nas reuniões semanais que foram acompanhadas durante o período da pesquisa, podem-se apontar alguns aspectos relevantes de seu funcionamento cotidiano na escola, tais como:

1) o constante cuidado dos Coordenadores em verificar e registrar os conteúdos que são trabalhados pelos professores, especialmente nos períodos próximos à elaboração das planilhas entregues aos alunos e da elaboração das provas trimestrais. No entanto, observou-se também, nas reuniões de algumas disciplinas, como Biologia e Geografia, o registro dos conteúdos trabalhados e as observações dos professores acerca de seu trabalho, para serem encaminhados à chefia do departamento, visando ao trabalho de reformulação dos currículos de Geografia e Biologia, em andamento ao longo do ano de 2012. Segundo a Coordenadora de Biologia, ela vem insistindo no encaminhamento das observações dos professores a fim de que o departamento incorpore as contribuições, como uma posição democrática a ser assumida neste processo, o que parece não estar garantido e, por isso, a insistência da coordenadora da área;

2) ênfase na unidade do trabalho das equipes para “evitar ‘conflitos’ entre alunos, pais e professores” tanto acerca dos conteúdos como da metodologia e das avaliações;

3) o espaço da RPS é um espaço importante na democratização das decisões tomadas no âmbito do trabalho das disciplinas na escola, pois assegura a participação dos docentes, naquilo que dependia exclusivamente da decisão do Coordenador e de sua equipe, muitas vezes até, influenciando a chefia do departamento;

4) em conversa informal, alguns professores revelaram insatisfação com a dinâmica das RPS, alegando que, por vezes, são desnecessárias, limitando-se a informes e ao levantamento e registro dos conteúdos trabalhados (hábito entre os coordenadores de área);

5) em algumas RPS, como a de Geografia e História, foi observada a discussão em torno da questão da interdisciplinaridade, apontada no PPP da escola como um objetivo a ser buscado pelas equipes disciplinares. Os professores de Geografia apontaram a “necessidade de cruzar outras disciplinas para potencializar aprendizagens”, levantando questões teórico-metodológicas sobre o ensino em cada série;

6) os professores demonstram grande compromisso com suas aulas e com o cumprimento de seu trabalho com o conteúdo previsto, sendo comum nas RPS a queixa dos docentes acerca da pouca carga horária de algumas disciplinas em algumas séries.

2.5. Políticas educacionais e organização do trabalho nas escolas pesquisadas

Considerando a análise das quatro escolas pesquisadas observadas em seu cotidiano, destacam-se características comuns, relativas à conjugação entre aspectos das políticas educacionais dos últimos anos e aspectos relativos à organização do trabalho docente.

É interessante notar que as políticas educacionais, produzidas desde os anos 1990, são orientadas, conforme já descritas no início deste capítulo, por princípios neoliberais que imprimiram novas características ao trabalho em geral, em toda a sociedade, mas no interior da escola, observa-se a permanência de traços de uma organização do trabalho que, em certa medida, dialoga com a organização taylorizada do trabalho.

Para Oliveira (2004), há mudanças significativas na organização e na gestão da educação pública no Brasil, como em outros países latino-americanos, orientados pelos organismos multilaterais. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em março de 1990, é um marco nesse sentido, orientando as estratégias de

elevação do atendimento escolar às populações dos países periféricos e mais populosos, sem aumentar nas mesmas proporções, contudo, os investimentos. O acesso à educação é considerado um fator da redução das desigualdades.

Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formarem os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza. (2004, p. 1129)

Nesse sentido, como já apontado, as políticas que passam a ser elaboradas obedecem a determinadas orientações que se encaixam no reduzido papel do Estado na elaboração de políticas sociais que atendam toda a população. No caso das políticas educacionais, Oliveira (2004) destaca: a centralidade da administração escolar, destacando a escola como núcleo da gestão, o financiamento *per capita* com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, posteriormente, ampliado para toda a Educação Básica (FUNDEB), a instalação de um sistema de avaliação pelo Estado que passa a assumir o papel de controlador (SAEB, ENEM, ENADE), avaliação institucional e gestão democrática, associada à descentralização, de modo que as escolas busquem realizar arranjos locais para sua complementação orçamentária na comunidade e em diversas parcerias realizadas pela própria escola.

Esses mecanismos impõem alterações às escolas públicas em seus aspectos estruturais e organizacionais assentados nos conceitos de produtividade, eficácia e eficiência, característicos do campo econômico das teorias administrativas, visando baixar custos e permitir o controle central das políticas implantadas. Do ponto de vista do trabalho em geral, esses princípios incorporados à produção material imprimiram-lhe novas características, a partir da chamada reestruturação produtiva, podendo-se citar, entre outras: a desregulamentação do trabalho com redução dos trabalhadores estáveis e dos empregos formais; aumento do trabalho feminino precarizado; a exclusão de jovens e dos

trabalhadores mais velhos; expansão do terceiro setor; a transnacionalização do capital e do trabalho (ANTUNES; ALVES, 2004). A política educacional do município do Rio de Janeiro é exemplar, neste modo, pois se observa uma expansão significativa do terceiro setor, com a adoção de diversos projetos e produtos realizados por ONG, “comprados” pelo poder público municipal.

Souza (2011) no trabalho intitulado “Organização e condições do trabalho moderno: precarização do trabalho docente” aponta como as mudanças oriundas na chamada modernização do Estado afetaram as condições do trabalho docente, com diversas repercussões sobre os professores.

a modernização dos sistemas educacionais públicos, no Brasil (estados e municípios), instala um processo de precarização que reforça continuamente a subjugação dos trabalhadores em educação às necessidades de competitividade e produtividade. [...] Também pela terceirização, sob diferentes formas entre as quais a subcontratação de empresas de prestação de serviços educacionais ou de contratação de cooperativas de trabalho e/ou de pessoa jurídica ou autônoma. As políticas de gestão do trabalho no setor público conduzem à individualização das relações e da organização do trabalho de professores. Essas políticas se concretizam não somente sob a gestão de competências e de avaliação de *performances*, como também incidem sobre a remuneração do trabalho, sob a forma de bônus ou prêmios diferenciados, segundo critérios baseados na lógica produtivista.

Neste sentido, voltamos à questão inicial deste capítulo, ao questionar de que maneira, a partir dos dados levantados na pesquisa, se pode afirmar que essas mudanças alteraram o processo de trabalho no interior das escolas e a carreira e a remuneração dos professores? Alguns pontos podem ser destacados, nesse sentido.

O primeiro deles refere-se à centralidade dos professores na responsabilização pelo sucesso e pelo fracasso dos alunos, da escola e do sistema, a partir das avaliações implantadas e conduzidas pelos órgãos centrais. Isso se verificou em ambas as esferas – municipal e federal –, associados a um sistema de bonificação que ranqueia as escolas, e

cria situações de adversidade entre os professores que são considerados individualmente na avaliação da escola, embora essa seja premiada coletivamente. Além disso, assumem diferentes funções dentro da escola para resolver inúmeras dificuldades enfrentadas pelas exigências burocráticas impostas pelos órgãos centrais e pela falta de pessoal administrativo para diferentes setores, diretamente ligados à função docente, o que acaba por interferir na qualidade de seu trabalho, embora as instâncias de decisão e de poder permaneçam bastante separadas na escola, nas quais há reduzida participação docente.

Na rede municipal, o apelo ao voluntariado e às organizações sociais é uma realidade atual, o que tem contribuído para instalar uma situação de desvalorização dos docentes que, muitas vezes, são substituídos por pessoas sem formação, para realizar aquilo que seria de sua competência, sem que sejam chamados para participar e, em alguns casos, sendo aqueles melhor remunerados que os próprios professores da escola, que sendo concursados e efetivados no município recebem salário de menor valor.

Do ponto de vista do caráter das reformas podemos observar mudanças na organização e na gestão escolar, o que para Oliveira (2004) implicaria uma reestruturação do trabalho docente que não seria mais definido “apenas como atividade de sala de aula” passando a compreender, também, a gestão da escola com a dedicação dos professores ao “planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação”, o que ampliaria o seu âmbito de compreensão e sua complexidade.

Isso não foi observado nas escolas municipais, uma vez que os professores permanecem à margem dos processos de planejamento dos currículos, de todos os projetos em andamento nas escolas, dos quais são excluídos na discussão sobre a necessidade, a importância e o próprio processo de trabalho. Além disso, a avaliação é realizada de forma externa pela Secretaria de Educação com base no material didático enviado à escola, elaborado também pelo órgão central.

Ou seja, os professores são, em grande parte, executores das determinações da Secretaria de Educação. O que se pode observar são movimentos no interior da escola, de resistência a esses processos impostos pela Secretaria, por meio das tentativas de

organização dos trabalhadores docentes, incentivados pela Coordenação Pedagógica, com o objetivo de se construir um projeto político pedagógico para a unidade escolar, para favorecer a construção de uma escola voltada para as necessidades de sua comunidade. Mas todo o processo sofre, também, com a falta de condições impostas pela atual organização do trabalho na escola, com reduzidas jornadas de trabalho e falta de espaços de construção coletiva.

Na escola federal, em ambas as unidades – anos iniciais e finais – esse processo de ampliação das demandas sobre o trabalho docente, pode ser parcialmente observado, sendo garantidas as reuniões semanais para planejamento e discussão do trabalho dos professores. Mas, em muitos casos, é difícil separar as reuniões de planejamento das situações de controle realizadas pelos Coordenadores de área sobre o que está sendo executado pelos professores em sala de aula, a partir de um currículo no qual apenas parcialmente, puderam participar. De acordo com os relatos dos professores, o trabalho de construção do currículo vem sendo elaborado a partir do controle dos conteúdos trabalhados pelos professores, que é reportado às chefias de departamento que possui a palavra final sobre sua reelaboração.

Algumas coordenações de área esforçam-se por realizar e encaminhar os registros para garantir alguma participação dos professores no processo. As avaliações, muito valorizadas por toda a comunidade escolar, embora elaboradas pelos professores, são feitas a partir de um currículo determinado, que acabam “executando” em sala de aula. A relação entre currículo e avaliação revela a participação limitada dos professores na construção do projeto pedagógico da escola.

Nesse sentido, pode-se observar, ainda nessas escolas, uma divisão de tarefas, característica do fordismo, prevalecendo nessas unidades, principalmente, uma organização hierarquizada das tarefas desempenhadas nas escolas, contrariando o modelo atual de flexibilização do trabalho, com formas mais horizontais e autônomas, mas igualmente autoritárias.

Nas escolas pesquisadas, aparecem aspectos das políticas educacionais dos anos 90, marcadas pelas políticas neoliberais e, ao mesmo tempo, uma organização do trabalho com

traços tayloristas, se recordarmos seus princípios centrais, ainda que levemos em conta as especificidades do trabalho docente, caracterizado como um trabalho intelectual, portanto, com condições muito específicas em relação à sua realização, a ser discutido posteriormente.

Observou-se uma divisão do trabalho, de modo especial, a separação entre sua concepção e sua execução, pelo menos em relação às definições acerca da gestão, da organização do trabalho, mas de modo mais evidente, em relação à elaboração do currículo, da avaliação e, em alguns casos, até mesmo da metodologia, como é o caso do ensino de Ciências, da produção de materiais didáticos e de mídias prontas para serem utilizadas pelos professores da rede municipal.

No caso, da escola federal, o controle exercido pelas coordenações de área que, por sua vez, são controladas pelas chefias de departamento, sobre o trabalho dos professores, reduz, em certa medida, a autonomia relativa dos docentes e introduz um caráter de reprodução de um trabalho previamente elaborado em instâncias “superiores”. Nesse sentido, pode-se observar ainda o princípio da dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores, em que, uma vez realizada, passa a não mais depender da capacidade dos professores, mas inteiramente da política gerencial (BRAVERMAN, 1987).

O controle do trabalho – definição dos conteúdos trabalhados, das avaliações, controle dos rendimentos dos alunos – é mais facilmente observado nas escolas federais, mas mecanismos de controle na rede municipal também podem ser evidenciados, de modo especial, pelas avaliações realizadas pela Secretaria de Educação, elaboradas fora das escolas e que avalia indiretamente o trabalho do professor, pela orientação metodológica e utilização de materiais.

Ressalte-se, ainda, que na organização do trabalho docente, “tarefas” e atividades a serem realizadas, quanto a prazos, datas e regras sobre o que deve ou pode ser desenvolvido no cotidiano da escola é deslocado para as coordenações, direções e chefias e, muitas vezes, não discutida com os professores, restando estritamente o espaço da sala de aula como local de sua autonomia relativa, e ainda assim, muitas vezes limitado pela imposição de um

determinado currículo que é também controlado pelos diversos mecanismos de avaliação, já destacados.

Parece, desse modo, haver uma tentativa de controle do processo de trabalho. Nesse sentido, a escola federal de anos iniciais parece ser a unidade que mais fortemente exerce esse controle do processo, com reuniões semanais para controle das atividades, dos conteúdos e do planejamento futuro de cada professor, ainda que travestida de “apoio pedagógico” e ainda que essa seja a intenção inicial. Na utilização desses mecanismos, pode-se observar um esvaziamento da autonomia dos docentes, seja pelo controle, seja pela falta de oferta de condições de trabalho, criando, em algum grau a submissão do trabalho dos professores a um processo de regulação que acaba por refletir-se na sala de aula.

Capítulo 3 – Professores, políticas educacionais e a organização do trabalho docente

Este capítulo objetiva analisar como os professores avaliam a organização do trabalho na escola e a maneira como ela afeta o seu próprio trabalho, a partir das mudanças impostas à educação brasileira desde os anos 1990, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96.

Como já apontado anteriormente, a autonomia da escola foi ampliada em relação aos princípios da gestão adotados nesse período em função das políticas educacionais implementadas a partir da reforma do Estado brasileiro, de modo especial nos anos 1990. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, inciso VI, determina a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, e a LDB 9394/96, em seu artigo 14, determina aos sistemas públicos de ensino a definição de suas normas da gestão democrática de acordo com os princípios: “I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

A adoção do princípio da gestão democrática deve ser compreendida no contexto brasileiro dos anos 1990 como uma demanda dos movimentos em defesa da escola pública articulados no processo de redemocratização brasileiro, mas também no contexto das reformas educacionais que viam na estratégia da descentralização dos sistemas públicos de ensino e das novas formas de organização e gestão da escola a transferência de responsabilidades e obrigações dos órgãos centrais para os locais, inclusive para a própria unidade escolar. Desta maneira, democratizar a educação nesse contexto era também imprimir maior racionalidade à gestão da escola, a partir da descentralização administrativa, financeira e pedagógica. “São proposições que convergem para novos modelos de gestão do ensino público, calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades” (OLIVEIRA, 2002, p. 129). Essas mudanças afetaram não só a gestão da escola, mas também o próprio trabalho docente.

Deste modo, propõe-se analisar como, sob a ótica dos sujeitos, as condições de trabalho afetam a realização da dimensão política do trabalho dos professores. Desta maneira, analisará os docentes como trabalhadores assalariados e a escola como local de trabalho. Nesta perspectiva, interessa também observar a articulação das condições de trabalho com o lazer e como estes professores encontram nos sindicatos a externalização dessas condições de trabalho.

Os professores serão analisados em relação ao seu local de atuação, isto é, em relação às escolas municipais e federal e em relação ao trabalho como professores dos anos iniciais e finais (generalistas ou “especialistas”, respectivamente, quanto à área de conhecimento). Busca apreender como os professores interpretam o modo como as políticas, compostas de programas e ações governamentais, interferem no trabalho docente no cotidiano das escolas pesquisadas.

Em “A Ideologia Alemã”, Marx e Engels, ao examinarem as condições para a produção de uma concepção materialista da história, destacam o que eles denominam os “atos históricos”: produção dos meios para a satisfação das necessidades, a produção de novas necessidades a partir da satisfação das primeiras e dos instrumentos produzidos para isso, e a própria reprodução humana. A produção da vida é considerada uma relação dupla, pois é natural e social, em que os indivíduos estão em cooperação, independente das condições em que se encontram. Para os autores, mostra-se desde o início,

[...] uma conexão materialista dos homens entre si, conexão que depende das necessidades e do modo de produção e que é tão antiga quanto os próprios homens – uma conexão que assume sempre novas formas e que apresenta, assim, uma “história”, sem que precise existir qualquer absurdo político ou religioso que também mantenha os homens unidos. (MARX; ENGELS, 2007, p. 34)

Os autores acima destacam que, após esse exame, descobriram que o homem tem também “consciência”, mas que essa não é uma consciência pura, e que “desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens” (MARX; ENGELS, 2007, p. 35).

Para Marx, o ser humano é um ser natural e “espiritual”, que pensa, e o trabalho é uma atividade “sensível humana”. É também mecânica, material, mas “pensada”. Toda atividade humana não é um simples fazer ou agir, para Marx, a práxis é a capacidade de aderir profundamente à realidade, portanto é necessariamente revolucionária. Uma atividade que inverte e revoluciona, não se limitando ao trabalho, à produção, mas uma atividade que visa à subversão da realidade que está falsificada.

O trabalho, nesse sentido, torna-se práxis quando permite a reflexão e a elaboração da consciência produzida na realidade vivida. A parcelarização do trabalho e a hierarquização da escola que transformam o trabalho do professor em simples “fazer” sem permitir a reflexão não permitem o “pensar”, descolando os professores de sua realidade e de sua práxis no próprio trabalho.

O trabalho docente efetuado numa sociedade capitalista, analisado na perspectiva marxista, possui alguns aspectos a serem destacados. O primeiro deles refere-se ao fato de o trabalho docente realizado na escola pública ser um trabalho improdutivo, entendendo como improdutivo o trabalho que não produz diretamente mais valia, que não valoriza o capital⁵¹. Ao contrário do que acontece no ensino privado em que o trabalho do professor é autêntico trabalho produtivo, já que gera mais valia para o empresário do ensino, no ensino público a força de trabalho empregada pelo Estado não produz excedente, não há lucro, sendo entendida então, segundo Marx, como trabalho improdutivo.

Como o fim imediato e (o) *produto por excelência* da produção capitalista é a mais-valia [...] só é *trabalhador produtivo* aquele possuidor da capacidade de trabalho que diretamente *produza mais-valia*; por isso, só aquele trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vista à valorização do capital (MARX, 2004, p. 108, grifos do autor).

Mas, para Marx, o processo de trabalho é apenas um meio de valorização do capital, sendo o trabalho produtivo todo trabalho que ainda que numa parte alíquota da mercadoria produzida represente trabalho não pago, aquele que se tomado em conta o produto total,

⁵¹Para problematizar essa discussão em Marx, ver Marini na página 146 deste capítulo. Diante do exposto cabe ressaltar que o professor é tomado, nesta pesquisa, como um trabalhador assalariado, ora produtivo porque produz mais valia por meio da formação da força de trabalho, ora improdutivo porque valoriza o capital indiretamente.

“numa parte alíquota da *massa total de mercadorias*, representa simplesmente trabalho não pago, ou seja, um produto que nada custa ao capitalista” (MARX, 2004, p. 109). Neste sentido, refere-se ao operário produtivo como aquele em cujo processo de trabalho haja um “consumo produtivo” da sua capacidade de trabalho por parte do capitalista.

No Capítulo VI Inédito de *O Capital* (2004), Marx apresenta duas conclusões quanto a esta afirmação. A primeira refere-se à “capacidade de trabalho socialmente combinada” que despreza a função deste ou daquele trabalhador considerado individualmente no trabalho manual direto e na realização do produto total. Neste caso, considera que a capacidade de trabalho coletiva é consumida diretamente pelo capital e se transforma diretamente em mais-valia no processo de autovalorização do capital, independentemente da participação individual e direta no resultado do produto final deste ou daquele trabalhador. De acordo com Marini (2012, p. 127),

O operário coletivo compreende distintos tipos de trabalhadores e se organiza em estratos diferenciados, em alguns dos quais seus membros se movem “à margem” dos produtores diretos de valor. Entretanto, envolvidos como os demais na esfera produtiva, estes são parte integrante do operário coletivo.

De acordo ainda com esse autor (2012), estão compreendidas na reprodução do capital a circulação e a distribuição porque tratam-se também de trabalho não retribuído e, portanto, criadoras de mais valia para o capital produtivo nas atividades de conservação do valor, seja por seu armazenamento, transporte ou comercialização. Marini (2012, p. 129) acrescenta que ficam excluídos, neste caso, os trabalhadores assalariados cujas remunerações representam “gastos de mais-valia”, “o empregado doméstico, o burocrata, os membros do aparato-repressivo do Estado, por mais necessário que sejam para o capital e para o regime político que lhe corresponde”.

A segunda conclusão refere-se às características do próprio “processo capitalista de produção”, ou seja, à existência do trabalhador com sua capacidade de trabalho que a vende ao capitalista como um trabalhador assalariado. Como consequência disto, sua capacidade de trabalho incorpora-se como “fator vivo” ao processo de produção, criando mais-valia, valorizando e aumentando o capital. No entanto, ressalta que o trabalhador assalariado não

necessariamente é um trabalhador produtivo, embora o contrário seja sempre verdadeiro. Vale a pena acompanhar a longa citação de Marx sobre isto, para melhor compreendermos a condição do trabalho dos professores em escolas públicas no processo de produção capitalista:

Quando se compra o trabalho para consumir como valor de uso, como serviço, não para colocar como fator vivo no lugar do valor do capital variável e o incorporar no processo capitalista de produção, o trabalho não é produtivo e o trabalhador assalariado não é trabalhador produtivo. O seu trabalho é consumido por causa do seu valor de uso e não como trabalho que gera valores de troca; é consumido improdutivamente. O capitalista, portanto, não o defronta como capitalista, como representante do capital; troca o seu dinheiro por esse trabalho, mas como rendimento, não como capital. O consumo desse trabalho não equivale a D-M-D, mas a M-D-M (a última é o trabalho, ou por outra o próprio serviço). O dinheiro funciona aqui unicamente como meio de circulação, não como capital (MARX, 2004, p. 111).

Marx inclui entre estas mercadorias que são consumidas privadamente e não produtivamente, ou seja, não se constituem em “fatores do capital”, também os serviços que são comprados, inclusive os do Estado, os quais são comprados por seu valor de uso, para consumo, e não por seu valor de troca. Neste sentido, podemos considerar o trabalho docente como trabalho assalariado, mas não como trabalho produtivo. Na produção capitalista todos os serviços se transformam em trabalho assalariado e os que o realizam, em assalariados, alertando que se deve evitar a transformação do trabalhador produtivo, por ser assalariado, num trabalhador que troca os seus serviços por dinheiro, tendo seu trabalho transformado em valor de uso. Sendo assim, um professor da escola pública é um assalariado, mas não um trabalhador produtivo.

Marx (2004) analisa o caso dos impostos, o “preço dos serviços estatais” – aos quais está diretamente ligado o trabalho docente em escolas públicas –, como um dos enganos na análise do trabalho produtivo, alertando que se trata de “falsos custos de produção” e que não são condicionados pelo processo de produção capitalista, uma vez que, independentemente de serem pagos indiretamente ou diretamente como “dispêndio do rendimento”, não alteram o processo capitalista de produção.

O trabalho docente caracteriza-se por ser um trabalho no âmbito da produção não material, sendo, portanto, intangível, um serviço, um trabalho, cujo produto não pode ser separado da sua produção. Para Marx (2004), esse trabalho pode ser de duas espécies: um que, mesmo sendo não-material, adquire corporeidade e pode existir e circular no intervalo entre a produção e o consumo, como por exemplo, livros, quadros, etc., e outro em que a produção e o consumo não se separam, mas ocorrem simultaneamente, como por exemplo, o trabalho do ator, do cantor e do professor. Essa especificidade do trabalho docente como trabalho não-material faz com que se crie uma dificuldade de submetê-lo, senão formalmente, ao processo de produção capitalista, em relação à apropriação do conhecimento produzido no processo de trabalho do trabalhador, neste caso, seu objeto de trabalho.

A aula, considerada produto do trabalho docente, é o próprio trabalho. Embora seja a mercadoria que se vende e se compra, ela é uma atividade do trabalho docente na busca de alguns objetivos. Essa concepção de aula se dá pela concepção de educando como alguém que, sendo sujeito, é capaz de estabelecer relação com o professor nesse processo. Assim, não é apenas consumidor, mas alguém que participa ativamente da atividade da aula, mesmo porque esta não pode se dar sem a presença do educando, neste caso, o consumidor. Nesse processo, diferente da produção material, as transformações, tanto no professor como nos alunos, são de outra ordem, pois dizem respeito a conhecimento, atitudes, comportamentos, valores, tudo aquilo, enfim, que se refere ao saber acumulado da humanidade. Neste sentido, o aluno reage (enquanto sujeito) por meio de sua ação (seu trabalho) em resposta ao trabalho do professor (trabalho entendido em seu aspecto geral, como atividade adequada a um fim). É, portanto, também produtor desse processo. A aula não é o produto do trabalho escolar e sim o próprio trabalho. Como trabalho no âmbito da produção não material, produção e consumo não se separam, o consumo do produto, na escola, se dá imediatamente, mas não só imediatamente, prolongando-se para além da produção, à medida que o aluno continua consumindo esse saber apropriado na escola, refazendo e reelaborando as aprendizagens efetivadas no dia a dia do trabalho escolar.

Um outro aspecto do trabalho docente escolar diz respeito ao saber envolvido nesse trabalho, o que nos remete ao que foi dito anteriormente acerca da impossibilidade de

submeter totalmente o trabalho docente ao capital. Na produção material, a divisão técnica do trabalho possibilita o comando do capitalista por meio da separação entre concepção e execução, deixando apenas a execução por conta do trabalhador, uma vez que não é necessário o saber fazer na produção subordinando definitivamente e realmente o trabalhador. No trabalho docente, também esse fazer enquanto técnica, método, pode ser “tomado” do professor, no caso, sendo concebido por uns e executado por outros (exemplo disso foi a divisão técnica do trabalho dentro da escola com o aparecimento dos “especialistas”: orientadores educacionais e supervisores escolares, principalmente). As escolas pesquisadas são baseadas na divisão do trabalho entre os professores que atuam em sala de aula e os “técnicos” que atuam na gestão da escola encarregam-se do controle, da supervisão e da orientação do trabalho dos docentes. A escola federal, nesse sentido, apresenta-se mais hierarquizada e com maior grau de divisão do trabalho. No caso das escolas municipais, pelo pouco número de profissionais ligados à gestão nas escolas, essa divisão é menos acentuada; no entanto, exacerba-se em relação à secretaria de educação, que vem implementando mecanismos que separam cada vez mais a concepção do trabalho de sua execução, por meio da implantação de inúmeros projetos e materiais elaborados no órgão central, processo do qual os professores não participam, mas são obrigados a executar nas unidades escolares, além da implantação das avaliações externas realizadas pela SME, que têm por objetivo o controle do trabalho docente.

No entanto, na escola, o próprio saber é o objeto de trabalho, sem o qual se torna impossível o trabalho docente e sem finalidade a escolarização. Essa característica protege, de certa forma, o professor da expropriação de seu saber e dificulta a parcelarização de seu trabalho, embora isto ocorra na escola em certa medida.

Perante esses aspectos, observa-se que as escolas pesquisadas apresentam, contraditoriamente, características da organização do trabalho no âmbito da produção material, com vários aspectos relativos à divisão do trabalho e à busca de seu controle. Mas, ao mesmo tempo, por suas características de trabalho no âmbito da produção não material, todas as escolas revelaram, em algum grau, estratégias dos professores de resistir a este

controle, revelando-se de modo especial no controle sobre as decisões acerca das atividades a serem realizadas em sala de aula no trabalho direto com seus alunos.

Diante do exposto, cabe ainda ressaltar que Marini (2012, p. 129) enfatiza que não se pode “restringir a classe operária aos trabalhadores assalariados que produzem a riqueza material, ou seja, o valor de uso sobre o qual repousa o conceito de valor corresponde a perder de vista o processo global da reprodução capitalista”, uma vez que tanto o trabalho produtivo como o improdutivo referem-se às atividades que contribuem para a valorização do capital. No caso do trabalho dos professores de escolas públicas, podem ser tomados como trabalhadores improdutivos, mas que contribuem para a valorização do capital, na medida em que contribuem essencialmente para a reprodução da força de trabalho, educando várias gerações de futuros trabalhadores produtivos, muitos até, já no mercado de trabalho.

Neste sentido, Marini (2012) considera que a origem do papel que o trabalhador assalariado desempenha é essencial para localizá-lo como parte do processo de trabalho ou como parte da função capitalista (direção, vigilância e coordenação). Se corresponder a esta última, não pode ser incluída na classe operária, “mesmo que seu salário, educação, costumes e ambiente social o levam a se confundir com ela” (p. 131).

O passo seguinte tem que se dar necessariamente *fora da economia*. A procedência social, os mecanismos de mobilidade a que estão sujeitos, a educação, o ambiente familiar e de trabalho dos indivíduos modificam seu comportamento e, mais que isso, moldam sua visão do mundo e a percepção que eles têm de si mesmos. Para definir uma classe social em um momento histórico dado não basta, portanto, considerar a posição que objetivamente ocupam os homens na reprodução material da sociedade. É necessário, além disso, considerar os fatores sociais e ideológicos que determinam sua consciência em relação ao papel que nela acreditam desempenhar. Apesar das críticas que essa assertiva tem sofrido, somente em última instância a base econômica determina a consciência. E o faz mediante a dinâmica social concreta, ou seja, através da luta de classes. E a tal ponto que, em circunstâncias dadas, mesmo trabalhadores que, por sua posição na reprodução econômica, não estão incluídos diretamente na classe operária ou que se consideram alheios a ela podem coincidir com suas aspirações e se assimilar ao movimento operário (MARINI, 2012, p. 131).

São esses os questionamentos que se colocam para os professores como trabalhadores improdutivos, mas como trabalhadores que fazem parte da classe operária, quanto à sua consciência em relação ao papel que devem desempenhar do ponto de vista social e ideológico, especialmente por se tratar de trabalhadores cujo objeto de trabalho constitui-se do conhecimento socialmente acumulado e valorizado, que, na perspectiva desta pesquisa, é um importante aspecto da formação das consciências de cada um daqueles que passam tantos anos na escola, para além do seu papel na formação técnica das classes trabalhadoras; portanto, na reprodução da força de trabalho. Deste modo, cabe perguntar, situada a posição que objetivamente os professores ocupam na reprodução material da sociedade – formação da força de trabalho –, qual é a posição que ocupam ideologicamente como trabalhadores inseridos no conjunto do processo de produção capitalista atual, especialmente como professores de instituições de escolas públicas de ensino e sob a percepção de que possuem suas próprias condições de trabalho?

3.1. Políticas educacionais e trabalho docente

Sendo assim, a pesquisa interrogou os professores quanto à percepção deles sobre as políticas educacionais implementadas no Brasil nos últimos anos e suas repercussões sobre o trabalho cotidiano dos professores. De maneira geral, os professores, inseridos na sua cotidianidade,⁵² constroem percepções imediatas, fragmentadas sobre estas políticas. Não foram registradas grandes diferenças entre os professores das escolas municipais e das escolas federais, em relação a essa visão fragmentada das políticas educacionais. Também na escola federal, como no município, há uma percepção das políticas por meio daqueles aspectos que mais interferem diretamente no trabalho da escola coletivamente e dos professores individualmente.

⁵²Sobre a vida cotidiana Heller (1992) a define como “a vida de *todo* homem. Todos a vivem sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. [...] é a vida do homem *inteiro*, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. [Ela] é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação. [...] é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, *simultaneamente, ser particular e ser genérico* (p. 17-18-20, grifos da autora).

As evidências aparecem relacionadas, por exemplo, a questões salariais, equipamentos, uso de tecnologia, estrutura da escola, material didático, aprovação automática, inclusão de alunos com necessidades especiais, avaliação externa ou a vinculação entre programas sociais e a educação. Como pode ser observado no depoimento da professora abaixo:

Eu acho que essa falta de aumento, quanto tempo que não tem, ne? Obrigam as pessoas a trabalhar em vários empregos e isso faz com que a qualidade do ensino caia (Clotilde, 2º ano, escola federal).

No caso dos professores das escolas municipais, um terço deles aponta as avaliações externas como uma política do governo federal, operacionalizada pelo município, que se traduz em estatísticas que vão repercutir diretamente no financiamento das escolas, mas consideram que nem sempre essas avaliações correspondem à realidade das unidades avaliadas e que o financiamento também é descolado das reais necessidades das escolas.

Desses, dois professores (30%), do segundo segmento do ensino fundamental do município, apontam o governo federal como “orientador das políticas”, e questionam ainda que, com uma noção não muito clara, a descentralização⁵³, quando traduzida em financiamento. Apontam, contraditoriamente, o fato de que as orientações/limites são colocadas pelo próprio governo federal, e ao mesmo tempo, a gestão dos recursos financeiros é realizada centralizadamente pelo município. Argumentam que nem sempre atendem às necessidades do trabalho de professores e alunos, uma vez que os excluem das decisões sobre o uso dos recursos financeiros. Exemplo disto são os muitos projetos hoje implantados na rede, como: oficinas financiadas pelo Mais Educação – visto como um arremedo de educação integral – com profissionais que não têm formação de magistério; má aplicação do FUNDEB com baixos salários e falta de formação para os professores;

⁵³A Constituição de 1988, em seu artigo 211, prevê que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. Seu parágrafo 1º, mais tarde reformulado pela Emenda Constitucional 14/96, permitiu a implantação do FUNDEF, desde 2007 substituído, posteriormente pelo FUNDEB, como uma estratégia financeira para garantir o funcionamento dos sistemas municipais de ensino. A tese da descentralização trazia a noção de atribuição de maior autonomia aos municípios, que será confirmada mais tarde pela LDB 9394/96. No entanto, no contexto da reforma do Estado e das reformas educacionais deste período, a descentralização também será apontada como uma necessidade para superar a crise e o esgotamento do Estado nacional-desenvolvimentista marcado por seu caráter centralizador. O ambiente da globalização, trazido pelo ideário neoliberal e da reestruturação produtiva, será propício à instalação de um Estado reduzido e descentralizado. Para aprofundamento sobre o tema descentralização ver Arretche (1996) (1999); Fávero (1999); Saviani (1999) entre outros.

contratação de diversas OS pelo governo municipal para realizar projetos dentro das escolas; compras de materiais didático-pedagógicos inadequados e/ou de baixa qualidade. De acordo com o depoimento abaixo, a escola não é o lugar da discussão política para o questionamento das decisões da secretaria.

[...] eu vou a reuniões, em que a pessoa diz assim pra mim “Lorena não adianta você pedir pra não entrar pra projeto porque a SME pagou”. Eu nunca me senti, tão... tão ultrajada. É tipo, eu paguei, engula, ruim, bom, não interessa o que você pensa. E várias vezes eu escuto, papo de sindicato, papo de reivindicação vá pro sindicato fazer, escola não é espaço. Nós nunca tivemos um discurso tão forte assim e muita gente perdendo cargo por causa disso, muito gente, não é pouca não, diretor perdendo cargo quando ousa uma fala contrária. Tá muito ruim, tá muito ruim [...] (Lorena, Língua Portuguesa, Escola municipal).

Dentre esses 30%, uma professora dos anos iniciais, aponta que, além disso, há verbas que possuem rubricas específicas que não atendem às necessidades mais imediatas da escola, enfatizando que as decisões sobre o uso do dinheiro é definido de forma centralizada pela direção da unidade escolar. Somado a isso, há a descontinuidade das políticas governamentais, que encontram resistência por parte dos professores na forma de individualização do trabalho. Quinze por cento das professoras, uma de cada segmento do ensino fundamental municipal, afirmam que resistir é construir um trabalho individualizado. Neste caso, comparam as políticas de governo com o que seriam políticas de Estado e a experiência das professoras na escola demonstram a provisoriade com que trabalham:

[...] a gente percebe que cada mudança de governo há uma mudança de postura educacional, não há uma continuidade, há uma ruptura, começa-se do zero, mesmo que a política anterior tenha sido um sucesso, há essa ruptura para que o nome, o político anterior não seja vinculado ao sucesso, e o político que o sucede não aceita isso, quer o seu nome vinculado ao sucesso, então, rompe, deu certo, e aí? Vamos acabar com tudo e vamos começar do zero e aí, se começa tudo de novo. Então, a cada 4 anos a gente começa tudo outra vez, a gente já fica nessa expectativa. Então, são várias vertentes, são vários educadores, são várias posturas, quando você começa a absorver nomenclaturas, e já foram inúmeras desde que aqui estou, muda-se, então, isso dá um nó na cabeça do professor, dá um nó na cabeça do aluno, você não sabe como seguir uma linha, então,

tudo tem o famoso jeitinho, o que que você faz, você quando tá há muito tempo dentro dessa questão educacional, o que que você faz? Você acaba percebendo, né? Então, você tem uma linha condutória, pra que você não perca sua coerência (Melissa, 5º ano, Escola municipal).

A professora do depoimento acima aponta como positiva a implantação dos descritores de conteúdos e das apostilas elaboradas pela SME – diretamente vinculadas à avaliação da rede municipal –, como uma “linha condutória” para suprir a falta de um “currículo”. Segundo ela, “era assim, tipo, faz o que você achar que é possível”. Na visão da professora, os descritores e as apostilas preservam as diferenças sociais, mas dão uma unidade ao trabalho da escola, “ele [descriptor] te conduz, é uma linha condutória”. Na visão da professora, eles trouxeram uma unidade que não existia anteriormente, entretanto não estabelece a relação entre eles e a avaliação padronizada.

Para a professora, neste governo, as escolas adquiriram “maior autonomia”, apesar de os descritores serem, ao mesmo tempo, considerados uma “linha condutória”. Os demais professores entrevistados não compartilham da visão dessa professora. Segundo eles, com os projetos “impostos” pela SME, os descritores e as avaliações padronizadas, as escolas têm sido cerceadas em sua liberdade e autonomia para a elaboração de seus projetos político-pedagógicos. A pesquisa encontrou, no caso das escolas de 1º ao 5º ano, um “abandono” da SME, em relação à falta de condições de trabalho nas escolas, à estrutura física e aos recursos didáticos, mas principalmente em relação à falta de pessoal.

Se para a professora Melissa o problema das políticas educacionais está centrado na descontinuidade das gestões, para Renilda, professora dos anos iniciais do ensino fundamental municipal, o problema está centrado nas crianças e nas famílias. Para ela, “é a mente das crianças e das famílias que precisam mudar”. As políticas são “inadequadas” porque não são feitas para famílias que não acompanham seus filhos. Para além da falta de investimentos, o maior problema são as famílias que não participam da vida escolar dos filhos, acompanhando-os. Isso afeta o trabalho dos professores, na medida em que “gastam” muito tempo trabalhando os “comportamentos” dos alunos em sala de aula para conseguirem realizar o trabalho planejado. Há um descolamento entre os comportamentos exigidos pela escola e os comportamentos trazidos pelos alunos de casa. Além disso, ela vê

a desvalorização da escola por determinados grupos sociais como ausência de reconhecimento do trabalho dos professores.

Eu acho que não é só uma questão de investimento financeiro, de mais dinheiro, de mais tudo isso. Eu sei que tem excelentes profissionais no município, mas muitas vezes o trabalho não consegue ir pra frente, e quando eu entrei fiquei me questionando qual é o problema da escola municipal? Por que que tem essa coisa de ser mal vista, né? De ter um ensino ruim, isso tudo, será que é só dinheiro, será que é só falta de investimento? E aí quando eu entrei aqui que eu me deparei com essa realidade, eu acho que não é só uma questão de falta de investimento financeiro, mas eu acho que é uma falta de investimento assim nas famílias, entendeu? [...] eu acho que é uma questão de concepção de vida, né? Porque não adianta as crianças virem pra escola com a mente... né? De pra que que eu tô aqui, eutô aqui só porque minha mãe tem que trabalhar e eu tenho que ficar aqui, então eu acho que é muito mais uma questão de concepção de vida, né? De cultura mesmo, uma questão muito mais cultural, do que simplesmente de falta de investimento, porque o material que o município dá é um material muito bom, essas apostilas pedagógicas apesar de não condizer muito com o nível das crianças, o material pedagogicamente falando, é um material de muita qualidade, [...] Então, eu acho assim que um trabalho de base com as famílias, não sei como também, mas de mudança de mente mesmo, entendeu? (Renilda, 1º ano, escola municipal)

Renilda completa ainda que a família não “ensina” os comportamentos necessários ao aprendizado da escola e isso inviabiliza o trabalho escolar; seria esta a causa do fracasso dos alunos, o que não ocorreria em instituições escolares privada com as mesmas “políticas” e os mesmos materiais.

Três professores municipais apontaram a implementação do mecanismo da progressão automática como o principal traço das políticas educacionais que afeta o seu trabalho nas escolas nos últimos anos.⁵⁴ Os três concordam que houve falta de discussão e mobilização dos professores acerca da adoção do mecanismo que foi implantado na rede por meio de resolução da SME sem discussão e formação dos professores para que estes tenham compreendido o que era e como executá-lo. Além disso, apontam que essa resolução foi alterada várias vezes segundo o entendimento da secretária de educação da época (2001/2002), trazendo confusão e diferentes interpretações aos professores. Yolanda aponta que a implantação do mecanismo foi mal orientada, já que os professores abandonaram o

⁵⁴Ver a discussão sobre esta questão na página 82 desta tese.

“ensino” em função da aprovação automática, que as políticas precisam ser interpretadas e adotadas de acordo com a escola, que deve problematizar as determinações que chegam até ela.

Por exemplo, eu lembro que começou aqui no Rio, com César Maia, com a aprovação automática, né? Por imposições deles, aprovar o sujeito que não tinha condição de passar, e vinha um recado da secretaria que tinha que passar todo mundo... Porque ela trabalha com o pessoal da comunidade então, ela [a comunidade] é alvo do quê? De políticas eleitoreiras baratas (Alexandra, Ciências, escola municipal).

Ele foi implementado desde 2001, ele veio sendo implementado devagar, só que não esperava que aquilo fosse chegar no ensino fundamental II. [...] Então, a gente não fez uma reação grande, abandonou a professora do 1º ciclo, né? Elas ficaram lá, tendo esse ciclo empurrado e de repente, em 2007, se não me engano, ele instituiu o ciclo para o 5º e 6º e 7º e 8º. Sem nenhuma preparação, nada, zero. Era aprovação automática mesmo. E a gente não teve uma reação à altura. Porque isso é uma mudança muito grande. O cara ele, assume a diretriz você pode até mudar, mas o básico da escola não pode se mudar conforme o governo, né? A gente tinha que ter o mínimo aquilo que vai continuar, como é em qualquer parte civilizada, não é chegar o cara maluco que vai mudar tudo de uma hora pra outra, e eles mudaram. E aí, teve a promoção automática, com um monte de problema, a gente cumpriu o que veio da resolução (Fausto, Matemática, escola municipal).

Dos 17 professores entrevistados na escola federal, sendo 7 dos anos iniciais do ensino fundamental e 10 dos anos finais, cinco (29%) consideram que a escola é um “laboratório” de políticas educacionais para o governo federal. Segundo esses professores, lá são testados determinados aspectos das políticas federais antes que elas sejam formuladas para todo o país; citaram como exemplo: livro didático, diretrizes para o ensino médio, ENEM, Parâmetros curriculares nacionais, educação financeira, parcerias público-privada, PROEJA, residência pedagógica, etc. No entanto, os professores veem essa relação de escola “modelo” como algo positivo que destaca o protagonismo do trabalho da escola e de seus professores, e não como uma imposição das políticas governamentais. De acordo com a professora Antonia (Língua Portuguesa, anos finais), as propostas do governo federal são limitadas pelos questionamentos realizados pelo “corpo docente altamente qualificado e politizado”. Três professoras, uma do 1º segmento e duas do 2º segmento, não

identificaram reflexo da política educacional brasileira no trabalho docente, argumentando que há certa autonomia de decisões. Entretanto, se o depoimento abaixo identifica certa resistência às políticas federais, o mesmo não ocorre quando se trata de pressão social por inclusão.

Olha, eu não consigo ver uma relação direta não... Até porque... [a escola federal] tem uma certa autonomia das decisões e tal que vai seguir... pra mim num me dá a impressão que vem uma política pública que chega na gente assim... se chega eu num percebo, eu não participo... agora a única coisa que aparece mais é a questão da inclusão, as discussões de inclusão, de que é obrigatório e tal, ela chega aqui e chega na fala das pessoas também... (Laísa, 1º ano, escola federal).

Outros dois professores do 1º segmento, além de Laísa, apontaram as políticas de inclusão com reflexos sobre o trabalho docente, seja pela exigência e aumento da matrícula de alunos portadores de PNEE, seja pela falta de formação dos professores e dos recursos para atendimento aos alunos.

Ah! a partir de hoje tem que incluir... não é assim. Que basicamente, a inclusão até o momento está sendo só uma coisa imposta (Eduardo, Educação. Física, escola federal).

Embora quatro (24%) dos professores de ambos os segmentos apontassem a avaliação realizada pelo governo federal (Prova Brasil, SAEB e ENEM) repercutindo diretamente no trabalho dos professores, isto não tem reflexos na condução do trabalho.

Ainda que a fonte de financiamento esteja sendo vinculada aos resultados de avaliação, como a escola vem alcançando altos índices nestas avaliações, não há maiores repercussões desses resultados no trabalho do professor. No entanto, a relação entre fontes de financiamento e planejamento de longo prazo de políticas foi apontada por uma professora como um entrave à elaboração/execução de vários projetos e para aquisição de recursos didáticos que interferem nas condições de trabalho dos professores.

O professor de Educação Física do segundo segmento apontou as políticas educacionais do governo federal como resultado das interferências do BM no financiamento da educação brasileira. Nesta direção orienta as políticas educacionais com ênfase no investimento material e na formação da força de trabalho (profissionalizante) para o mercado. Para ele,

os professores são formados a partir desta lógica e reproduzem esse tipo de educação quando chegam à escola, sem refletir ou transformar estas concepções.

Observa-se certa similitude nas percepções dos professores entre os docentes das escolas municipais e das escolas federais e entre os diferentes níveis de ensino – anos iniciais e anos finais. O que se pode constatar é que os professores, ao serem interrogados sobre a maneira como as políticas afetam o seu trabalho, falam sobre as questões que ganham concretude na escola, no seu trabalho cotidiano na sala de aula. Nos depoimentos dos professores das escolas municipais foram ressaltados os processos relativos à formulação e implementação das políticas, de modo geral, ressaltando o caráter autoritário das decisões. Os professores da escola federal apontaram certa autonomia de seu trabalho na implementação das políticas na escola.

3.2. Projeto político pedagógico e participação dos professores

Relacionada a esta questão, a pesquisa indagou dos professores sobre a participação no processo de formulação do Projeto Político Pedagógico da escola, e como isto afeta as condições e o exercício do trabalho. A gestão democrática é considerada na LDB um dos elementos de valorização do trabalho docente, e nesse sentido determina que os estabelecimentos de ensino elaborem e executem suas propostas pedagógicas, devendo, para isso, contar com a participação dos docentes, articular-se com as famílias e comunidade, criando processos para sua integração e participação na escola, criando uma cultura voltada para a instalação de uma gestão democrática. Atualmente nas escolas municipais pesquisadas, os chamados Conselhos Escola-Comunidade (CEC), já referenciados nos capítulos anteriores, que possuem representação de professores e famílias, exercem apenas o papel de unidade executora de despesas. Dentre os entrevistados, apenas uma professora mencionou já ter participado dele, e os outros não sabem de seu funcionamento atual. No caso da escola federal, uma das professoras mencionou a existência de uma associação de pais, mas com a qual os professores não têm nenhum contato, nem há discussão sobre os projetos da escola.

Os professores entrevistados relatam diferentes situações em relação à elaboração e à execução do PPP. *Na escola federal*, a elaboração do PPP é uma tarefa institucional da Direção Geral, que orienta todos os níveis de ensino e departamentos nos quais se organizam professores e alunos. Segundo informação de vários depoentes, o PPP está em processo de reformulação, tendo sido sua última versão publicada em 2002, contendo o histórico da instituição, sua caracterização, a análise do contexto social, os fundamentos do projeto, a proposta e estrutura curricular e a avaliação. Os dados referentes às características dos docentes, das famílias, dos alunos e das unidades escolares são levantados pela Diretoria de Desenvolvimento Institucional, atualmente por meio de questionários eletrônicos. Estes são respondidos voluntariamente por toda a comunidade escolar e compõem o Plano de Desenvolvimento Institucional a ser utilizado para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e pelas unidades escolares para elaborar seus planos de trabalho. Importante registrar que não há articulação entre o PPP e os planos de trabalho. O primeiro foi formulado em 2002 e permanece o mesmo e o segundo são reelaborados anualmente.

Do PPP foram retiradas as informações constantes nesta pesquisa sobre a proposta curricular já descrita anteriormente. Todos os docentes que trabalhavam na escola à época de sua elaboração foram chamados a participar de reuniões em pequenos e grandes grupos para a discussão dos temas que o compõe. Entretanto, o depoimento abaixo evidencia que o resultado foi uma construção teórica e ideal e não reflete o processo de trabalho para sua elaboração. A grande maioria não reconhece esta proposta como uma orientação real do trabalho dos professores, que se resume, na visão da maior parte, ao programa das disciplinas, nele contidos, que já existiam anteriormente. Várias disciplinas passavam, no momento da pesquisa, por um processo de reelaboração. O PPP não traz concepções sobre o processo ensino-aprendizagem que sejam conhecidas pelos professores e que possam, de fato, orientar o trabalho das diferentes áreas. Quando os professores se referem ao PPP, tratam-no como sinônimo de “programa de disciplina”, o que parece ser o elemento realmente importante para os professores: o que conhecem, o que os orienta, o que se reelabora e se atualiza no PPP desde a versão de 2001. Nesse sentido, o relato de Matilde (Biologia) é esclarecedor.

Quando se anunciou essa ideia [elaboração do PPP], houve essa tentativa de trazer essas discussões, mas, ao mesmo tempo que havia essa discussão, havia muita desinformação, a gente tinha um corpo de professores que nunca tinha parado para pensar sobre isso, e o medo, o que eles querem com a gente? O que vai ser agora, esse negócio de competência, está me chamando de incompetente? Olha, você não faz ideia. [...] nós tivemos tentativas de reunir grupos grandes, grupos pequenos, enfim, mas a coisa saía tão esquetejada, ela vinha tão cheia das reclamações que eu acredito que muito pouco tenha sido utilizado daquelas produções todas que nós fizemos, porque quando ele apareceu pronto, ele parecia tão bonito, sabe? Tão bonito que ninguém se reconheceu ali. Eu posso falar tranquilamente [...] a gente ralava muito para fazer essas reuniões, para colocar tudo no papel, os eixos de discussão sobre ensino e aprendizagem, sobre não sei o que, sobre não sei o que, e a gente fazia relatórios imensos e mandava, e nada, nada. [...] ele é uma maquiagem, ele é uma produção teórica daquilo que você sabe e estuda e o que é o ideal, melhor, você aceita como ideal, mas [a escola] é muito heterogênea, sabe? Não tem aquela carinha bonita do PPP não, não tem mesmo.

Dos 17 professores entrevistados, apenas dois (12%), ambos dos anos iniciais, apontaram o PPP como um parâmetro para o trabalho das coordenações de área e para os docentes. Os professores contratados, um dos anos iniciais e outro dos anos finais (12%), não o conhecem e se referem apenas ao “programa das disciplinas”.

Para Laísa, professora do 1º ano dos anos iniciais, na escola há seis anos, o processo de sua elaboração é desconhecido e aponta uma contradição entre ele, as práticas vividas na escola e as ambiguidades da noção de competências.

[...] desde de que eu entrei, se vem discutindo renovar esse projeto político pedagógico e acrescentar e modificar coisas. Ele tem um direcionamento pra você trabalhar por competência mas também indica alguns conteúdos. Então, eu não sei, minha impressão é que tem uma tentativa de fazer diferente, mas ainda com as práticas que as pessoas estão acostumadas. As pessoas falam: como é que a gente tá trabalhando por competência no PPP se a gente não trabalha por competência na sala de aula? A gente trabalha por conteúdo. (Laísa, 1º. ano, escola federal)

Marcela faz uma importante reflexão acerca da preparação/organização da Mostra Pedagógica ocorrida na escola ao final do ano de 2011. Durante todo o processo e ao observar os trabalhos expostos por ano e série, Marcela reflete sobre a ausência de um

projeto pedagógico que oriente o trabalho de toda a unidade por meio de objetivos que sejam comuns e deem coerência ao trabalho das professoras de cada ano, turma e série. A falta do projeto faz recair sobre os docentes a responsabilidade individual pelo fracasso e/ou pelo sucesso dos alunos em seu processo de aprendizagem. Neste sentido, para Marcela a “autonomia” dos professores é só um aspecto perverso da falta de um projeto político pedagógico que dê unidade ao trabalho escolar.

Aí eu até dei o exemplo, assim, da língua, né? Eu falei “poxa”! Se... como é que uma pessoa de fora, um pai, assim, que tá chegando agora no primeiro ano, ele entra numa sala do primeiro ano e fala assim: “pôxa, eles trabalharam com a Chapeuzinho. Ah! eles reescreveram a Chapeuzinho Vermelho”. Aí ele vai entrar nas outras salas, lá no quinto ano e vai ver “poxa! Eles pegaram a estória da Chapeuzinho e transgrediram a estória. Trouxeram e brincaram com a língua e transgrediram, pensaram.” Então, esse é o movimento dessa escola, entendeu? Do começo ao fim. Isso aí é projeto político-pedagógico, é currículo, é identidade. O que você pensa sobre a língua, o que você pensa sobre a matemática, o que você pensa sobre... estudos sociais, assim, sobre a vida, como ele olha o mundo... “ah! eles tiveram uma pequena experiência, aqui, de olhar não sei o quê, e lá olha só como eles transformaram e sistematizaram... Meu filho vai fazer esse percurso, esse caminho, né?” Pra mim, é isso. Sabe? Só que eu acho que não sou eu, professor, na sala de aula, não, que tem que fazer isso (Marcela, 1º ano, escola federal).

E ao comparar a antiga escola privada em que trabalhava com a escola federal questiona as diferenças de classe entre as duas escolas. Nesta reflexão, ela interroga por que a escola pública dirigida para as camadas populares deve ser uma escola com menor qualidade de ensino, o que para ela é vinculado à existência de projetos pedagógicos. Aponta para a necessidade de se elaborar o projeto pedagógico da escola a partir da dimensão política que o trabalho da escola pública deve assumir. Ao mesmo tempo relaciona a falta do projeto à individualização do trabalho dos professores como um aspecto negativo de suas condições de trabalho.

Porque, assim, eu fiz muitas análises sobre isso. Porque eu sei que a Escola [privada] é uma escola de classe média, classe média alta, e, obviamente, que a Feira, que é essa vitrine, né? Ela tá te vendendo, vendendo mesmo. Ela tem um sentido muito maior de comércio, de

mercadoria, né? Sabe? É isso. Eu tô vendendo pro meu cliente. Então vai ser bom e bonito. Vai gritar pra ele: como essa escola é boa. Então, a gente tinha que ser completamente cuidadoso. Mas, ao mesmo tempo, era o seguinte, aí é o lado que eu vi que era bom. É... não era só [eu], porque era o currículo que tava ali. Então, assim, o projeto do segundo ano era memória e a memória vai ser... você vai entra lá agora, você vai lá, né? Eu saí em 2006, vai ser independente de mim. E vai ser bonito. E vai ser bacana. Tem outras 'n' questões? Tem. Óbvio que tem. Aí, fiz uma assim: será que é uma coisa como se fosse uma educação pra rico e uma educação pra pobre? Que, então, o pouco, o desleixado pode ser pro pobre. Então essa autonomia estava mascarada nesse: eles nem vão perceber. Entendeu? Que é muito cruel. Só que eu falei isso, mais ou menos, tudo que eu tô te falando, eu falei pra coordenadora, pra uma coordenadora. Eu fiz, depois de ter feito toda essa análise, e tal. (Marcela, 1º ano, escola federal)

Linhart (2007) a isto se refere como a difusão de práticas individualizantes que, conjugadas a práticas já existentes e disseminadas de trabalho coletivo, buscam forjar um trabalhador não mais condicionado pelos sentimentos de classe capazes de nutrir o movimento sindical, por exemplo, mas “indivíduos capazes de trabalhar, de refletir, e de se expressar em coletivos [apenas] operacionais” (LINHART, 2007, p. 117). As práticas individualizantes servem, neste sentido, para esvaziar os coletivos tradicionais, reduzindo sua força e incentivando desempenhos individuais a partir dos quais se criam os novos vínculos destituídos de qualquer referência coletiva. Nas escolas públicas, atualmente, exemplos disso podem ser a desmobilização em torno da elaboração e execução de projetos coletivos como o próprio PPP e a bonificação dos professores, como resultado de suas “performances individuais”.

No município, na escola de primeiro segmento, existe um PPP, que foi inclusive consultado para esta pesquisa, mas seu processo de elaboração também não envolveu os professores que apontam sua ineficácia na orientação do trabalho pedagógico da escola. Quando perguntados sobre a existência do documento e a participação em sua elaboração, quatro (67%) dos seis professores disseram não ter participado, e alguns docentes responderam:

Foi a coordenadora, diretora e adjunta. Mas, a gente tá pra fazer um outro projeto, né? Que tão ainda num... Que a [coordenadora pedagógica] ainda não conseguiu por falta... porque ela tem que ficar numa turma, outra

turma, então isso tá meio atrasado. [...] E também não tá sendo muito cobrado isso [pela secretaria de educação]. [...] Porque deveria se ter uma estrutura para elaborar este projeto, né? (Margarida, 1º ano, escola municipal).

Não, o PPP não foi lido, não foi, né? Mas, é mencionado, vez por outra, você sente... é uma coisa meio intrínseca no trabalho que é realizado, né? Os professores comentam, né? [...] Não tem muito a ver com o meu trabalho não. Porque o ensino de língua estrangeira, ele passa um pouco ao largo, mas eu tenho que me inserir nele, porque eu tenho que me inserir na realidade dele (Franz, Inglês, escola municipal).

Melissa, ao contrário dos demais professores da mesma escola, afirma que “todo início do ano a gente revê”, com a participação de todos os docentes, nos dez anos em que está na escola. No primeiro conselho de classe o PPP anterior é lido e revisto e “a gente adequa com as necessidades, com as políticas governamentais, com a realidade da escola com a clientela que chegou, entende?”. Segundo a professora, o PPP é a “diretriz” dos professores, mas há uma confusão entre o PPP e os temas nele inseridos para serem desenvolvidos durante o ano como projetos parciais da escola. Em 2012, foi elaborado um projeto de uma mostra de literatura sobre o cinema, o Rio de Janeiro falado no cinema, com culminância no mês de outubro. Vários subprojetos são desenvolvidos ao longo do ano pelos professores com essa temática e, nesse sentido, dizem que o PPP está articulado ao seu trabalho travestido de tema que “orienta” o desenvolvimento deste. Todos afirmam que ele é “reelaborado” a cada ano.

[...] eu sei que eu conheço, mas eu não sei exatamente o que está ali, né? Porque eu vi no primeiro dia do ano e eu sei que tem aquelas coisas meio “pedagogês”, né? Porque existe isso, né? Aquelas coisas de chavões pedagógicos, então aquilo tá ali, agora eu não pego ele lá pra ver se o que eu estou fazendo aquilo ou não, mas pelo que eu me lembro no início do ano, o meu trabalho é mais ou menos em consonância com aquilo que está escrito ali. Mas, tem essa coisa de pedagogês que falo “gente, isso aqui é Pedagogia pura, vamos botar isso na prática” (risos) (Renilda, 1º ano, Escola municipal).

Na escola municipal de anos finais, houve um esforço da coordenadora pedagógica durante todo o ano letivo de 2011 para elaborar o Projeto Político Pedagógico, enfatizando ações que criassem uma identidade coletiva para a escola e desenvolvesse o “protagonismo dos

alunos”. Neste sentido, a coordenadora pedagógica (CP) adverte que a escola do “voluntarismo” financiada pelo governo federal e pelo município transformou “a escola de todos em escola de qualquer um” como espaço privado, por meio dos projetos e dos trabalhos voluntários que não exigem pessoas com formação e ao mesmo tempo inviabilizam a construção de um PPP próprio da escola como escola pública. Os projetos desenvolvidos na escola contratados e enviados pela SME não foram discutidos com os docentes, pais e alunos, por isso não são resultado do PPP da escola e o inviabilizam, porque fragmenta o seu trabalho e a própria construção do PPP que, na visão da CP, precisa de tempo para ser construído coletivamente e com solidez.

Junto com a CP, o professor Fabrício também acredita que o autoritarismo da SME inviabiliza a realização do PPP, por melhor que ele seja. Segundo este professor, o PPP pode construir um ambiente escolar mais propício à permanência dos alunos na escola e à aprendizagem. Entretanto, este professor compreende que há certa autonomia de seu trabalho em sala de aula. Dessa forma, o PPP para ele é um instrumento que não afeta diretamente as condições nas quais executa o seu trabalho, pois se assim fosse, o PPP seria uma imposição ou um cerceamento ao trabalho dos professores.

Os professores apresentam em comum a visão de que existe na escola um documento formal denominado PPP, que está em processo de reelaboração e que ele só se articula com o trabalho dos professores a partir da eleição de determinados temas a serem trabalhados. Nenhum deles reconhece no PPP uma orientação que traduza as concepções que sustentam o trabalho docente. Em relação a isso, alguns professores expõem sua descrença no processo:

A gente tá construindo... nunca houve.. [...] Sim, você viu que eu falei, participei e falei da sociabilidade. Então, é um negócio assim, só para falar, entendeu? [...] Nós programamos várias coisas e não aconteceu... Nada!!! (risos) (Alexandra, Ciências, escola municipal).

[...] ele é um negócio jogado aí, [...] mas acho que ele nem existe porque eu não vejo (Mário, Ed. Física, Escola municipal).

Às vezes, chega um tema do projeto, então, aí procura todo mundo trabalhar um tema, ih! Já teve tanta briga, “você vai trabalhar o tema”, mas não é assim, se você me perguntasse algo que é meu, que eu sinto

como uma bandeira a defender, de jeito nenhum, não tem mesmo. Ele foi constituído às mil mãos, sem a devida, vamos dizer assim, porque um projeto pra andar ele tem que ser construído pela pessoa que tá..se não ele não vai andar, teria que ter certamente, a participação do aluno, do responsável, não é só do professor, e não basta fazer uma reunião, que não vai tirar nada, tinha que ser uma coisa sistematizada, durante algum tempo, não é assim, “amanhã tem que apresentar o projeto, vamos lá gente que tá aí?”. Isso é só feito a toque de caixa, pra mim é papel pra dizer que tem (Fausto, Matemática, Escola municipal).

Registra-se o fato de que entre todos os professores das escolas municipais, apenas o professor Fausto, de Matemática, apontou a necessidade da participação das famílias e dos alunos na construção do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, junto com os docentes e demais funcionários, compreendida como a comunidade escolar à qual se destina o PPP e a partir do qual a escola deve planejar-se coletivamente.

Diante do exposto pelos professores, pode-se afirmar que tanto nas escolas municipais como na escola federal, o Projeto Político Pedagógico não tem reflexos no trabalho dos professores porque não é resultado de uma elaboração coletiva do corpo docente, de seus alunos e de sua comunidade. No caso da escola municipal de anos iniciais, os professores estiveram ausentes do processo de sua elaboração, e o PPP é referenciado apenas como orientador de subprojetos elaborados ao longo do ano individualmente pelos professores. Entre os professores da escola de anos finais do município, o PPP é visto como um documento formal desarticulado do trabalho que realizam, e as discussões em torno de sua elaboração não são consideradas importantes pelos professores porque consideram que terá pouca ou nenhuma repercussão sobre seu trabalho cotidiano na escola. Na escola federal, da mesma forma, o PPP é visto como algo desarticulado do trabalho dos professores porque a maior parte deles não reconhece esta proposta como uma orientação real de seu trabalho, resumindo-se ao programa das disciplinas nele contidas. Várias disciplinas passavam, no momento da pesquisa, por um processo de reelaboração de seus programas, processo que é mais relevante para os professores do que o próprio PPP, porque estes sim orientam efetivamente o seu trabalho em sala de aula.

3.3. Tempo, condições de trabalho e tomada de decisões

Este tópico pretende analisar de que maneira os professores interpretam que a organização do tempo e as condições de trabalho afetam suas atividades, uma vez que são aspectos da sua organização diretamente relacionados com a divisão técnica do trabalho na escola. Nesta perspectiva, interessa também observar a articulação desta divisão com a participação dos professores no processo de tomada de decisões, porque implicará a maior ou menor possibilidade de sua intervenção na organização do trabalho da escola a partir das relações de poder instaladas.

O conceito de organização do trabalho escolar diz respeito à divisão do trabalho na escola, à forma como a instituição organiza o trabalho docente e de todos os demais trabalhadores em função dos objetivos a serem alcançados pela escola (OLIVEIRA, 2002).

Refere-se à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características, inerentes à forma como o trabalho é organizado. [...] No processo de trabalho capitalista, os insumos, objetos e meios de trabalho não se apresentam de forma aleatória, eles, juntamente, com a força de trabalho, estão submetidos a uma orientação bastante específica que é a finalidade da produção sob o signo do capital (OLIVEIRA, 2002, p. 131).

Quando solicitados a descrever uma semana típica de trabalho nas escolas em que atuam, várias questões foram colocadas pelos professores, as quais, articuladas com as observações realizadas nas escolas, podem nos indicar as características dessa organização tanto nas escolas municipais, quanto na escola federal. Em ambas as escolas (municipal e federal) encontramos uma organização do trabalho baseada na divisão entre o trabalho dos professores em sala de aula e o trabalho de gestão, revelando uma determinada hierarquia do primeiro em relação ao segundo, nem sempre com clareza deste aspecto pelos professores.

Na escola federal de anos iniciais, há uma organização dos coordenadores de área, turno e disciplina, da orientação pedagógica, SESOP e direção denominada Conselho Pedagógico Administrativo (COPAS), responsável pela tomada de decisões sobre o funcionamento cotidiano da escola tanto pedagógico quanto administrativo. De acordo com seis (86%) dos

sete professores entrevistados, a participação dos docentes é limitada, pois as decisões são apenas “comunicadas” aos professores, que podem questionar ou propor alterações ao COPAS, mas não participam diretamente deste colegiado deliberativo, do qual depende a decisão final acerca do funcionamento em geral da escola.

Dentro da unidade, não tem esse espaço. Tem RPG [Reunião Pedagógica Geral], também, talvez duas vezes por ano. As decisões passam pelos professores... muito pouco. Por exemplo, tem uma reunião que é a reunião da direção, coordenação, OPs que só essas professoras participam. Não tem representação de professor. Então, as coisas são decididas e são comunicadas pra gente. Isso, acho complicado. A gente é comunicado do que foi decidido. Pode ser que dessa comunicação, a gente questione alguma coisa e alguma coisa mude, mas a gente não é convidado a participar. [...] Eu sei que tem uma associação de pais, mas a gente não tem contato (Laísa, 1º. ano, escola federal).

Nós temos uma reunião de COPAS que é o órgão máximo, com todos os coordenadores, diretores, os coordenadores de turno, coordenadores de áreas e delibera, a partir do calendário da direção geral. A direção geral dá o norte, né? As aulas começam dia tal, acabam dia tal, as provas são nessa época, pra todos estarem fazendo na mesma época. E aí, depois as coisas internas são discutidas em cada unidade. São os COPAS e que aí eles decidem como é que vai ser a festa, que tema vai ser a festa, se vai ter festa, como é que vai ser a dinâmica do recreio, entrada, saída, tudo isso é discutido no COPAS que, também existe em todas as outras unidades, com todas as áreas. Aí esses coordenadores passam pros outros professores, o que foi deliberado no COPAS (Eduardo, Ed. Física, escola federal).

No caso da escola federal de anos iniciais, há ainda uma separação entre os docentes chamados “regentes de turma” e os demais professores que também trabalham com os alunos – laboratórios de informática, Ciências, Literatura, Artes, Música e Educação Física. O trabalho destes últimos está apenas parcialmente integrado ao dos regentes, do ponto de vista do planejamento dos conteúdos, das metodologias e dos recursos adotados, definidos por outros professores e coordenadores que não os regentes de turma. Há uma divisão técnica do trabalho entre especialistas e generalistas. Um exemplo disso é o trabalho realizado pelo laboratório de informática:

Quem decide se agente vai dar aula com todo mundo junto ou separado, somos nós, porque a gente tem a teoria disso. Por que disso? A gente pode

sentar com o professor, explicar o que a gente acha, e mesmo a gente pode testar e voltar atrás. É muito fácil. Não tem nada de mais isso. Mas, a gente que dá a direção. Não é o professor. Ele é leigo. Isso pra mim é muito claro. Os professores são leigos. Isso eu digo muito aqui pra gente. Nós somos técnicos nisso. A gente tem que assumir isso. Esse é o tipo de coisa que em educação a gente não assume, entendeu? Nós somos técnicos, a gente estuda isso. A gente vive isso, respira isso, trabalha isso. Então, a gente sabe. Ele, não. Então, a gente tem que explicar pra ele, né? Agora, a gente pode fazer uma coisa e dar errado. Ter que fazer outra. Mudar. Avaliar e mudar. Mas, a princípio, a gente que dá a diretriz (Aurélia, professora coordenadora do laboratório de informática).

Para os professores entrevistados há uma hierarquia decorrente desta divisão entre o trabalho da sala de aula, da gestão e dos laboratórios, assentando as relações de poder na gestão da escola, pela participação limitada dos professores nas decisões cotidianas acerca do funcionamento da escola e da própria organização escolar, entendida como sendo as condições objetivas sobre as quais o trabalho docente está estruturado. De acordo com o relato de Astrid, coordenadora de Língua Portuguesa, as decisões sobre o cotidiano das atividades escolares são da competência do COPAS, as quais podem ser dialogadas com os professores posteriormente. Há uma clara divisão do trabalho entre os trabalhadores que atuam diretamente com os alunos – professores de sala de aula e dos laboratórios – e os trabalhadores que se ocupam da gestão escolar.

O tempo de trabalho dos professores regentes de turma está organizado de forma articulada com os demais trabalhadores (professores dos laboratórios de Informática, Artes, Literatura, Ciências e Educação Física e coordenadores); portanto, refletem a divisão do trabalho na escola. Cinco (71%) dos docentes entrevistados possuem jornada de 40 horas com dedicação exclusiva e dois (29%), jornada de 40 horas sem dedicação exclusiva. O tempo dos professores regentes consiste em aula regular com suas turmas em um dos turnos (matutino ou vespertino) quatro dias da semana, atividades de recuperação e reuniões semanais com as coordenações de área e orientação pedagógica, em turno alternado, uma vez por semana, quando permanecem período integral na escola. Um dia por semana estão ausentes da escola, e os alunos estão em atividade nos diferentes laboratórios.

As atividades de planejamento são conduzidas pelas coordenações de área de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, bem como a elaboração de exercícios, materiais e provas. Essa orientação é por vezes compreendida como suporte, em outros momentos como um desconforto, pela fragmentação em áreas, pela imposição das orientações e/ou pelo descompasso entre elas e as necessidades dos docentes em sala de aula. Apesar dessa orientação, compreendida, às vezes, como imposta pelas coordenações de área, não significa que serão executadas em suas salas de aula, gerando, em alguns momentos uma relação de conflito entre algumas coordenações de área e os professores.

[...] porque eu sinto falta de falar “e aí, que ideia você tem, que ideia eu tenho, num sei o quê”. A gente não tem isso aqui. Há uma prática aqui, que eu vejo, que é como se isso não fosse prioridade. Prioridade é você ter o encontro com a coordenação. E muitas vezes, eu acho que a coordenação estando fora, não vê que ela não te dá esse espaço, que... como a gente se encontra periodicamente, ela chega com um monte de coisa já pronta, só pra apresentar pra gente: “ó, esse aqui é o planejamento da semana, esse aqui é num sei o quê...” (Laísa, 1º ano, escola federal).

Aqui os exercícios vêm muito da coordenação, né? Já vêm mais prontos, né? Elaborados da coordenação... Eles perguntam a nossa opinião e pede pra rodar (Walkíria, 3º ano, escola federal).

Revela também um componente de autonomia no trabalho dos professores, que implica a discussão do trabalho docente como trabalho intelectual, com características muito específicas e de maior complexidade para ser “controlado”.

Como uma afirmação de sua autonomia, as professoras da escola federal relatam possuir o “controle” do trabalho na sala de aula, enfatizando que são elas quem determinam o que acontece de fato em seu interior, no trabalho cotidiano com seus alunos. Suas falas aparecem como uma resistência ao processo de alienação de seu trabalho, restrito ao último e talvez único espaço sob seu controle, a sala de aula.

Às vezes, aquela semana eu não parei pra planejar porque eu tô cansada, por algum motivo... aí eu chego na aula e vou trabalhando o que vem vindo na hora. Mas a minha maior alegria é quando eu posso planejar. Então é difícil pra mim, assim, te dizer “ah! toda segunda-feira, num sei o quê”... porque é uma coisa... de vontade. [...] Porque é tudo muito imediato, ali com eles, diretamente.[...] Tem os conteúdos de cada disciplina, mas como que você vai tratar aquilo, você tem uma

possibilidade gigantesca. Se você vai fazer uma brincadeira no pátio, se você vai inventar que tem um personagem fantástico que manda carta pra eles, entendeu? (Laísa, 1º ano, escola federal).

A gente é muito autônoma, eu acho, entendeu? Como eu te falei, é diferente de uma escola particular. Escola particular você ‘tem’ que passar por certas coisas que então não dá certo, né? Aqui não. Aqui eles deixam a gente bem à vontade, sabe? [...] Eu acho que aqui eles dão muita autonomia pra gente, assim, e eu acho que cada um tem que ter a sua responsabilidade pra fazer o que for melhor. É assim (Clotilde, 2º ano, escola federal).

O que a gente decidiu que vai ter lá rodado. [...] Então eu vou lá e pego. Mas eu não coloco direto no meu planejamento, por exemplo, que eu vou começar pela ficha porque eu já sei que tem [rodado pela coordenação]. Entendeu? Eu acabo fazendo uma aula, pensando na aula como... uma outra coisa (Marcela, 1º ano, escola federal).

A observação realizada ao longo da pesquisa revelou uma divisão do trabalho nesta organização com âmbitos de decisão diferentes e bem demarcados entre direção, coordenações de área, coordenação de turno, serviço de orientação; muitas vezes sobrepondo-se à participação dos professores na tomada de decisões.

Referindo-se a uma experiência de trabalho em uma escola de ensino municipal, uma professora destaca a diferença de decisões em relação à escola federal.

A gente elaborava tudo. Olha, o quê que pode botar na matriz, Joana? Vamos lá ver, não sei o quê. Então, a prova era realmente aquilo que a gente tinha dado... Exatamente, sabe? Composto pela gente mesmo, pra saber o com o perfil da turma. Quando é feito pela coordenação, talvez fuja um pouco do perfil da turma, até porque o perfil da tarde é um e o perfil da manhã é outro. O perfil da turma da Walkíria é um, o perfil da turma da Maria é outro (Walkíria, 3º ano, escola federal).

Uma das coordenadoras que atuavam na coordenação pedagógica confirma a divisão de trabalho entre decisores e executores, evidenciando que isso gera muitas vezes uma situação de conflito. “Nem sempre os professores concordam ou aceitam as sugestões dos coordenadores. O trabalho das ‘atividades’ [atividades extras] não tem articulação com a sala de aula, funciona como atividades extras” (Sueli, coordenadora pedagógica,). Laísa, por exemplo, reivindica um tempo que seja utilizado pelos professores sem a interferência das coordenações de área para que possam planejar livremente e realizar um diálogo entre as professoras da mesma série sobre o que vêm trabalhando com seus alunos, identificando

diferenças, semelhanças, dificuldades e alternativas de trabalho. Esse espaço seria utilizado pela coordenadora pedagógica junto com os professores com o objetivo de integrar todo o trabalho da escola, sendo a sala de aula o seu centro. Algumas dificuldades se apresentam para a realização de tal proposta, destaca-se, pela observação feita, que a existência da divisão do trabalho entre concepção e execução aprofunda os diferentes níveis de decisão fora da sala de aula e que não envolvem os professores.

A professora Clotilde, no entanto, não compreende essa organização do trabalho se sobrepondo às suas decisões em sala de aula. O depoimento abaixo legitima as relações de poder que se estabelecem no interior da escola.

Essas reuniões são ricas nesse sentido. É muita troca. Elas trazem um pouco, a gente traz... Elas não chegam lá coma as folhas pra te... “oh! fazem isso.” Não. “ah! olha aqui; eu tenho essas ideias, o quê que vocês acham? Vocês querem? Não querem? Se a gente não quiser não tem problema, é uma coisa bem assim... [...] A gente é muito autônoma, eu acho, entendeu? Como eu te falei, é diferente de uma escola particular.[...] Aqui, eles sabem o que eu tô fazendo, mas se eu quiser ficar o dia todo sem fazer nada eu posso ficar, porque ninguém tá sabendo se eu tô fazendo ou não, entendeu? [...] Que aqui todo mundo é igual, né? É diferente de uma escola particular. Escola particular tem uma hierarquia muito maior. [...] Mesmo que [a diretora] é professora como eu, eu acho que ela é a diretora. Eu acho que respeito tem que ter por qualquer pessoa, mas, existe essa hierarquia é muito clara na minha cabeça, entendeu? Como era com as outras diretoras, também. [...] Eu acho bom uma hierarquiazinha. (Clotilde, 2º ano, escola federal).

Mas, essa divisão do trabalho e das instâncias de poder no espaço da escola também refletem as contradições e os conflitos a ela inerentes, e, neste sentido, as professoras apontam as contribuições que essa organização traz ao trabalho docente, visto, desta maneira, como suporte e não como controle. Enfatizam como um “privilégio” do trabalho desenvolvido na escola federal, diferentemente de outras escolas estaduais e municipais. Diante disso, as condições de trabalho da escola federal são avaliadas como um diferencial para o desenvolvimento do trabalho dos docentes. Desse modo, a professora Laísa (1º ano), ao mesmo tempo em que critica a relação autoritária das coordenações de área com os professores e a divisão do trabalho com as atividades extras, também aponta, como outros

professores, como essa estrutura de pessoal no interior da escola favorece as condições de trabalho dos professores.

Então, tem a coordenação de língua portuguesa que vai se encontrar com a gente toda semana. Essa coordenação de língua portuguesa vai se encontrar com a coordenação de língua portuguesa de outra unidade. Então, eu acho que, de alguma maneira, essas coisas vão amarrando o trabalho, né? Então, eu acho que essa estrutura faz uma diferença incrível, porque essa coordenadora aqui está em sintonia com a outra, inclusive em diálogo com a outra... então não fica fechada na sua instituição só. Você tem a possibilidade de pensar numa coisa maior. É... a gente tem o contato com ela sempre, né? Como tem com a de ciências, com a de matemática, com a de estudos sociais... elas estão aqui só pra isso. Pra pensar no trabalho da escola, naquela área, do primeiro ao quinto ano. Então, isso vai amarrando as coisas, né? (Laísa, 1º ano, escola federal).

Mas aí, em compensação, olhando o município, mesmo, o município não tem coordenação separada por disciplina, né? É “se vira nos trinta”. É você por você. Você faz todas as coordenações, né? Quando há coordenação pedagógica. A escola que eu estou como coordenadora, antes não tinha coordenação. Então, assim, ao mesmo tempo que há esse descompasso, [...] ter alguém que te ajude a explorar os exercícios, a ver as atividades, a ver o conteúdo... Pô! cheguei... quando fiquei sabendo disso, que eu contei pro pessoal lá, o pessoal... “não acredito!” entendeu? Todo mundo de queixo caído porque isso não existe em município nenhum. (Walkíria, 3º ano, escola federal).

É... então, conheci uma escola do município, né? Vi a estrutura. Vi o que era. Eu sei que foi muito pouco tempo, foram só dois meses, mas em dois meses você tem noção de como a coisa funciona. Eu acho que [a escola federal] me dá um suporte sim, tem coordenadoras, pessoas que pensam, que estão disponíveis, né? (Marcela, 1º ano, escola federal).

Agora, quando você tem alguma coisa, é... assim, algum problema com a criança, não sei o quê, existe a infraestrutura. Existe o SESOP, também existe... tem reunião com pais, essas coisas, algum problema e tal. E tem a coordenação de turno, né? Que é mais a parte da disciplina das crianças... então um garoto bateu no outro; eu tento resolver aqui mas se tiver que ter advertência, alguma coisa, vai pra lá, pra coordenação... entendeu? (Clotilde, 2º ano, escola federal).

O depoimento abaixo destaca a concepção de que o trabalho docente não se realiza isoladamente em uma sala de aula.

Eu acho que se até hoje [a escola federal] ainda tem, né? Se ainda é uma referência, ainda promove esse ensino de excelência isso, com certeza, é pela estrutura que a gente tem. Porque é como eu falei, né? O professor não está sozinho, né? Não é só o professor dentro de sala de aula e pronto.

Tem toda uma equipe por trás que te dá base pra você desenvolver o seu trabalho em sala de aula, né? Então, eu acho os coordenadores, os orientadores, os funcionários, né? (Astrid, 1º ano, escola federal).

Apesar da fragmentação e da parcelarização do trabalho, da centralização das relações de poder, a estrutura da escola federal permite a construção de relações de trabalho que não se encontram nas escolas municipais. O processo de aposentadorias e a falta de concursos até o momento da realização desta pesquisa evidenciava um desmonte das equipes de trabalho na escola federal⁵⁵.

Olha, quando eu entrei aqui, a gente tinha OP o tempo inteiro, [...] ali à disposição. Então, ela entrava na sala, [...] a gente tinha é... uma psicóloga do Serviço de orientação pedagógica que entrava uma vez por semana na turma pra falar com as crianças, que acompanhava a gente na reunião de pais... é... aí tem as coordenações de área... acho que tudo isso... é uma coisa especial da escola federal. [...] Mas, o fato é que desde que eu entrei, eu só tô vendo essas funções irem diminuindo então, por exemplo, esse ano, a gente não teve OP porque ela teve que substituir professor, né? [...] Primeiro vão botar os professores nas turmas, depois essas funções. Quando se aposentaram as duas pessoas do Serviço de orientação pedagógica, esse trabalho, cotidiano que eu tinha [...] deixou de ter e... ela fazia muito isso. Ela tinha um tempo para conversar com a gente, ou pra atender os pais, acompanhar cada criança, se tá bem, se não tá bem, vê se tá acompanhando, se não tá... e esse ano num teve porque ela se aposentou. (pausa) Então, assim, acho que, teoricamente tem uma estrutura... Na prática não tá funcionando, né? (Laísa, 1º ano, escola federal).

Na análise de algumas correspondências denominadas informativos do departamento dos anos iniciais do ensino fundamental enviados aos professores destaca-se também uma organização do trabalho bastante segmentada entre coordenadores de área, professores regentes de turma por ano e turno e professores com dedicação exclusiva que participam do trabalho de apoio/recuperação de alunos. Vários assuntos foram tratados nos informativos analisados (segundo semestre de 2011) dirigidos a todos os docentes: Educação Infantil, Plano de Desenvolvimento Institucional, Educação Especial, prova docente, residência docente, contratação de professores, atualização do PPP com a discussão da noção de

⁵⁵Dal Rosso (2008, 122), ao discutir o conceito de intensificação do trabalho, registra entre os “instrumentos de intensificação” o acúmulo de atividades sobre uma mesma pessoa que antes eram exercidas por mais pessoas. Destaca ainda que durante a década de 1990, no Brasil, buscou-se, a partir de sua Reforma, construir um Estado Gerencial, aumentando sua eficiência e reduzindo gastos, especialmente com pessoal. Uma das consequências desta reforma foi a “não reposição de quadros quando dos processos de aposentadoria e o não-aumento de contratações quando da expansão dos serviços.

competências, orientações para a Prova Brasil, normas para seleção de alunos do 6º ano e 1º ano do EM e informes diversos. No entanto, quando se tratava de reunião de professores, estas eram marcadas a partir da divisão já mencionada, especialmente entre coordenadores e professores, incluindo a reunião semestral de avaliação. Apenas a reunião de colegiado⁵⁶ junta todos os professores e coordenadores e é realizada uma vez por semestre.

No segmento dos anos finais da escola federal, dos 10 professores entrevistados, 70% trabalham em tempo integral, com jornada de trabalho de 40 horas com dedicação exclusiva; 20% com jornada de 40 horas sem dedicação exclusiva, sendo um deles contratado temporariamente, e uma professora que acumula dois contratos de trabalho: um de 40 horas e outro de 20 horas. A jornada de trabalho desta professora é bastante extensa, ultrapassando a jornada de 44 horas permitida nos contratos de trabalho no Brasil. Essa professora trabalha 29 horas/aula por semana e o professor com contrato temporário, 22 horas/aula por semana – são os dois com maior carga de aula semanal. Os demais variam de 12 a 20 horas/aula, de acordo com projetos e outras atividades que acumulam, como por exemplo, coordenações de área, de série, assessoria à direção, clube de leitura etc., em razão da dedicação exclusiva.

A organização da jornada de trabalho neste segmento se diferencia em relação aos anos iniciais por ter características que variam em relação à organização das disciplinas que são ministradas por professores diferentes. A jornada de trabalho se compõe de horas/aulas a serem ministradas, da participação nas reuniões de área e da série na qual lecionam e das atividades extras que exigem a participação dos professores – conselho de classe e reuniões agendadas com o SESOP.

A pauta das reuniões é diversificada, tendo a maioria delas caráter meramente informativo. Algumas áreas fazem reuniões semanais, outras quinzenais, outras de acordo com a necessidade definida pela coordenação, e outras ainda não realizam essas reuniões, havendo outras formas de comunicação não presenciais entre os professores. Durante o primeiro semestre de 2011, todas essas modalidades de reuniões de área foram observadas pela

⁵⁶O colegiado é formado pelo conjunto dos professores de um mesmo departamento. Há um departamento responsável pelo ensino do 1º ao 5º ano, e o colegiado é a reunião de todos os professores que trabalham nessas séries.

pesquisa na escola. Então, não há, em algumas disciplinas, uma rígida organização deste espaço e tempo de trabalho coletivo, comportando diferentes perfis, de acordo com a coordenação exercida pelo professor coordenador e por seus pares da área de conhecimento. O que é rigidamente controlado é o tempo de trabalho em sala de aula e as atividades que dela decorrem, como a preparação e a correção das provas institucionais, realizadas a cada trimestre, e a participação em conselhos de classe.

Neste sentido, o trabalho dos professores no segundo segmento do ensino fundamental é mais individualizado e menos controlado, pelas características das coordenações de área neste segmento, embora algumas delas, como por exemplo, Geografia, Biologia e Francês, tenham se reunido com periodicidade quase semanal, e os coordenadores tenham estabelecido estratégias mais rígidas de acompanhamento do trabalho dos professores em relação à frequência às aulas, à realização das provas e outras atividades e ao cumprimento dos conteúdos previstos para o trimestre, ano e série. As relações de poder aparecem mais equilibradas entre professores e coordenação de área no segundo segmento em comparação ao primeiro. O mesmo ocorre entre os professores do segundo segmento da escola municipal, em que os professores permitem menos interferência em seu trabalho. Ao mesmo tempo, 60% dos professores se ressentem das reuniões de área, consideradas “burocráticas”, pois priorizam as informações em detrimento das discussões pedagógicas. Sobre as quais apontam:

Para mim são informes (Antonia, Língua Portuguesa, escola federal).

Mas eu acho que é fundamental, assim, eu acho super importante, ter um momento na semana que a equipe pode se encontrar, eu me ressinto que às vezes é muito burocrático esse momento, ah, tem que preencher um formulário, em vez de ser mais produtivo, mas... (Cecília, Geografia, escola federal).

Não, o suporte que eu tenho infelizmente eu acho que se você procurar a maioria dos professores até de outras áreas eles não tem, coordenador, diretor, são figuras mais administrativas, a pedagogia eu acho que transformou isso, essa mecânica, essas instâncias de troca dentro da escola, aliás, a escola está cada vez mais difícil trocar coisas. Sei lá, eu acho que não é a pedagogia, eu acho que é a administração do nosso mundo moderno eu acho que transformou essas figuras, o coordenador pedagógico, a diretora, em figuras administrativas, elas não têm condição

mais de ajudar pedagogicamente um profissional a ser orientado, entendeu? (Gilberto, Ed. Física, escola federal).

Então, o que acontece na RPS? Virou um espaço burocrático de recados, não há questionamento do trabalho, não há. [...] Um trabalho muito individualizado (Lara, Artes, escola federal).

Em ambas as escolas, embora os professores considerem que os recursos materiais poderiam ser mais fartos e mais variados, não se considera a falta deles como algo que inviabiliza o trabalho; muitos consideram que são suficientes para a realização das aulas e de outras atividades, embora apontem a falta crescente de funcionários e de equipamentos na escola. Ressaltam ainda que as condições são boas se comparadas às escolas estaduais e municipais.

As formas de participação não são diretas nas tomadas de decisão da escola, prevalecem na escola formas de participação representativa nas diversas instâncias de decisão, tanto em nível da unidade quanto da direção geral da escola. No entanto, os professores apontam que nestas seu poder de representação é muito pequeno, a despeito das relações serem democráticas. Nem sempre conseguem expressar suas necessidades e se sentem ouvidos em suas reivindicações, devido à estrutura hierárquica da escola.

Quem representa a gente são os coordenadores, a gente não está presente, então nunca uma coisa que eu chego e falo, olha só, eu tenho representação na representação, mas tu tá representado, porque a ideia não é a coordenadora, é a chefe de departamento, não é a chefe de departamento, é a direção da unidade, eu estou aqui embaixo, ninguém veio me perguntar qual é a da parada, ninguém sentou para perguntar, né? Entendeu? Então não há nesse sentido sim, dizer que a gente participa, a gente participa através de representações, que de fato não são representativas, entendeu? São instâncias (Lara, Artes Visuais).

Então tem o COPAS, da mesma forma que a coordenação traz as coisas que foram resolvidas no COPAS para equipe, coisas que aparecem na equipe que tem que ser resolvidas em cima, e que vai depender da direção, a coordenação também leva. É uma representação, tanto em relação à direção daqui, quanto em relação a chefia de departamento. E a chefia de departamento vai com uma representação de todo departamento para direção geral que é a congregação, não sei se é a congregação, mas tem um outro fórum em que os chefes de departamento levam as decisões,

levadas pelas coordenações de cada unidade, então tem uma estrutura, tem (Bárbara, Matemática).

Entretanto, apontam que na unidade pesquisada, a direção eleita tem buscado estabelecer relações mais horizontais e mais participativas, atribuindo ao COPAS, que tem a representação de todos os segmentos da escola, um caráter deliberativo na tomada de decisões. Em todas as unidades da escola federal, o COPAS é consultivo, somente nesta unidade é deliberativo. Além disso, tem buscado estabelecer um diálogo com os professores em momentos diversos do dia a dia da escola, tornando sua gestão mais transparente e acessível aos docentes e alunos, de modo que as decisões da unidade sejam um reflexo de toda a escola e não apenas da direção. Esse esforço é reconhecido pelos professores.

Tem participação, às vezes limitado pelas condições, a gente tem uma direção aqui na escola que tem uma proposta democrática, então, por exemplo, umas das primeiras medidas que a direção tomou, foi transformar o COPAS que era um órgão consultivo, em deliberativo, e a direção tem procurado, toda vez que tem uma questão importante, calendário, não sei o que, não sei o que, fazer a reunião do COPAS, e fazer as votações, e em seguida as deliberações do COPAS, então eu acho que esse é um processo interessante, não são todas as unidades que fazem isso, é uma coisa específica, aqui da nossa unidade, tem a ver a gente ter conseguido mudar a direção da unidade, então, por exemplo, participa do COPAS, e a nossa coordenação pedagógica, então se a gente faz a reunião na RPS, e tira uma posição na RPS, ela vai para o COPAS, então no COPAS você tem representação dos grêmios, você convoca os pais representantes, mas praticamente não vai, e os técnicos também são convidados a participar, isso é interessante, porque não é o que a estrutura da escola aponta [...] (Isabela, História, escola federal).

É, e que a direção vai decidindo, não fica parando para consultar a comunidade o tempo inteiro, mas eu acho que nas coisas cruciais que depende realmente de uma decisão, eu acho que essa direção consulta, eu acho que ela tem esse cuidado, de decidir suas decisões, então assim, eu acho que sim, me sinto atendida nisso, não acho que as coisas são feitas à revelia (Cecília, Geografia, escola federal).

Tá, então vamos falar primeiro na unidade, no nível da unidade, a princípio não há, as decisões elas são sempre tomadas em instâncias chamadas superiores, e elas vem sempre na forma de portarias, enfim, e a gente cumpre. Isso é, em relação à direção geral. Na unidade, na gestão da Glória ela criou um modelo, a gente tem o COPAS, o COPAS é uma

reunião que ela faz mensalmente onde ela reúne todas as chefias de setores, secretaria, merenda, enfim, o SESOP e tal, e as coordenações de disciplinas, e ali ela coloca em discussão algumas questões que são, assim, pertinentes em respeito ao funcionamento da escola, então nesta gestão o COPAS passou a ter esse caráter deliberativo sim, a gente usa o COPAS para decidir sobre alguns calendários, por exemplo, sobre organização de provas na semana, naquilo que a gente tem liberdade, aproveitando a brecha, o COPAS então decide, certo? (Matilde, Biologia, escola federal).

A diferença entre as *escolas municipais* e a *escola federal* diz respeito basicamente à organização da jornada de trabalho e à estrutura de pessoal. Na escola federal, a jornada de trabalho de 40 h/DE permite que o tempo de trabalho dos docentes na escola seja dividido entre a sala de aula, recuperação paralela, atendimento aos pais e reuniões de planejamento com as coordenações de área e com a orientadora pedagógica, no caso dos anos iniciais.

Nas escolas municipais, o relato dos professores demonstra que também há uma separação entre gestão da escola e o trabalho na sala de aula. É possível afirmar que há uma concepção de trabalho na escola que separa o trabalho de gestão da escola do trabalho da sala de aula. A gestão é burocrática e controla os tempos; no entanto, o trabalho que acontece na sala de aula escapa do controle desta gestão burocrática implantada na escola. Neste sentido, é possível afirmar que o trabalho na sala de aula tem uma autonomia relativa. O argumento dos gestores da escola para não se ocuparem dos professores e não construírem o trabalho coletivo é a falta de pessoal para auxiliar nas funções administrativas. O trabalho da supervisão é basicamente o controle dos horários e da assiduidade.

A jornada de trabalho dos professores é de 22 horas e meia por semana, sendo 20 horas em regência de classe e 2 horas e meia para atividades de trabalho extra-classe. Dos 6 professores dos *anos iniciais na escola municipal* um terço acumulava dupla jornada na mesma escola, trabalhando dois turnos com duas turmas diferentes, evidenciando a extensão e intensificação do trabalho docente. Dois terços possuíam mais de um vínculo empregatício em outras escolas. Assim é possível afirmar que o trabalho docente não é um trabalho de tempo parcial. Todos os professores relataram que precisam planejar em casa as atividades da semana, uma vez que o tempo na escola é insuficiente, evidenciando a

imbricação do tempo do trabalho na esfera privada. Os possíveis tempos “vagos” dos professores são aqueles em que os alunos estão em aulas das disciplinas de Educação Física, Música ou Inglês, mas são tempos fragmentados de 50 minutos, ocupados com o preenchimento do diário de classe, correção de atividades e/ou preparação de materiais. Muitos dos docentes acompanham estas aulas juntamente com seus alunos, ou seja, continuam em sala de aula para “ajudar” os professores destas disciplinas que só estão em contato com os alunos pelo período de uma ou duas aulas semanais.

[...] aqui na escola, eu vivo as minhas 4 horas e meia em função do aluno, não tenho tempo aqui assim, vago, às vezes, até tenho tempo vago, mas tem uma informação, tem uma coisa ou outra que eu tenho que fazer [...] (Gilton, 1º ano, Escola municipal).

Não, não tenho tempo livre pra fazer correção. [...] O município não tem essa rotina, eu tenho uma percepção do município que é meio dura, assim, o município ele quer o professor em sala de aula, né? Com exceção dos conselhos de classe que tem que haver... porque tem que haver, os conselhos de classe tem que haver, tem que se discutir a situação das turmas, tirando isso, eles não têm uma cultura de... [...] De coletivo, de reunião, de formação continuada, eles têm aquela coisa, né? Centro de Estudo e tal, mas não existe, Centro de estudos é o quê? Centro de Estudos é o tempo pra você fazer correção, pra fazer planejamento, mas não é centro DE estudos. Estudo é o tempo pra você trocar ideia, né? Não existe isso (Franz, Inglês, escola municipal).

No caso do professor de Inglês, que cumpre jornada de 12h/a no primeiro segmento – anos iniciais – todo o seu tempo na escola municipal é consumido com a sala de aula, sem que tenha tempo para qualquer outra atividade na escola.

Ah! Uma semana normal é de segunda a sexta, de 7h às 5:15 [da tarde], praticamente. [...] É, eu faço, eu dobro, né? Como a gente fala. E o meu horário de almoço não chega a 1 hora, de meio dia a quinze pra uma. [...] E quando a gente tem Educação Física eu procuro corrigir os trabalhos, né? Aí, nesse, nesse horário, eu faço correção, eu colo trabalho no caderno, [...] e...a semana é assim, quando a gente tem o conselho de classe, né? A gente fica aqui, né? [...] e o que eu fico fazendo é isso, o tempo todo na escola, e hoje em dia a gente não tá tendo muito centro de estudo, né? Muito pouquinho. [...] Não são suficientes não, ainda tem que trabalhar em casa, planejar a atividade da semana em casa, trazer uma folha já feita pra pedir pra pessoa aqui xerocar, então você tem que bolar isso tudo em casa, entendeu? Quando é prova que, muita prova pra

corrigir, tem que ir corrigindo junto com eles, fazendo uma atividade e você tem que ser rápida e corrigir (Margarida, 1º. ano, escola municipal).

Os tempos coletivos restringem-se apenas aos “centros de estudos”, já descritos, e consumidos por atividades burocráticas, especialmente as informações/orientações da SME ou da própria direção da escola. Todos os professores concordam que não há espaço/tempo para a realização de um trabalho coletivo refletindo-se no “isolamento” dos professores tanto no planejamento quanto na execução dos projetos e atividades.

Essa organização do tempo está diretamente ligada à construção do trabalho do coletivo dos trabalhadores, assim o deslocamento dos coordenadores para funções burocráticas e administrativas impede que eles contribuam para a formulação do PPP. Como já afirmado anteriormente, a falta de uma maior articulação do trabalho da escola, resultado da falta de uma equipe, de um suporte “pedagógico” que planeje projetos comuns e que oriente o trabalho da sala de aula, resultando numa articulação verdadeira do trabalho de toda a escola, faz com que os professores sintam-se isolados e sozinhos. Este sentimento de isolamento revela-se de modo especial, na resolução dos problemas enfrentado cotidianamente pelos docentes. Parte desta dificuldade deve-se à falta de pessoal implicando o trabalho da coordenadora pedagógica em funções administrativas e na substituição de professores em sala de aula, que consomem seu tempo na escola, inviabilizando sua dedicação à orientação/suporte ao trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula.

Porque eu acho que a gente fica muito isolado durante muito tempo, só a gente com os alunos, esses momentos eles são muito espaçosos, não dá pra gente fazer um projeto que a escola promete fazer, muitas das vezes ele não fica um projeto completo por conta dessa situação porque a gente não tem como estar junto e trabalhando mais ou menos junto, a gente faz muita coisa, às vezes, isolado, sem estar dentro de um mesmo projeto (Gilton, 1º ano, Escola municipal).

Nenhum! Não tenho suporte, o que a gente tem na escola é trabalho..não tem suporte. [...] mas ninguém vem aqui, a coordenadora tem pouco empenho. Ela só quer mandar. Mandar assim tipo..tá fazendo? Não tá? É pouco (Dione, 1º ano, Escola municipal).

[a coordenadora pedagógica] já sentou comigo, né? Não vou falar que não sentou, ela já sentou comigo e perguntou como é que está o trabalho, de

vez em quando pergunta, mas assim, a gente tem muita autonomia, né? Eu tenho muita autonomia. [...] eu já tirei dúvidas com ela, sempre que eu procuro ela me dá um suporte, fala “olha, pode fazer assim, pode fazer assado”. Mas, acho que ir até você, não muito também por conta da sobrecarga de trabalho (Renilda, 1º ano, Escola municipal).

Quando indagado sobre as condições de trabalho na escola, Franz, professor de Inglês, relata que o material didático⁵⁷ utilizado pelo município foi comprado pela prefeitura da Cultura Inglesa, e houve um treinamento no início do ano de 2011 realizado pela própria Cultura para trabalharem com o material nas escolas, quando o ensino da língua inglesa foi implantado pela SME nas turmas dos anos iniciais. Portanto, conforme se observa, a direção pedagógica do ensino da língua estrangeira é dado por uma instituição privada.

Quando o material didático é produzido pelo setor público não conta com a participação dos professores, conforme depoimento de Margarida, professora do 1º ano sobre as apostilas de Português, Ciências e Matemática. Tanto o depoimento de Franz como o de Margarida apontam que o material pedagógico disponível para o exercício do trabalho docente é construído fora do coletivo de trabalhadores da escola, o que reforça a sensação de isolamento no trabalho; o que sobra para Margarida é se apoiar na sua experiência e partilhá-la com colegas.

A minha bagagem que eu trago, a minha experiência, porque hoje em dia você não tem ninguém que te ajude, tem quem ajude assim, numa disciplina, um aluno que num sei que, pouquíssimo porque as diretoras, num tem, elas estão em sala de aula, tá faltando professor. Então é o que eu sei, o que eu passo, às vezes pras outras, que estão agora, que estão perdidos, estão, abandonando, porque não conseguem, né? Então, é a minha experiência (Margarida, 1º ano, escola municipal).

Além disso, as condições de trabalho são agravadas pela falta de equipamentos (data show, retroprojektor, computadores, televisão, DVD, etc.) e de funcionários que mantenham determinados espaços e equipamentos funcionando, como por exemplo, a sala de leitura, a biblioteca e o laboratório de informática. Como as condições de trabalho são precárias, Dione compra o material de trabalho. Entretanto, ela questiona as condições nas quais o trabalho docente se realiza. O que resta ao professor quando tudo falta.

⁵⁷“Pacote” de ensino como o do ensino de Ciências adquirido do Instituto Sangari e já descrito no Capítulo 2.

Tem não! Tem não! Você vê que DVD eu tive que comprar. É um recurso visual. É, o data-show, porque todas as escolas já usam data-show, e você tem que ter mais o data-show para o professor. Então, ele não é pra ser usado só no conselho de classe, não é pra ser usado, isso é restrito. O data-show é pra ser usado pelo professor. Agora qual professor? É o professor de meios, de multimeios. Quem é multimeios? Não temos. Que sala de leitura é esta que não tem recursos, que não tem computadores dentro da sala de recursos para o aluno pesquisar? A sala de leitura tá sempre fechada, a professora da sala de leitura vai se aposentar, por conta disso o aluno não pode ir até lá escolher seu livro. Chega lá o aluno tá deitado na mesa, quase dormindo. Uma sala de leitura deveria pegar o que? Vamos pegar, tá alfabetizado, vamos ver o que os alunos sabem, procure um autor, agora leia, leia para o seu professor o que você leu. Tem que ter uma produção? Tem que ter produção. É um castigo, ele não pode funcionar se ele não produzir, sabe? Tem que enxergar, não enxergam sabe? Então, fica aí como eu tô te falando, uma sala de informática, um laboratório, nós temos um laboratório muito bom, reformado, que não funciona (Dione, 1º ano, Escola municipal).

Na escola municipal de anos finais do ensino fundamental, os professores possuem uma jornada de 16 horas semanais, sendo 12 horas de aula e mais 4 horas de planejamento. As exceções são Lorena, que acumula dois contratos de trabalho com jornada de 40 horas aí contido o trabalho de coordenadora pedagógica, e Yolanda, que atualmente possui uma extensão de carga horária para trabalhar com o projeto Realfa, com jornada de 25 horas semanais. Embora todos os professores dos anos finais da escola municipal considerem a organização do seu tempo na escola adequada ao seu trabalho, tanto para as atividades de aula como para atividades de planejamento, correção de provas e elaboração de materiais, mais da metade admite ter atividades de planejamento e/ou correção também em casa. Mas, a descrição feita por mais de dois terços dos professores é de que a docência é uma atividade que pode ser desenvolvida na escola, e que o preparo das aulas não ocupa muito tempo devido à experiência acumulada.

Agora, eu concentro todas as atividades aqui na escola, de correção de prova e..menos de digitação que aqui não dá, não tem impressora e aqui é muito tumultuado, então, prova eu elaboro em casa. [...] Acontece o seguinte, depois de um tempo de magistério, não é que eu saiba tudo, né? Mas, assim..você fica tarimbado, você já tem aquilo assim na sua cabeça (Célia, História, Escola municipal).

Pois é, eu não preparo mais aula, eu quando posso eu busco brincadeiras, eu acho que..o meu diagnóstico deles é que eles não se veem como uma turma, então, o meu maior desafio é fazer com que eles dividam um espaço, e é uma visão de momento da Educação Física, eu peguei na ioga, a ioga é um momento, um momento que tem tempo e espaço, e um comportamento coletivo [...]eu preparo algumas brincadeiras e trago pra cá e vejo se eu consigo aplicar, mas é difícil porque eles são difíceis, eles não são receptivos, entendeu? (Mário, Ed. Física, Escola municipal).

Porque o município tem 16 horas só, então não é uma coisa que ocupe muito o meu tempo mesmo fora daqui, é muito pouco tempo, né? São 3 tempos por semana, 6 tempos por semana, é pouco, não é uma coisa extremamente exigente assim, não é uma dedicação exclusiva, né? (Fabrício, História, Escola municipal).

Atividades na escola, é... atividades didáticas, tenho atividades também de preparar algumas aulas, que eu tô muito tempo afastada dessa matéria de Ciências que eu dou aula, né? Vou lá recupero rapidinho, né? O quê? 15 minutos, 20 e pronto. Tem que preparar prova, isto também me demanda, uma meia hora por turma, sei lá, assim 15 minutos, mais ou menos por turma, não mais do que isso (Alexandra, Ciências, escola municipal).

Em 2011, estavam previstos em calendário dois encontros coletivos no ano, envolvendo toda a escola. No caso dos professores dos anos finais, os chamados CE são “desmembrados”, podendo cada professo fazê-los em qualquer dia da semana, sendo este horário organizado pela escola. Na escola municipal de anos finais, a maioria está na quarta-feira possibilitando o encontro entre eles e a CP, mas existem casos de professores com CE na segunda e na terça-feira quando a CP está nas aulas do Mestrado – autorizado pela SME. Para Lorena, os CE espalhados ao longo da semana “descaracterizam a função do coordenador pedagógico” dificultam o trabalho coletivo. Na escola de anos finais, os Centros de Estudo foram utilizados no ano de 2011 para elaborar o PPP da escola, mas segundo Lorena, os professores esperam e cobram soluções imediatistas para os problemas evidenciados na escola e por isto não veem no CE um espaço de construção de soluções e alternativas de um projeto escolar discutido coletivamente, muitas vezes reivindicando este espaço para trabalhar individualmente questões de suas disciplinas. Os depoimentos abaixo contribuem para reforçar a análise de Lorena que indicam que as reuniões não são valorizadas pelos professores.

Pra mim seria um espaço melhor aproveitado para eu corrigir provas, procurar alguma coisa na internet, [...] pra fazer qualquer coisa ligada à minha disciplina, eu não gosto. [...] esses textos pedagógicos, eu não tô jogando a Pedagogia no lixo não, muito pelo contrário, eu prezo. Só que no meu trabalho cotidiano não acrescenta em nada, para mim é um tempo perdido (Célia, História, Escola municipal).

Eu acho... a minha motivação, seria estudar, e estudar o que eu estou fazendo, a minha prática, isso é que seria o ideal pra me motivar, pra crescer, dentro do que eu tô fazendo, mas eu não consigo isso de escola nenhuma. Eu já tinha até decidido trabalhar um ano em cada escola até eu me aposentar, falta 5 anos, são 5 escolas, né? (riso) (Mário, Ed. Física, Escola municipal).

Subutilizado. Pra passar informe, chorar mágoa, eu esse ano nem tô, eu nem tenho esse tempo, nos outros anos eu tinha um tempo, assim, eu acho bom porque você participa desse tempo, o tempo da plateia fixa, que vai ouvir, bom, ouvir eu não sei, mas vai tá lá (Fausto, Matemática, Escola municipal).

Dadas as más condições da escola, conforme já descrito em capítulo anterior, os professores parecem ter iniciado um processo de desistência da escola, e isto pode explicar a pouca participação nas reuniões coletivas e na construção de alternativas conjuntas de trabalho.

Em relação à escola de anos finais do município, os professores não relatam o mesmo tipo de suporte recebido no mesmo nível de ensino da escola federal. Para a professora Alexandra houve uma melhora na organização do trabalho com a chegada na escola da nova coordenadora pedagógica. No entanto, responsabiliza a Direção de não ter compromisso com os alunos, apenas “acobertá-los” e de tomar atitudes para “atender às necessidades dos superiores”. Três dos professores referem-se apenas ao suporte material, classificando-o como precário. Uma professora refere-se ao suporte pedagógico como sendo “mais utilizado pra disciplina, pra questões relacionadas à disciplina”. O professor de Matemática considera “fraco” o suporte dado pela escola ao trabalho dos professores, material e de pessoal. Enfatiza também a falta de pessoal que possa organizar a escola para que o trabalho docente se desenvolva. Neste sentido, identifica sua realidade com todas as demais escolas analisadas. Do ponto de vista pedagógico considera que não tem nenhum suporte, “não tem, não tem, é zero, na minha opinião é zero”. Acha que em parte as

determinações da CRE/SME inviabilizam a autonomia da escola na condução do trabalho pedagógico, mas acredita que mesmo dentro destas limitações a escola poderia ser mais autônoma nas suas decisões, organizando melhor seu trabalho pedagógico, de acordo com as necessidades e a realidade da unidade escolar, necessitando para isso de um trabalho de direção e coordenação pedagógica mais articulado.

A professora que demonstra satisfação com o suporte recebido é a professora do projeto Realfa⁵⁸, que diz ter todo o material didático (livros) utilizado no projeto enviado para a escola. Recebe suporte pedagógico para o projeto da CRE, com reuniões mensais com uma supervisora do projeto disponível todo o tempo, e troca de mensagens eletrônicas entre a supervisão e as professoras. A professora demonstra grande satisfação no trabalho com o projeto e não questiona seus objetivos, nem o material didático adotado e utilizado. Em relação ao Realfa, observa-se que o trabalho nele desenvolvido não demonstra nenhuma articulação com o trabalho da escola, que parece impermeável ao mesmo. O projeto está na escola, mas não tem relação com seu planejamento e com o trabalho desenvolvido pelos demais professores. Neste sentido, são duas propostas de trabalho separadas e desarticuladas. Além disso, o Realfa, conforme já descrito, trata-se de um projeto privado que é executado dentro da escola pública, e por isto recebe um apoio para o trabalho diferenciado do que recebem os outros professores.

Deste ponto de vista, a tomada de decisões dentro da escola é determinante nas condições e relações de trabalho dos professores. Na perspectiva desta pesquisa, é uma dimensão fundamental para o estabelecimento de relações mais democráticas, deslocando as relações de poder centralizadas para uma relação de participação entre todos os membros da comunidade escolar.

Numa sociedade marcada pela desigualdade entre as classes fundamentais é impossível superar todos os conflitos de classe, apesar da constituição de um bloco histórico – que estabelece um vínculo orgânico entre estrutura e superestrutura – que busca garantir a hegemonia dominante. As contradições originadas na exploração do trabalho impedem a realização plena e livre do desenvolvimento humano, porque parte dela tem seus interesses

⁵⁸Ver a descrição do projeto na página 83.

negados. A colaboração recíproca e a realização de interesses comuns é a condição necessária para uma sociedade igualitária. A atual organização da sociedade como uma sociedade de classes, portanto, impede uma sociedade que realize a igualdade, fato que só pode ser possível com a superação de tal estrutura. No entanto, a superestrutura tem importante papel na manutenção e reprodução de tais contradições, uma vez que é a responsável pela produção das consciências acerca de tais antagonismos.

O processo de democratização das relações e dos espaços intraescolares é um processo pedagógico na formação de pessoas capazes de construir relações mais democráticas também no meio social. Sob foco deste trabalho, a escola é uma das instituições responsáveis pelas “relações educacionais” que constroem hegemonia nas sociedades sob o capital, mas é também, pela contradição vivida em seu interior, capaz de produzir contra-hegemonia por meio das relações escolares, específicas de seu funcionamento e trabalho. Relações democráticas na organização do trabalho escolar podem favorecer a formação de sujeitos para quem a democracia passe a ser um valor orientador de suas ações, sejam gestores, sejam professores, alunos e comunidade.

No município, o número precário de pessoal, os poucos momentos de encontro coletivo e a necessidade de atender com rapidez às demandas da SME sobre a escola são apontados como razões para pouca ou nenhuma participação dos professores nas decisões tomadas nas unidades sobre as questões de sua organização e de seu funcionamento. Embora a legislação educacional brasileira (LDB 9394/96) reforce em seu texto o trabalho coletivo e a participação da comunidade na gestão da escola, em seu artigo 12, o qual prevê a articulação das escolas com as famílias e suas comunidades, visando à integração entre ambas e consolidando os princípios da gestão democrática, este foi um objetivo trabalhado apenas parcialmente na escola municipal de anos finais, especialmente por meio da iniciativa particular da coordenadora pedagógica, e não como um projeto da escola. Para os professores de ambas as escolas municipais é difícil evidenciar os aspectos que caracterizariam a participação nas decisões da escola num processo de democratização, porque é difícil evidenciar até mesmo as instâncias de decisão e a maneira como são tomadas. Diante disso, são ambíguas as percepções dos professores acerca das relações

derivadas da divisão do trabalho que dificulta o estabelecimento de relações mais democráticas nas tomadas de decisões.

A escola é democrática sim, sim..quando tem conselho de classe, quando há alguma reunião é.. (Franz, Inglês, escola municipal).

Ah! É em conjunto, cada um acha isso e isso e a gente resolve e faz, mas eu acho que é assim, cada um por si. [...] Ah! A diretora resolve, a diretora adjunta, a coordenadora, né? E passa pra gente. [...] Tem o CEC sim, mas eu não sei te dizer. É, porque teria que ter um grêmio, não tá tendo o grêmio, é muito problemático, não tem pessoal pra cuidar disso. Porque não tem professor, você vê tem duas turmas sem professor, tá muito complicado (Margarida, 1º ano, escola municipal).

Não participo de nada. Não tenho nada que ver... algumas coisas a gente fica sabendo por colegas, mas todo mundo esconde, acho que ... mas não vale a pena ficar me metendo muito nisso não. Coisas internas... eu não quero nem saber (Alexandra, Ciências, escola municipal).

Há um nível de decisão na escola que alguns professores reconhecem participar, que “algumas” questões são discutidas nos centros de estudo bimestrais, atualmente a única instância coletiva da escola junto com o conselho de classe, mas apontam que as questões fundamentais da escola, como currículo e avaliação e a organização do trabalho, não são discutidas pelo conjunto de professores, e muito menos incluem famílias e alunos. Ou seja, as escolas não discutem seus projetos político-pedagógicos; discutem questões burocráticas e as formas de disciplinamento do trabalho.

A única coisa que eu vejo é que as coisas já estão tomadas, no início do ano as coisas estão tomadas. [...] Olha, as discussões que surgem nos centros de estudos são as tomadas de decisões pras festas que vão ter, são as tomadas de decisões pras broncas que vamos levar, porque as pessoas não querem trabalhar com parceria, e o professor é parceiro, se a pessoa não enfrentar isto, com um pouco de humildade, o professor vai deixar de ser professor, ele vai embora tira uma licença e não volta mais. Quem sofre? A escola! E o que que é a escola? É o aluno! Então, a questão é muito clara, não precisa estudar muito não. É essa a questão (Dione, 1º ano, Escola municipal).

Então, nos centros de estudo, que é o momento que a gente tem, inclusive com a direção, algumas coisas são levantadas, no último dia, a gente tava conversando sobre o inspetor, que era uma função nova, né? O porteiro e que gerou um certo desconforto, porque inclusive eles iam na minha sala

direto, e aí que a gente conversou ali sobre o que deveria fazer, quais seriam as funções, quais não seriam as funções, né? Quando tem festa junina, essas festas, a gente procura conversar pra ver, chegar num acordo ali... são esses momento assim, mas outras coisas.. parte burocrática, administrativa... a gente.. acho que a gente não toma decisão, pelo menos eu nunca optei nada disso não (Renilda, 1º ano, Escola municipal).

Para um dos professores do 1º ano, os projetos que no início do ano são discutidos como subtemas do Projeto Político Pedagógico são decididos coletivamente. Mas, decisões cotidianas sobre o funcionamento da escola são tomadas pela coordenação/direção e informadas aos professores. Avalia que a falta de pessoal impede um melhor trabalho da coordenação, que assume várias tarefas por falta de funcionários, como administrativas, de secretaria e de apoio aos professores. Além disso, quando falta professor, a coordenadora assume a sala de aula, conforme já apontado. A escola faz adaptações na distribuição dos alunos pelas séries de acordo com o nível de aprendizagem, independente da matrícula, como uma decisão consensual entre os professores que participam plenamente e interferem na distribuição. Há também discussões acerca das adaptações curriculares realizadas internamente e dos materiais didáticos utilizados na escola. Isto indica uma participação nas discussões sobre questões do seu trabalho.

Na avaliação do professor, as apostilas da SME não atendem aos alunos ainda em processo de alfabetização no 2º ano. No entanto, apesar do uso obrigatório, este professor fez a opção de usar uma “outra cartilha”, para atender a esses alunos, com a concordância da coordenadora pedagógica. Ainda que sem fazer uma discussão do ponto de vista teórico e político destas decisões da SME, a escola ainda demonstra um processo de autonomia para avaliar sua realidade e, subvertendo as regras impostas pela SME, adotar um trabalho que seja coerente com suas reais necessidades.

Muitas vezes não, a gente fica sabendo depois que, às vezes, acontece. A coordenação é que às vezes, tem que tomar suas decisões, e às vezes, não tem como consultar a gente, ela toma as decisões e depois ela vai informar o que foi feito. Mas, não que reúne pra decidir uma situação que aconteceu e que precisa ser resolvida. [...] Olha..aí é falta mesmo uma estrutura, mesmo de uma coordenação que tenha espaço para isso, acho que também o coordenador, o diretor da escola ele se encarrega de muitas coisas que não deveriam ser dele, né? Por exemplo, não tem um conselho,

não tem inspetor de alunos, não tem quem leva dela para até a sala de aula, tem horas que ela tá atendendo o telefone, toca o interfone, ela tá numa situação, às vezes de um pai que ela tá atendendo e ela tá sozinha na secretaria, muitas das vezes acontece isso, e às vezes, quando o professor falta, a coordenadora pedagógica vai dar aula, então, tem pouca gente, eu acho que o recurso humano da escola, ele é fraco porque tem pouca gente (Gilton, 1º ano, Escola municipal).

Tomada a noção de intensificação do trabalho⁵⁹ abordada por Dal Rosso (2008), podemos aqui nos referir, com base no depoimento acima, aos “instrumentos de intensificação” anotados pelo autor, como meios, mecanismos ou formas utilizados para intensificar o trabalho. Neste caso, o instrumento utilizado para intensificar o trabalho do grupo de profissionais responsável pela gestão da escola é o “acúmulo de atividades”.

O processo interno de redistribuição de tarefas e cargas de trabalho realizados anteriormente por mais pessoas recaindo sobre os ombros de uma mesma pessoa é um indicador inequívoco de intensificação das condições de serviço, por requerer que o trabalhador desempenhe mais tarefas nos mesmos horários de trabalho. Tal mecanismo pode ser implementado em diversas circunstâncias, seja quando o montante global das tarefas aumenta sem o aumento do número de empregados, seja quando o número de empregados foi reduzido por políticas de contenção de gastos, [...] seja ainda quando ocorre saída de pessoal ou por morte ou por aposentadoria e não ocorre sua reposição, como acontece frequentemente no setor público (DAL ROSSO, 2008, p. 119).

Conforme já referido anteriormente, a noção de intensidade inclui também as relações que são estabelecidas com os demais trabalhadores – as relações de cooperação estabelecidas com o coletivo dos trabalhadores –, as quais envolvem a transmissão de conhecimento e o aprendizado mútuo. Desta maneira, é perceptível como a intensificação do trabalho da coordenação e da direção da escola interferem no trabalho docente, afetando as formas nas quais se estabelecem a participação nas tomadas de decisão – que na maioria das vezes impede o processo de consulta – e por consequência, as próprias condições de trabalho dos professores na escola.

Apenas uma das professoras mais antigas da escola se opõe à maioria dos professores acerca da tomada de decisões na escola, que dizem não haver essa participação dos

⁵⁹Ver a discussão desta noção na página 119 deste trabalho.

docentes e apontam como principal dificuldade a quase inexistência do tempo coletivo na escola, o que inviabiliza a participação de todos, concentrando as decisões cotidianas da unidade escolar nas mãos da direção e da coordenação pedagógica. Esta professora afirma que a escola tem CEC e que já participou dele uns quatro anos atrás. Afirma também que os pais participam ativamente das reuniões e que trazem questões pertinentes para a escola que se esforça por solucionar: “é um trabalho integrado mesmo com a comunidade”. Há aqui também uma oposição com os demais docentes que não reconhecem o CEC dessa forma. A professora argumenta que todos participam na tomada de decisão na escola e é enfática: “Sempre coletiva, sempre coletiva.” Segundo ela, os problemas são discutidos nos CE, e a comunicação também é feita através de um “caderno de ocorrência e de comunicados”.

A realidade da escola de anos finais não difere da encontrada no primeiro segmento do ensino fundamental. A organização do trabalho baseada na parcelarização, na divisão entre gestão (SME/CRE/Direção escolar) e trabalho docente, na fragmentação do tempo, das disciplinas e dos turnos impede a construção de uma proposta de trabalho coletiva, cuja decisão inclua os docentes, os alunos e a família. De acordo com a coordenadora pedagógica da escola de anos finais, o CEC seria a instância de decisão mais representativa de todos os segmentos da escola. Entretanto, desde 2010, não se reunia – esvaziado de sua função deliberativa, cumpria apenas uma função executora de despesas: “eles são chamados pra assinar coisas e eles vêm e assinam o que a direção já decidiu. São indivíduos que assinam papel pra referendar coisas e só. É isso.”

Não tem reuniões pra decidir, tem reuniões pra comunicação, agora para decidir eu não... eu posso tá errada... eu já vi assim reuniões pra comunicar que vai ser assim, vai ser assado, mas para o grupo decidir só se for uma polêmica muito grande. Aí leva pro CE e se decide. [...] Muitas vêm de fora, né? E outras, eu acho que é feita porque tem que ser feita. Então, a administração acha a melhor maneira de ser feita, assim já vem pronta, e outras porque tomam a atitude que acham que deveria ser assim (Yolanda, Realfa, Escola municipal).

Embora o centro de estudos seja uma instância de decisões, quando ele se reúne é apenas para comunicar decisões já tomadas. Entretanto, na existência de questões mais polêmicas esta instância ganha vida.

Da mesma forma, Fabrício chama a atenção para a implementação de projetos e programas sem a participação dos trabalhadores da escola.

É..aqui é uma escola do Amanhã e aqui assim nos foi passada várias vezes que como Escola do Amanhã é uma espécie de vitrine, é uma escola exemplar, então, ela tem que ter um determinado resultado, ela tem que ter um determinado tipo de programa, então, o que acontece são, as ordens vêm de cima e quem tá embaixo tem que acatar. Então, o que a direção tem passado pra gente é, essa extrema dependência às resoluções da coordenação, portanto, com relação ao que a gente pode fazer, às decisões, são decisões de cima pra baixo, entendeu? Claro que elas não afetam a nossa liberdade, mas elas também não permitem que a gente seja capaz de mudar por nós mesmos, entendeu? É isso que acontece (Fabrício, História, Escola municipal).

Por vezes, os professores indicam como se estabelecem as relações de poder, os problemas, como a escola está organizada, como criam estratégias de resistência, de oposição, de crítica. O depoimento abaixo indica a importância do colegiado e as dificuldades na tomada de decisões.

Eu só frequento o centro de estudos, ali que são colocadas as coisas. [...] Tudo que a diretora puder fazer, só por intermédio dela mesmo, com autonomia, ela procura fazer porque o colegiado não é unido, o colegiado tem opiniões entre si, divergentes. Entre os próprios professores, é, um não gosta do outro, é uma confusão danada (Mário, Ed. Física, Escola municipal).

O professor de Matemática considera que a escola só decide aspectos de menor importância para o seu dia a dia, aquilo que é permitido pela SME. Também acredita que mesmo na maneira de cumprir determinações pode conter autonomia e/ou resistência se os professores “fincassem pé”, fossem mais organizados e participativos. Atribui a falta de envolvimento e de resistência dos professores a uma cultura de “acordos” que envolvem troca de favores entre professores e direção (tolerância a faltas, abonos, troca/escolha de horários, oferta de extensão da carga horária).

A falta de posicionamento dos docentes acerca de questões que afetam diretamente o trabalho dos professores na escola, situações que demandariam uma oposição às determinações tanto da SME quanto, por vezes, da própria direção da escola, revela o

processo de silenciamento dos professores. O professor de Matemática diz que a escola tem CEC, mas que funciona quando há problemas graves, para “criar um respaldo”, mas “não é uma coisa do cotidiano, não é mesmo”, que envolva a participação de todos por meio de suas representações.

Sua análise aponta dois aspectos que parecem se opor na organização do trabalho dos docentes na escola, pois, ao mesmo tempo em que afirma não haver participação dos professores nas decisões acerca do currículo, da avaliação, da carga horária e da distribuição de aulas, afirma que o planejamento do docente é individual e falta controle sobre ele. Segundo este professor, esta “falta de controle” do trabalho pela escola e essa individualização do trabalho dos docentes são consideradas pelos outros professores como “autonomia” traduzida como a liberdade de decidir o que e como ensinar e avaliar. Fausto expressa sua discordância com essa visão dos colegas e afirma que não concorda com esta falta de controle – pelos demais profissionais da escola – sobre o que é trabalhado, o quê ou como é avaliado por cada um dos docentes da unidade escolar. Neste sentido, sua fala revela ao mesmo tempo um desejo de maior participação dos professores nos processos da escola e um maior controle sobre o trabalho deles. Este desejo de maior controle talvez possa ser explicado pelo desejo de maior trabalho coletivo – associado ao desejo de maior participação de todos –, que vem sendo esvaziado pela estratégia de instalar práticas individualizantes, relativizando os coletivos tradicionais que compartilham os problemas e as maneiras de resolvê-lo. A força do coletivo vai sendo reduzida, enquanto as práticas e os desempenhos individuais vão sendo progressivamente valorizados pelas chefias como uma estratégia de enfraquecimento do trabalhador coletivo (LINHART, 2007). A cultura de “acordos” apontada por Fausto talvez possa ser um exemplo disso.

3.4. Condições materiais de trabalho

Este tópico busca compreender de que maneira os professores avaliam as condições materiais nas quais se realiza o seu trabalho, como o afetam e se contribuem ou não para a

sua realização. Serão consideradas as condições materiais, a estrutura física, o espaço da escola e os recursos didático-pedagógicos. Nas escolas federais, apesar de individualmente fazerem críticas a determinados aspectos das condições materiais que poderiam ser melhorados, os professores, de maneira geral, as consideram adequadas, não trazendo problemas para a realização de seu trabalho. Nas escolas municipais, ao contrário, há muitas críticas por parte dos professores. Na escola de anos iniciais, especialmente aos recursos didático-pedagógicos – poucos e de má qualidade – e na escola de anos finais, em relação à estrutura física, muito mal conservada. Nestes casos, a avaliação dos professores é que as más condições materiais de trabalho afetam o negativamente a realização do trabalho docente.

Na escola federal de anos iniciais todos (100%) os professores entrevistados consideraram a estrutura física da escola adequada. Destacam que o tamanho das salas – todas com ar condicionado – compromete alguns trabalhos em grupo, especialmente para as turmas menores, conforme verificada na observação na escola, mas isto é compensado pelo menor número de alunos em sala. No entanto, ressaltam a existência e a qualidade dos outros espaços de trabalho – especialmente os laboratórios – todos montados pela escola – destinados a atividades práticas, ainda que não sejam utilizados pelas professoras regentes, e sim pelos outros professores, bem como os espaços externos: pátios, quadra, auditório, biblioteca, sala de artes e literatura.

A coordenadora do laboratório de informática e o professor de Educação Física também consideram os espaços adequados para suas atividades. No caso da Educação Física que divide a quadra com o segundo segmento, os professores possuem uma sala para as aulas que não são realizadas na quadra, pequena para a turma de 4º e 5º ano, segundo o professor, mas que possibilita as atividades.

Em relação aos materiais utilizados no dia a dia da sala de aula, as professoras da escola federal relatam que não têm dificuldade, pois possuem o necessário para o trabalho nas turmas do 1º ao 5º ano que consiste basicamente em “papel, xerox, pilot de quadro”. A professora Laísa destaca a contribuição das famílias com o envio de material para a escola. “A gente tem um estoque que são as próprias famílias que trazem”. Segundo o relato das 7

professoras entrevistadas, os recursos necessários são disponibilizados pela escola, tanto para as salas regulares, como para os laboratórios e aulas de Educação Física. Não há dificuldades para utilização de recursos audiovisuais (televisão, vídeo, DVD, datashow), livros ou fotocópias. Qualquer material pode ser solicitado e será providenciado pela escola. Há ainda uma biblioteca disponível para professores e alunos e transporte para atividades fora da escola.

Na escola federal de anos finais, diferentemente dos anos iniciais, os professores consideram a estrutura física pouco adequada ao trabalho, mas os professores que conheceram espaços mais precarizados o consideram muito bom. É comum ouvir mais reclamações em relação principalmente aos recursos didático-pedagógicos. Mas, a observação indica que esta dificuldade deve-se ao fato de os professores utilizarem bastantes recursos e a quantidade deles não ser suficiente para atender ao trabalho de 92 professores e os mais de 1.300 alunos da unidade. Sendo assim, em relação ao espaço escolar, 40% dos professores o consideram não adequado ao trabalho desenvolvido em suas disciplinas, que por suas características específicas demandam adaptações para o melhor desenvolvimento das atividades.

A escola tem um espaço bom, assim, no aspecto da educação formal, tem um espaço bom, né? [...] Então, é um campus vertical, e todo o campus vertical ele desumaniza muito (Sérgio, Ciências Sociais, escola federal).

Eu me adequei ao espaço [...] eu acho que essa formatação da sala de aula do jeito que ela está construída ele é muito silenciador, né? Então, ela é silenciadora, ela é disciplinar, no sentido do comportamento, ela tem essa característica. Mas, eu já ousei, eu ousei desconstruir esses espaços, eu sempre dei aula no laboratório ainda que caindo aos pedaços, eu já fiz muitas aulas com dinâmica de grupo, que tinha que ficar em pé pra discutir a questão sobre DST, [...] então, na medida do possível eu vou tentando adaptar o meu trabalho ao espaço (Matilde, Biologia, escola federal).

Atendem até onde está colocado, eu acho que não atendem ao que eu penso sobre o trabalho com os alunos, por exemplo, eu estou sem sala para trabalhar o relaxamento e as vivências corporais, que são trabalhos corporais muito interessantes e tem adeptos [...] O espaço que eu estou usando é lá em cima, o audiovisual que eu tenho que chegar... Toda aula

tenho eu que tirar as carteiras... (Gilberto, Educação Física, escola federal).

A professora de Português, ao contrário, depois de trabalhar por muitos anos na rede municipal do Rio de Janeiro considera a estrutura física da escola federal muito adequada ao seu trabalho, com todos os recursos de que precisa.

É, a escola quando eu entrei para cá, para [a escola federal], era tudo que eu queria, porque eu trabalhava no município, onde tudo faltava, tudo, tudo, absolutamente tudo, e aqui não, você tem tudo, tudo, é assim, e o sonho de todo o professor, aqui tem biblioteca, você tem sala de professores, você tem sala disso, sala daquilo, e daquilo outro, aqui o aluno tem, eu não sei se você já foi, tem uma salinha ali que é uma gracinha, com as mesinhas de estudo, tem até um palco, eu vou ali com o sexto ano gosta muito de se exibir, se apresentar, então às vezes a gente vai para lá e vai para o palco ler, a gente está trabalhando com cordel, então eles apresentam, tem uma salinha lá embaixo, tem o clube de leitura, que é uma salinha, tem o refeitório, até no refeitório dá para estudar, tem a biblioteca, então tem muitos espaços, tem auditório onde eles se apresentam, a gente faz atividades de dramatização, eles gostam muito disso (Antonia, Língua Portuguesa, escola federal).

Mas, a principal queixa dos professores (80%) refere-se aos recursos didáticos, pois consideram insuficientes para as atividades diárias de todas as disciplinas. Apesar de a escola possuir quatro salas de recursos audiovisuais e uma sala com lousa eletrônica, na opinião dos professores não é suficiente para atender a todos. Uma característica observada na escola federal é o grande envolvimento dos professores no cumprimento das aulas, dos conteúdos e das atividades propostas em cada disciplina, buscando alternativas de diversificar as atividades de sala. Em alguns momentos, isso gerou disputas entre os professores por carga horária numa mesma turma, e há uma constante disputa de espaço entre os docentes para aumentar a sua carga horária na grade curricular das diferentes séries e anos. Provavelmente, isso se deve também à grande cobrança dos alunos e das famílias pelo cumprimento das aulas e conteúdos de cada uma das disciplinas.

Para o professor de Ciências Sociais, há uma lógica de resultados também em relação ao uso dos recursos que não podem ser “desperdiçados ao acaso, com a criatividade subjetiva e dispersa do aprendizado, isso é vedado”. As professoras de Artes Visuais, Música e

Biologia reclamam bastante da falta de recursos, já que necessitam de materiais específicos para as atividades de suas disciplinas. Destaque-se que os professores quando não dispõem dos recursos necessários despendem os próprios recursos para adquirir materiais necessários às condições de trabalho adequadas.

Compro, falta painel, então eu não exponho, aí eu tenho que brigar com o professor pelo datashow, aí eu compro um parcelado, que na hora que não puder eu trago o meu, então você vai tentando, dizer que tem material para tu trabalhar mesmo não tem, mas é muito mais do que qualquer outra escola pública. [...] é muito engraçado, porque tudo aqui é um pouco de disputa para você ocupar os espaços, que nem os alunos, mas é uma disputa para ocupar os espaços (Lara, Artes Visuais, escola federal).

A gente não tem manutenção, por exemplo, microscópios, a gente está tendo agora uma parceria com UFRJ, por iniciativa de uma professora para que um técnico venha fazer a limpeza, a gente não tem um técnico de laboratório, porque nenhum professor consegue dar aula e preparar material ao mesmo tempo, então a gente precisaria de funcionário para essa função, então assim, recurso e política da escola para que a gente tenha essas estratégias de ensino, não tem, não tem nenhuma. (Matilde, Biologia, escola federal)

Para você ter uma ideia os instrumentos com que eu trabalho os arranjos que eu faço de percussão, que trabalhar com nono ano, uma turma grande, eu tenho que botar um instrumento na mão de cada um, eu vou fazer o que com eles? Eles tem que tocar alguma coisa, eles tem que ter essa experiência, há dois anos atrás eu comprei vários instrumentos, foi com meu dinheiro, é maluca você, as pessoas acham, você é maluca, você não tem que comprar instrumento para a escola, cara, isso não é meu trabalho, então a escola não me dá o que eu preciso, assim, eles até tentam, a escola, a instituição são as pessoas que estão ali, [...] é complexo, então, assim, a escola não me dá o material que eu preciso, mas eu faço acontecer, entendeu? (Isadora, Música, escola federal).

Na escola municipal de anos finais, todos os professores não consideram a estrutura física da escola adequada, e inúmeros problemas são apontados. Apesar de o prédio possuir dois andares, a escola utiliza apenas o andar térreo, que é uma enorme área que toma quase um quarteirão da rua onde está instalado. Neste sentido, um dos maiores problemas que a escola enfrenta é a falta de manutenção, apresentando-se bastante danificada, necessitando de consertos, pintura e limpeza geral. Além deste aspecto, a maior crítica dos docentes

refere-se ao fato de todo o segundo andar da escola não ser utilizado, porque possui as melhores salas e as mais arejadas. Esse fato, já registrado nesta pesquisa, é consequência da falta de pessoal administrativo na escola, que não dispõe de funcionários em número suficiente para viabilizar o uso do segundo andar e demais espaços, como sala de vídeo, biblioteca, sala de informática, pátios, etc.

[...] a escola tá muito caída, também depende não só da direção, mas alunos quebram muito... aqui o público é como se não tivesse dono, né? O cara quebra tudo, não se vê como dono, ele vem destrói boa parte da escola e fica por isso mesmo (Fausto, Matemática, escola municipal).

Bom, eu não acho a estrutura física adequada, né? As portas não fecham, como você pode ver, tem essa questão do barulho, a sala dos professores é pequena, apertada, tem um computador que funciona pela metade, também não tem impressora pra imprimir ali do lado, nos dias de 4ª feira a sala está abarrotada, você já deve ter percebido. Eu acho a estrutura física da escola ruim, embora seja grande (Célia, História, escola municipal).

É um espaço subutilizado, você não tem tantas turmas pra ele, eu acho também que tem muitos problemas estruturais, como a falta d'água que nós tivemos, mostrou, né? E uma coisa que eu acho que atinge diretamente a questão da organização do espaço, a estrutura do espaço... nós temos falta de pessoas, pra tomar conta, pra fazer uma vigilância desse espaço, entendeu? Então não tem como você utilizar esse espaço todo com a quantidade de pessoas que nós temos pra tomar conta, pra administrar ele, entendeu? (Fabrício, História, escola municipal).

Acho que falta de verba, porque é muito triste você andar pelo corredor e ver um monte de cadeiras ali empilhadas. Essa porta quebrada, porta quebrada não, portal quebrado. As portas de lá sempre quebradas. Eu não sei, porque eu acho que são 5 salas lá em cima. Podia usar lá em cima um laboratório de Ciências, entendeu? Podia fazer um laboratório de Ciências aqui. Você já foi nessa biblioteca? Que é um mofo puro. Algum aluno consegue se encontrar ali dentro? [...] tem que ter uma pessoa ali e um computador pra procurar o livro, porque o aluno não tem acesso de olhar esse livro e “posso levar esse livro?”, não tem. Então, o espaço é... eu acho que não é bem aproveitado (Yolanda, Realfa, escola municipal).

Os professores apresentam o espaço da escola com condições muito precárias, inadequado ao trabalho que realizam. Essa precariedade material do local de trabalho torna mais difícil atribuir significado e importância ao trabalho docente, dificultando o reconhecimento da

profissão como uma profissão valorizada e contribuindo para a falta de envolvimento dos professores.

Há também fortes críticas em relação à precariedade dos recursos didáticos, tanto em relação aos recursos materiais, como em relação aos recursos audiovisuais (falta de TV/vídeo, retroprojektor, datashow). Em relação ao projeto de Ciências (Sangari) adotado pela rede municipal em que os materiais são disponibilizados para a escola, o problema é a falta de espaço para armazenamento e uso dos materiais. Somado a isso, o depoimento abaixo chama atenção para as incongruências com os parâmetros curriculares nacionais e com os próprios descritores de conteúdos adotados pela rede municipal para as mesmas séries que não participam do projeto:

[...] os conteúdos escolares, dos respectivos anos, de acordo com a legislação são restritos..não contemplam todos os fundamentais, numa Escola do Amanhã que trabalha com uma população de comunidade, por exemplo, saúde, né? O programa de higiene, o programa de saúde, de prevenção, né? Nada disso...Os experimentos são muito legais, não vou dizer que tudo é ruim, porque eles são legais, mas tem muita coisa que são bobagens, bobagens das grossas. [...] Tira a autonomia do professor sim. A prova é a prova para cumprir o que o projeto determina. [...] São kits. Por bimestre. Aí como o armário é pequeno, eu preparo as gavetas para a manhã e para a tarde, então, nós ficamos carregando caixas do depósito para cá. Ali na secretaria, você deve ter visto as caixas, viu não? A gente fica levando para cima e para baixo. Vai depender também se você tem uma certa influência, que aí você consegue uma sala aqui no térreo, que a sala é lá em cima, aí empurra carrinho lá para cima, traz carrinho cá para baixo. Ao invés de arrumar uma sala aqui embaixo (Alexandra, Ciências, escola municipal).

Na escola municipal de anos iniciais, os professores consideram a estrutura física adequada, embora haja falta de pessoal, e fazem críticas à falta e à qualidade dos recursos didáticos. Há falta de quadro branco– reclamação entre todos os professores –, de acesso à internet e datashow nas salas de aula, laboratório de informática e sala de leitura. Apontam também a má qualidade dos cadernos, lápis, borrachas, apontadores, tintas, papéis, cola etc., recebidos pela escola.

É, ainda falta bastante desses materiais, né? Por exemplo, quadro, a gente tá trabalhando com quadro de giz, enquanto, a maioria das escolas tá com

quadro branco, né? É, o material didático que vem, dado pelo governo, ele não é muito adequado pras crianças, um material assim, que não é muito utilizado, [...] lápis, borracha e apontadores, eles são de um material muito ruim, não funciona [...] (Gilton, 1º ano, escola municipal).

Em contrapartida, elogiam bastante a estrutura física da escola, que é muito antiga, grande, com salas arejadas e bem iluminadas e com bom espaço interno e externo. Porém, queixam-se da co-existência de uma escola de educação infantil no mesmo prédio – enquanto seu prédio é reformado – o que limitou o acesso aos espaços antes todos destinados apenas ao ensino fundamental. Ressalte-se que essa situação deveria ser temporária, enquanto a reforma do prédio da Educação Infantil fosse concluída; no entanto, essa situação já durava três anos, até o momento da realização desta pesquisa, e nenhuma obra tinha sido realizada no prédio, que está sob a responsabilidade da Prefeitura. Destaque-se também que o laboratório de informática e a sala de leitura, apontados como carências pelos professores, estão fechados por falta de pessoal para trabalhar neles.

[...] mas, a questão de espaço aqui é muito bom, e sempre foi muito bom, mas a gente recebeu a [Educação Infantil] já tem.. já vai pro 3º ano que eles estão aqui, então a gente tá muito sem espaço, batendo de frente com muitas coisas. Diminuiu o banheiro para os professores, né? E.. a sala do jardim foi dividido lá embaixo, o auditório a gente perdeu, o nosso banheiro a gente perdeu, o parque aqui a gente perdeu, quer dizer muita perda, né? (Margarida, 1º. ano, escola municipal)

Então, a gente tem aqui a sala de leitura e tem a sala de informática, o que me deixa muito chateada porque eu não tenho acesso à sala de leitura, assim, não é que eu não tenho acesso, claro que eu acho que se eu for lá e falar, mas não é aquela assim coisa regular. [...] Mas, também eu nunca fui porque ela só trabalha de manhã, então, eu não consigo encontrar muito com ela [professora da sala de leitura]. Então, a sala de leitura é um espaço que eu acho que poderia ser melhor aproveitado. [...] Tem a sala de informática, mas também nunca fui com eles..mas gostaria de ir, né? Sei que tem um datashow, né? Até sempre penso em usar, mas no final é tão complicado que acaba que eu num pego, entendeu? Tem esses dois espaços que eu gostaria que fossem um pouco mais aproveitados, que tivessem de repente, na grade curricular, né? Uma aula de informática, com um profissional de informática, por que não abrir? [...] Eu sozinha, com 27 crianças, tudo isso complica e isso acaba me desanimando (Renilda, 1º ano, escola municipal).

As percepções dos professores acerca das condições materiais para a realização do trabalho docente nas escolas pesquisadas revelam diferenças entre os professores das escolas municipais e os das federais. Nas escolas federais, os professores as consideram adequadas, não trazendo maiores problemas para a realização de seu trabalho, apesar de, no segundo segmento, haver críticas em relação à quantidade dos recursos didáticos, de modo especial, audiovisuais, e a algumas salas de aula que dificultam o trabalho em grupos. Nas escolas municipais, ao contrário, há muitas críticas por parte dos professores que apontam as dificuldades para a realização do trabalho com condições materiais ruins. Na escola de anos iniciais, há reclamações especialmente em relação à quantidade e qualidade dos recursos didático-pedagógicos e à falta de pessoal. Na escola de anos finais, há críticas em relação à estrutura física, que é muito mal conservada. Na avaliação dos professores, as más condições materiais de trabalho afetam negativamente a realização das atividades docentes, pois os impedem de realizarem determinadas atividades que contribuem para o ensino que realizam, privando os alunos de outras alternativas de trabalho.

3.5. Professores: trabalho e lazer

Uma dimensão importante a ser considerada nas condições de trabalho dos professores refere-se à conciliação entre os tempos de trabalho e os tempos de lazer como uma medida para identificar o tempo que o primeiro ocupa na vida dos docentes pesquisados. Pouco tempo de lazer pode indicar uma sobrecarga de trabalho pela extensão da jornada de trabalho, em consequência de os docentes possuírem vários vínculos empregatícios, como forma de compensar os baixos salários, tanto na escola pública como na privada.

Nas escolas municipais, tanto na de anos iniciais como na de finais, do total de 13 professores, nove (69%) garantem ter tempo de lazer, embora com diferenças quantitativas e qualitativas entre eles. Para alguns, lazer pode ser ficar em casa descansando e/ou lendo, para outros o simples hábito de fazer atividades físicas ao ar livre, e para outros ainda o lazer inclui saídas com os amigos, teatro, cinema e viagens. Alexandra (Ciências, anos

finais) é firme ao ser questionada sobre isto: “Ah! Tenho tempo de lazer sim... Tenho tempo de lazer... bem dividido. Meu fim de semana é meu fim de semana”.

Estado civil, filhos, renda e quantidade de trabalho são fatores que, conjugados, determinam o tipo e a frequência do lazer. Professores com maior renda (incluindo a do/a companheiro/a), com menor carga horária de trabalho e sem filhos dependentes têm mais tempo de lazer, não necessariamente variado. Interessante destacar que cinco professores (38,5%) apontam que a quantidade de trabalho que levam para casa é determinante para conseguirem assegurar o tempo de lazer, seja porque intensificam⁶⁰ o trabalho na escola evitando levar para casa, seja pela experiência acumulada, que libera tempo que seria gasto com planejamento e estudo.

Sim, no município sim [tenho lazer], no particular não tinha não, no município sim (risos). Até porque é uma escolha que eu faço, né? Claro que a carga, eu considero a carga de trabalho menor, não a carga horária, não, mas assim, a quantidade de trabalho em casa, né? Porque eu tô aqui, eu tô corrigindo, então, eu evito levar muito pra casa, sobretudo na alfabetização, eu não tenho aquelas avaliações seguidas, né? (Renilda, 1º ano, escola municipal).

Ah! Claro, tenho que ter lazer, claro, tenho, eu asseguro. Acontece o seguinte, depois de um tempo de magistério, não é que eu saiba tudo, né? Mas, assim, você fica tarimbado, você já tem aquilo assim na sua cabeça, algumas turmas quando eu fico muito tempo sem dar aula pra uma turma, né? Nono ano, por exemplo, às vezes eu fico muito tempo, oitavo ano, então isso requer que eu leia, né? Não tem como guardar tudo na minha cabeça, então assim, pro oitavo ano, às vezes eu tenho que dedicar mais tempo, porque também eu quero fazer um trabalho de leitura pra saber, pra relembrar, pra aprimorar, pra dar uma aula decente, né? (Célia, História, escola municipal).

Franz (Inglês, anos iniciais) trabalha em quatro escolas diferentes, é casado e possui dois filhos, aos quais afirma dedicar-se muito e garantir o espaço deles nos seus finais de semana, “e eu sou pai meio ‘pãe’..pra mim a grande diversão no final de semana é estar com os garotos. É jogar bola com eles, e garoto tem aquela coisa muito física, né?” No

⁶⁰Neste caso, há intensificação, conforme já abordado nesta pesquisa, “quando os resultados são quantitativamente ou qualitativamente superiores, [...] quando se verifica maior gasto de energias do trabalhador no exercício de suas atividades cotidianas” (DAL ROSSO, 2008, p. 21).

entanto, informa que há uma dificuldade nessa conciliação em determinados períodos do semestre devido à aplicação e correção de provas, compreensível para um professor que acumula uma jornada semanal de trabalho de 50 horas se contados todos os seus vínculos.

Só quando eu tenho aqueles momentos de crise, quais são os momentos de crise? É quando eu tenho 7 turmas fazendo prova ao mesmo tempo, que eu tenho que entregar o resultado, aí é o momento de crise. Que acontece, sei lá... umas duas ou três vezes por semestre [...]. (Franz, Inglês, escola municipal)

Já Margarida, que acumula dupla jornada de trabalho em sala de aula e possui a menor renda, indica que seu lazer é comprometido, não só no número de horas como em sua qualidade, pelas dificuldades financeiras que enfrenta, indicando uma dupla precarização: menores salários e mais tempo de trabalho.

Não, dia de semana eu não tenho lazer não, porque eu saio daqui muito cansada. [...] Agora sábado e domingo que eu faço uma caminhada sábado e domingo, às vezes vou ao cinema e às vezes, vou pro sítio da minha mãe. [...] Mas, lazer é bem pouquinho, né? No diariamente, lazer... tenho não. [...] também monetariamente. Porque zona sul aqui é bem carinha, né? Então não dá. Ainda mais esse ano, eu tô achando esse ano muito difícil. Muito difícil! (1º ano, escola municipal).

Sete docentes (54%) indicam que o lazer é caro para os professores atualmente e que precisam conciliar renda e carga horária de trabalho para assegurar algum tempo de lazer. Dessa forma, eles diminuem a carga de trabalho para proporcionar maior tempo de lazer, mas ao mesmo tempo este se torna mais difícil pela menor renda alcançada, buscando alternativas de lazer mais baratas.

E agora então, tô estudando não posso mesmo, lazer, e acho que a maioria dos professores tem um lazer muito comprometido. E hoje em dia isso é assim, há anos atrás eu via as pessoas com projetos muito legais de viagem, hoje eu vejo que a viagem é pra casa que é de praia, então, o fim de semana logo ali, porque o dinheiro tá mais curto, isso é mais comum, são dados, né? São dados interessantes... (Lorena, Língua Portuguesa, escola municipal).

Na escola federal dos anos iniciais, para as professoras, a jornada de 40 horas com dedicação exclusiva permite a conciliação entre tempos de trabalho e tempos de lazer. Na

opinião das professoras, a organização do tempo e do trabalho na escola (coordenações de área, série, preparação de material, etc.) favorece a organização do lazer em suas vidas.

Eu trabalho muito aqui, muito. No trabalho. Mas eu não faço nada em casa. A não ser assim: um relatório que tem que fazer. Porque, normalmente, eu aproveito essas brechas que tem, ou uma aula que não teve, ou uma hora de uma reunião, que é uma aula extra... porque eu acho que tudo a gente deve fazer aqui (Clotilde, 1º ano, escola federal).

Hoje em dia eu já não tenho tanto essa dificuldade. Primeiro, porque aqui é facilitado pela coordenação, pela xerox. E em São Gonçalo, por eu estar em coordenação (Walkíria, 3º ano, escola federal).

Ah! sim. Eu acho que aqui a gente consegue até por ter, por exemplo, esse dia de folga, né? Que a gente repõe em outro dia, mas é uma dia que a gente não está na escola, então, serve pra você resolver as suas coisas pessoais mas, ao mesmo tempo é um momento, é um descanso e é um momento que você tem, também, pra organizar as questões do trabalho e tal. Então, eu pelo menos, consigo conciliar bem esses tempos do trabalho e o tempo do lazer, né? Eu acho que dá... (Astrid, 1º ano, escola federal).

Quando eu tava fazendo mestrado e trabalhando eu não tinha não. A minha vida era meio... sem muito prazer. Mas, só trabalhando, dá perfeitamente. Saio daqui... ir à praia, se eu quiser... essa coisa de trabalhar meio período... A dedicação exclusiva te faz ser dedicação exclusiva mas, ao mesmo tempo, não toma um tempo físico... Acho que você pode ir ao cinema, pode fazer um monte de coisa (Laísa, 1º ano, escola federal).

Na escola federal de anos finais, 80% dos professores afirmam que o lazer é parte de suas vidas junto com o trabalho. Entre eles, duas professoras (20%) apontam os filhos ainda pequenos como fator de pressão para que observem um tempo de lazer, independentemente da condição de trabalho que possuem. E outros 20%, apesar de ressaltarem o tempo de lazer, destacam o alto custo do lazer no Rio de Janeiro e no Brasil em geral para professores.

É, porque eu sou um cara, isso é importante você saber, eu sou uma exceção, a maioria dos professores tem que ter quatro, cinco, seis, sete, oito empregos, eu já tive a minha fase de fazer isso, e fiz a opção de ganhar menos e ter vida, então quando pergunta, você tem? Tenho, é uma opção, por que... para eu ter o lazer tive que diminuir... Abri mão de muita coisa, sessenta por cento do que eu ganho, e dos projetos também, de construir coisas, comprar coisas, abrir mão disso e ser feliz com o que

tem, achei mais interessante do que ficar gastando minha vida para ter matéria (Sérgio, Ciências Sociais, escola federal).

[...] você vai no cinema você gasta hoje miseravelmente cinquenta reais, entendeu? E se você for perceber às vezes é dez por cento do que um professor ganha, meu Deus do céu, então, ou seja, o lazer é muito caro, certo? E o lazer é caro porque nós não temos conhecimento do lazer, e o lazer passa pela minha área, claro, certo? Por exemplo, na minha aula eu preciso colocar na cabeça do aluno que ele precisa priorizar um tempo de lazer na vida dele, que o tempo de produção é um, o tempo de lazer é outro, e esse lazer não pode estar à mercê da produção, e a gente tem aqui uma situação bastante inversa, que a gente busca o lazer para sobreviver a essa produção, e não é essa a função do lazer [...] (Gilberto, Ed. Física, escola federal).

Neste grupo de professores, 20% afirmaram ter dificuldade de assegurar lazer, um destes, a professora de Português, explica que o trabalho consome seu tempo e está em primeiro lugar em sua vida, priorizando, mesmo em casa, as atividades de planejamento/correção e preparação de materiais, provas e atividades. Além dela, a professora de Biologia, na época da pesquisa ocupando o cargo de assessora e dando aula aos sábados, apontava a sobrecarga de trabalho e o fim de semana reduzido (domingo) como as causas para o pouco tempo de lazer. O grupo de professores da escola federal são os que possuem maior renda individual e familiar, ao lado de Franz da escola municipal.

Em suma, entre os professores das escolas municipais, cerca de dois terços afirmam garantir lazer, conciliando estado civil, renda, número de filhos e quantidade de trabalho. Professores com maior renda, com menor carga horária de trabalho e sem filhos dependentes têm mais tempo de lazer. Também apontam a busca por alternativas de lazer mais baratas, pois consideram que este encareceu nos últimos anos, tornando as opções de lazer pagas menos acessível aos professores. Na escola federal, os professores dos anos iniciais apontam a carga horária de 40h/DE como um facilitador para a organização dos tempos de trabalho e lazer em suas vidas, liberando mais tempo para o lazer. Entre os professores dos anos finais, 80% afirmam que o lazer é parte de suas vidas, junto com o trabalho e também apontam o seu alto custo na atualidade. Também entre os professores de anos finais da escola federal, 20% afirmaram ter dificuldade em assegurar o lazer em razão da quantidade de trabalho na escola e em casa. Percebe-se que o lazer entre os professores é

um aspecto da reprodução da força de trabalho, uma vez que é colocado como uma recomposição da força de trabalho para sobreviver às demandas da produção, ao tempo e à energia gastos nas atividades de trabalho.

3.6 O plano de carreira do magistério federal e municipal

A existência de planos de carreira é um fator de valorização dos professores. A partir da Constituição Federal de 1988, vários documentos legais determinam a construção dos planos de carreira para o magistério federal, estadual e municipal. Deste modo, os professores entrevistados foram indagados acerca da existência de planos de carreira que a regulam no magistério municipal e federal e quais suas percepções sobre os reflexos destes planos em seu trabalho como docentes. No caso dos professores municipais, há pouca informação entre eles sobre o plano de carreira do magistério municipal, compreendendo-o basicamente como a progressão em níveis salariais. Entre os professores da escola federal há mais informações devido às mudanças recentes trazidas pela legislação, no ano de 2008, que reestruturou suas carreiras, apesar de apontarem como as mais importantes os critérios para a progressão salarial.

A Constituição de 1988 compreende que a valorização dos docentes se realiza mediante planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. A LDB 9394/96 compreende que a valorização dos docentes se concretiza mediante o direito à formação continuada, à progressão na carreira baseada na titulação e na avaliação de desempenho, aos estudos, no direito à melhoria das condições de trabalho. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério ampliou os recursos destinados ao financiamento da Educação Básica, possibilitando aos entes federados a elaboração de planos de carreira e remuneração do magistério. A Lei 9424/96 determina, em seu artigo 9º, que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam, no prazo de seis meses, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério.

Também o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou medidas que possibilitaram a fixação de Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Na mesma direção, a Lei 11.738 de julho de 2008 instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Também a proposta de valorização do magistério está presente no projeto de lei (PL 8035/2010) do Plano Nacional de Educação para o próximo decênio – 2011 a 2020 – ainda em tramitação no Congresso Nacional. A valorização dos profissionais da educação é compreendida também como a existência de planos de carreira e formação profissional.

Como se observa, nos últimos anos, a reorganização democrática do Estado brasileiro construiu uma farta legislação, apontando para a melhoria das condições de trabalho e de formação de professores como um processo de valorização dos que trabalham na escola.

Plano de carreira municipal

Se a valorização dos professores pode se dar pela existência de plano de carreira, a situação na cidade do Rio de Janeiro é bastante controversa, uma vez que as carreiras ainda são organizadas pela legislação construída na década de 1990. Após a fusão do Estado da Guanabara com o Estado do Rio de Janeiro, somente em 1986 foi sancionada a Lei 889/96 que dispunha sobre o plano de carreira do magistério carioca. Em 1992, entram em vigor o novo plano de carreira dos professores, bem como o Estatuto do Magistério Público Municipal⁶¹ (Lei nº 1.881/1992).

⁶¹Este plano contempla apenas três níveis de formação: Ensino Médio (Normal, com ou sem estudos adicionais), Ensino Superior (Licenciatura curta e plena) e Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado). Há ainda a separação entre os professores denominados como PI (anos iniciais do ensino fundamental) e PII (anos finais do ensino fundamental), desde 1979, baseada na antiga diferença de formação – Médio (Normal) e Superior de acordo com o nível de ensino em que atuam. No entanto, esta diferença é praticamente inexistente atualmente, se considerada a formação, uma vez que praticamente todos os professores possuem formação superior, muitos com Pós-Graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado), atuando tanto nos anos iniciais do ensino fundamental (PI), como nos anos finais (PII).

Portanto, o plano que está vigorando é este produzido em 1992. De acordo com Valle (2003), em 1995 um projeto de Plano de carreira foi aprovado pela Câmara Municipal e foi vetado pelo prefeito César Maia, em seu primeiro mandato. Tendo seu veto derrubado na Câmara, recorreu ao Judiciário alegando inconstitucionalidade do projeto. Os professores ainda lutam por um novo plano de carreira que valorize a formação continuada – muitos professores possuem cursos de Especialização, muitos têm buscado seu aperfeiçoamento profissional por meio de cursos de Mestrado e até Doutorado – e um maior percentual entre os níveis de progressão por tempo de serviço.

Deste modo, atualmente os professores na cidade do Rio de Janeiro são recrutados através de concursos públicos de provas e títulos e ingressam na escola municipal com contratos de trabalho estatutários, como funcionários públicos. A mudança de nível salarial é resultado do aumento de triênios, calculados sobre o salário recebido na proporção de 5% a cada três anos de serviço.

Conforme é possível evidenciar por meio das entrevistas dos professores do município, há pouca informação entre eles sobre o plano de carreira do magistério municipal. Há, entre os professores, uma compreensão do plano de carreira como “a progressão nos níveis salariais”, acumulando aumentos a cada triênio a partir dos cinco primeiros anos. Além disso, alguns mencionam a titulação (Mestrado e Doutorado) como um dos aspectos para o “avanço” na carreira. Não apontam tempo de trabalho, férias, aposentadoria, contribuição previdenciária como aspectos do plano de carreira do magistério no município, nem qualquer legislação que a regule.

Tem um plano de carreira... por tempo de serviço. Essa é uma das lástimas. Eu acho que tem que haver mesmo, por tempo de serviço, mas a diferença é muito pouca também, né? Depois de 3 anos 5%, 10% ... não tem um plano, eu desconheço, não sei, não sei... sabe que me foi mandado o manual do servidor público, que eu por absoluta falta de tempo não.. me foi mandado agora, em março, pela secretaria, “ah! É bom vocês saberem não sei que..” eu não li ainda, tem que ler, tem que ler (Franz, Inglês, anos iniciais, Escola municipal).

Você vai por triênios, até alcançar, 50% dos triênios.. é o máximo que você chega não vai mais. É os triênios.. e se você tentar dobrar você ganha

mais, se você tem o mestrado, você ganha mais, se você fez o doutorado você ganha muito mais (Dione, 1º ano, Escola municipal).

Margarida é a única a reconhecer que não há plano de carreira regulamentado, e que a luta do magistério municipal é antiga neste sentido.

Não! A gente ainda não tem, a gente tá lutando há muito tempo por isso. (pausa) A gente tem nível, que a gente vai subindo o nível, aí você ganha mais um pouquinho, alguma coisa... mas plano de carreira nós não temos (Margarida, 1º ano, escola municipal).

O professor de História, cursando o doutorado em sua área, aponta que não poderá sobreviver com o emprego de professor no município do Rio de Janeiro, e conclui que a proposta atual do governo para o magistério não pode ser considerada um “plano de carreira”, pois sua falta de perspectiva é desanimadora, especialmente para o futuro doutor em História.

Tem os triênios, mas é uma coisa irrisória, né? Outro dia mesmo, 4ª feira, 3ª ou 4ª, tava uma professora falando que ela tem 25 anos, 30, não 25, 25.. ela ganha 2.000,00 reais, pelas 16 horas, né? Com 25 anos, muito pouco, né? Você vê que esses triênios eles acrescentam muito pouco mesmo. Mesmo com esse aumento que eu devo ter no ano que vem, é muito pouco ainda, né? Vai ser muito pouco o que eu vou ganhar, então, não dá pra viver só com esse emprego, não dá. E aí se você pensa em plano de carreira, não dá pra você pensar nisso aqui como uma carreira, não dá, muito complicado (Fabrício, História, escola municipal).

O pouco conhecimento que os professores têm sobre a construção de suas carreiras não nos permite afirmar como o plano de carreira afeta ou não suas condições de trabalho, à exceção dos baixos salários que recebem. O atual plano de carreira do magistério municipal é um dos aspectos das más condições de trabalho destes professores, bem como sua remuneração, conforme os dados que descrevem as escolas apresentadas nesta pesquisa podem confirmar.

Plano de carreira federal

Entre os professores da escola federal, as informações atuais sobre o plano de carreira são mais claras e mais presentes nas discussões dos professores no cotidiano da escola devido às recentes

mudanças trazidas pela Lei 11.784/2008 (antiga MP 431/08), que reestruturou carreiras e remunerações de cerca de 780 mil servidores públicos civis, dentre eles os docentes do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e do Ensino Básico Federal. Em relação à carreira docente, bem como às outras carreiras citadas nessa lei, ela modificou a antiga denominação, a composição do salário, o valor das gratificações por titulação e o tempo necessário para progressão funcional, por exemplo. De uma maneira geral, quando questionados sobre o plano de carreira, os aspectos mencionados também se referiam ao avanço na carreira para mudança de faixa salarial. Deste modo, entre os professores entrevistados, o que os incomodavam referia-se especialmente à necessidade da titulação de doutor para avançar até o topo da carreira. Para alguns professores, há especificidades no exercício da docência da educação básica que não foram contempladas pela lei, no momento em que igualou a carreira no Ensino Básico à dos Institutos Federais de Ensino.

[...] antigamente era só vertical, você com tempo e formação, você ia subindo verticalmente, agora você sobe verticalmente e horizontalmente. Então, por tempo você vai subindo, mas se você faz mestrado, doutorado, aí você sobe horizontalmente e na verdade, se você não tem mestrado, doutorado, seu salário fica muito pequeno. Tem uma pressão pra você fazer mestrado e doutorado pra você ter o salário melhor. nem todo mundo vai poder fazer mestrado e doutorado. Então, esse aumento de salário, essa equiparação com o professor universitário, é irreal porque nem todo mundo vai ter doutorado (Laísa, 1º ano, escola federal).

Se equipara, com a diferença de que a gente não tem auxílios científicos, assim, bolsa de pesquisador, essas coisas, e isso aí é uma coisa que eu acho que a gente poderia trazer para cá, e existem departamentos trabalhando nessa direção (Cecília, Geografia, escola federal).

Então, antigamente todo mundo chegava. E agora chega mas... assim, difícil, né? Porque se você não tiver a titulação, não vai... não vai... (Eduardo, Educação Física, escola federal).

Obrigou todo mundo a procurar alguma forma de fazer mestrado e doutorado, então isso até gerou, foi super questionado, o pessoal que foi fazer doutorado no Paraguai, mestrado no Paraguai, mas o governo colocou, se eu tivesse mestrado eu ia ganhar imediatamente mais dois mil, três mil reais no meu salário, é muita diferença, para o que é o salário é muita diferença, então é uma pressão. E aí fica todo mundo desesperado por fazer, e eu acho complicado ser essa a essência do plano de carreira, porque eu não vejo, eu acho que com relação à formação do professor,

...você fazer o doutorado é uma especialização muito grande, que tem muito mais a ver com a área de pesquisa do que com o magistério, principalmente magistério no ensino básico. E se cria uma cobrança em ter que ser doutor que até os alunos encorparam isso, perguntam se você é doutor, então... (Isabela, História, escola federal).

As entrevistas revelam o pouco conhecimento dos professores das escolas municipais sobre o plano de carreira do município, e por consequência, os docentes não apontam quais os reflexos deste plano, em sua visão, sobre suas condições de trabalho. Apenas uma professora entrevistada soube informar a existência do plano elaborado em 1992 e a luta que vem sendo realizada desde a década de 1990 para a elaboração de um novo plano de carreira que responda às demandas colocadas pelo magistério de ensino fundamental nos dias atuais. Além disso, há entre os professores do município uma percepção do plano de carreira como a progressão dos níveis salariais, deixando de fora questões importantes, como: formas de recrutamento e ingresso, regime de trabalho, tempo de trabalho, férias, aposentadoria, contribuição previdenciária, entre outras.

No caso dos professores da escola federal, há mais informações sobre o plano de carreira, que foi reestruturado em 2008, pela Lei 11.784/2008. No entanto, a maior preocupação dos professores em relação ao impacto deste plano em suas condições de trabalho refere-se à progressão na carreira e consequente mudança salarial e a necessidade da titulação para alcançar seu topo.

3.7. Sindicatos e organização docente

Estes aspectos da organização, das relações e das condições de trabalho dos professores suscitam a reflexão em torno da organização dos docentes, como trabalhadores, e o papel dos sindicatos da categoria, embora não seja objetivo da pesquisa esgotar a discussão sobre a relação entre sindicatos e trabalhadores docentes. Deste modo, foram levantados dados no questionário sobre a sindicalização ou não dos professores, e estes foram indagados nas entrevistas sobre suas percepções, como trabalhadores docentes, acerca das contribuições ou não dessa associação aos sindicatos.

Entre os trinta professores entrevistados, 19 (63,3%) são sindicalizados. Cinco (16,7%) já foram sindicalizados e não eram mais no momento da entrevista e seis (20%) nunca se filiaram a nenhum sindicato. Quatro (13,3%) eram filiados a partidos políticos (PSTU, PT e PSOL).

Os professores da escola federal dividem-se entre a Associação de Docentes da escola e o Sindicato dos Servidores do colégio que se equipara hoje a uma Seção Sindical do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), seguindo as ações deliberadas nos fóruns nacionais do Sindicato Nacional. Os professores se dividem no reconhecimento de sua representação entre o Sindicato dos Servidores do colégio (41,2%) e a associação de docentes (12%), além de optarem também por outros sindicatos: Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro e Região (SINPRO-RIO) (23,5%) e Sindicato Estadual de Profissionais da Educação do RJ (SEPE) (6%). Sendo ainda que 17,6% são filiados ao sindicato dos servidores do colégio e à associação ao mesmo tempo.

Entre os professores municipais, considerando os anos iniciais e finais do ensino fundamental, num total de 13, sete (54%) são filiados a um sindicato. No caso do município, a filiação dos professores é dividida entre SEPE (57%) e SINPRO-RIO (43%).

De acordo com a análise das entrevistas, percebe-se um predomínio entre os professores de uma percepção de pouca ou nenhuma contribuição do sindicato à sua vida profissional, seja em termos de formação, seja em termos de articulação política em torno das necessidades da categoria docente. No entanto, do total de entrevistados, um terço dos professores, todos sindicalizados, apontam a importância do sindicato em sua vida profissional, destacando aspectos como: o sentimento de pertencimento a um grupo, o acesso à informação de interesse do magistério, debates e mobilizações sobre situações diversas da vida profissional e a construção de uma cultura da coletividade.

Uma sensação de pertencimento a um grupo maior, eu achava aquilo lindo, achava aquilo lindo, e era lindo, era lindo. Se reunir lá, ficar o dia

inteiro dentro do teatro municipal, Clube municipal lá na Tijuca. Era lindo aquilo. Então, existia uma coisa de beleza de sentir o pertencimento. E eu queria levar, acho que aquela beleza que eu sentia eu queria levar pra onde eu tava, e que eu passei a acreditar, que só no coletivo se constrói (Lorena, Língua Portuguesa, escola municipal).

Primeiro, você está sabendo o que nesta acontecendo, eu acho muito bom do ponto de vista político você ter um contraponto, isso é super salutar, ter numa oposição, não vou dizer que a associação seja oposição, mas são questionamentos que são feitos, então, por exemplo, quanto as eleições, quanto a distribuição de carga horária, quanto a criação de uma disciplina que depois vai ter que ser encaixada naquilo, quanto a questão... Seja simplesmente a elaboração do horário coletivo, isso faz com que você pense, você reflita, você sabe que aquilo está acontecendo. Por exemplo, eu recebo por email as coisas que são... Aí eles fazem reuniões, convidam todo mundo, [...] as pessoas vão lá, se manifestam, convidam, agora vamos estudar a nova portaria que rege tarara, então minimamente você sabe que existe alguém estudando isso, se você vai se engajar para discutir... E muitas coisas são conseguidas por intermédio dessas reivindicações, essas lutas, esses questionamentos, que o questionamento não é no sentido de não quero, e sim me explique, que de repente você vai me convencer, eu acho que esses organismos de classe eles são super importantes [...] (Elena, Francês, escola federal).

Acho que mais com relação aos próprios projetos educacionais, que a gente costuma fazer dentro do sindicato, alguns debates com relação às políticas governamentais de uma forma geral, eu acho que tudo isso influencia, [...] mas o sindicato ele tem muita limitação de atuação mesmo dentro dessa área, embora a gente falca congressos de educação, etc. e tal, a atuação sindical ela acaba tendo um conteúdo mais reivindicatório das soluções imediatas, salário, de democratização, do que você fazer uma discussão mais profunda com relação a projeto educacional, não é que o sindicato não ache que isso seja necessário, acha que é necessário de vez em quando organizar uma palestra, você tem sempre debates, tudo, mas não é bem o sindicato que você tem maior contribuição com relação a essa área não (Isabela, História, escola federal).

Com certeza, a contribuição de sindicalização ela possibilitou que eu tivesse uma cultura de atenção e uma cultura sensível de observação da necessidade corporativa que eu estou inserido e também de comunidade e humana, para quem eu atendo, a partir do momento que ela está sempre atenta essa cultura sindicalista, a perspectiva da cidadania das ausências, perspectiva da cidadania da reivindicação, a perspectiva da cidadania de invasão e resistência da institucionalização.[...] O sindicato é um aparelho,

o problema é que as pessoas querem que o sindicato deixe de ser o aparelho instrumentalizador da transformação para ser o agente gestor (Sérgio, Ciências Sociais, escola federal).

Ao contrário do que aponta Sérgio, para alguns professores, há ainda uma visão de que o sindicato não luta pelas melhorias das condições de trabalho para aqueles que ele representa. Os outros dois terços dos professores não reconhecem nenhuma contribuição do sindicato à sua vida profissional, a não ser em relação ao apoio jurídico em causas trabalhistas e em momentos de rescisão de contrato – quando estão trabalhando em escolas privadas –, ao mesmo tempo em que também acusam a sua pouca participação ou envolvimento com a vida sindical, reforçando a visão do sindicato como o “aparelho gestor da transformação”, como bem coloca o professor Sérgio, de Ciências Sociais. Destes dois terços que não atribuem importância ao sindicato, oito professores (40%) são sindicalizados.

Eles mandam, às vezes, correspondência de greve, de paralisação essas coisas, mas eu não sou uma militante assim... ao lado do sindicato não, confesso que eu sou um pouco ausente em relação a isso. É, mais uma formalidade, até porque, às vezes eu preciso comprovar que eu sou professora, então eu tenho a carteirinha, mas não é nada que eu esteja ali lutando junto, pode até ser uma falha minha porque eu deveria estar (risos) (Renilda, 1º ano, escola municipal).

Eu sou sindicalizada pelo SINPRO-RIO. Sindicato das universidades *particulares*⁶², né? Uma porcaria... Todos pelegões, ficam cobrando tudo agora da gente (Alexandra, Ciências, escola municipal, grifo meu).

Eu sou do [sindicato dos servidores do colégio] porque eu acho que a gente tem que ser filiado a algum sindicato, né? Eu era da [associação de professores] e aí começou um... nada eles lutavam pela gente... ah! o sindicato dos servidores do colégio é melhor. Aí eu entrei para o [sindicato dos servidores do colégio] e também acho a mesma coisa, que ninguém luta nada por ninguém... e aí fica assim... [...] Eu até esqueço que eu sou do sindicato, entendeu? Como várias pessoas aqui.[...] Você paga para não ter nenhum retorno, entendeu? [...] como eu não sou muito

⁶² A sigla SINPRO-RIO, por significar “Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região”, não se refere, portanto, apenas aos professores das faculdades particulares, conforme citado pela professora. No entanto, a percepção dos professores é que as reivindicações do sindicato têm sido mais representativas dos interesses dos professores das instituições particulares que das públicas nos últimos anos.

politizada, eu não sou, também, muito de correr atrás, entendeu? (Clotilde, 2º ano, escola federal).

Por conta da minha rotina muito ocupada, né? Muito atribulada, eu não tenho tempo de participar como deveria, né? Eu sou sindicalizado, por uma questão de ser sindicalizado, acho importante.. (Franz, Inglês, escola municipal).

O sindicato vem aqui de vez em quando, nos manda, nos dá uns folhetos, pra você votar nos fulanos, no sicrano, lá o presidente do sindicato, e aquele jornalzinho que vai pra casa. (pausa) A única vez que o sindicato foi bom pra mim, que eu achei, foi quando eu fui mandada embora da escola particular que aí eu entrei no sindicato de lá e daqui do município, que aí me ajudou, nos meus direitos (Margarida, 1º ano, escola municipal).

A participação no sindicato não gera nestes professores o engajamento necessário a um movimento, que é coletivo e não individual, nem dentro da escola, nem fora dela. As entrevistas também demonstram que não se tem gerado uma reflexão sobre as dimensões do trabalho e da política, inseparáveis, considerando os professores como intelectuais orgânicos. A exceção acerca desta reflexão são Laísa e Marcela, duas professoras dos anos iniciais da escola federal, as quais, como consequência das greves, da atuação do sindicato e da associação do colégio e de suas participações neste movimento, passam a apontar os acontecimentos que as levaram a se filiar e a se engajar no sindicato e na associação.

É... eu, nunca entrei em sindicato. Nunca fiz um trabalho no sindicato. Aqui no colégio eu acho que eu me mobilizei pouco, até por causa do contexto. Essa unidade aqui não se mobiliza muito em termos políticos. E aí eu deixei rolar. É... agora, o fato de estar na associação, agora e o fato de ter acontecido a greve, nesse momento e todas as discussões por conta da greve, que eu não fiz, que eu furei a greve, mas antes a gente discutiu muito, isso me fez me aproximar de uma discussão mais política. Então eu estando lá na [Associação de docentes] agora, eu fui convidada pra participar como representante do conselho lá da [Associação de docentes], que vai ter uma eleição agora. Então... eu acho que a partir de agora vai mudar minha relação com o trabalho que antes eu ficava mais acomodada. E, agora, tendo que ser representante, mobilizar as pessoas, e tal, pra levar a voz das pessoas pra lá, eu acho que vai mudar um pouco. [...] Mas, de fato, não me fez falta profissionalmente. Assim... é mais uma questão minha, de valores, do que do meu trabalho, entendeu? (Laísa, 1º ano, escola federal).

O sindicato, as pessoas que estão lá no sindicato, já estão há muito tempo, já são pessoas que já estão há muito tempo. Que, realmente pensam muito mais a partir [da escola de anos finais] do que da [anos iniciais]. Ficou, assim, super claro, isso. Que tem um estigma super forte de que os [anos iniciais] não faz greve, sempre fura a greve, e é sempre... é... com se fosse anti-luta do professor, entendeu? Tem, então, uma coisa muito forte construída, assim. Muito forte. E que a gente, aqui, discutindo, e falando, e tal... eu falei, “gente, não dá pra ficar só dizendo ah! porque eles são isso... por eles estão... se a gente não faz um movimento pra que a coisa aconteça do outro lado”. É muito confortável pra mim, ficar só reclamando e não tô fazendo nada. Então eu vi assim, a super importância da coisa pra eu também participar. Obviamente que não vai mudar de uma hora pra outra, mas que a gente comece a pensar num processo de mudança. Porque pelo que eu também soube, que só participando desse movimento da greve e de tudo isso é que eu pude descobrir, como é que se diz, a ação do sindicato, eu só pude descobrir isso, eu só posso tá te contando essas coisas, porque eu vivi tudo isso agora, né? (Marcela, 1º ano, escola federal)

Quase dois terços dos professores entrevistados eram sindicalizados no momento da pesquisa. Entre todos os professores, apenas dez atribuíam importância ao sindicato com reflexos no seu trabalho como docentes para informar, mobilizar ou criar uma cultura de coletividade. Os demais docentes, embora alguns sindicalizados, relataram não reconhecerem nenhuma contribuição do sindicato à sua vida profissional, nem mesmo em relação às lutas por melhorias salariais e das condições de trabalho.

Capítulo 4 – Caracterização dos professores: escolarização e formação profissional

O quarto capítulo objetiva analisar percursos de escolarização e formação profissional dos professores e o modo como podem determinar e/ou condicionar suas concepções e suas escolhas profissionais. O exame dos percursos na escola e na profissão, apoiado no conceito de classe social, busca evidenciar os principais fatores (familiares, sociais, culturais, econômicos, ideológicos) que contribuíram para a formação desse trabalhador como professores da Educação Básica de escolas públicas, buscando explicitar os traços que podem contribuir para a construção de sua consciência acerca da escola e do trabalho docente.

A elaboração de uma concepção própria do mundo, de maneira crítica e consciente, é necessária para que possamos participar ativamente da construção da história, sem nos deixar levar passivamente pela exterioridade da realidade vivida. É nesse sentido que, para Gramsci “todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente”. Toda atividade intelectual contém uma determinada concepção de mundo, que expressa um modo de compreender a vida e a realidade. O questionamento do caráter dessas concepções é necessário para a construção de uma consciência crítica.

[...] é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção do mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente [...], ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica [...]? (GRAMSCI, 1999, p. 94).

A construção de uma consciência crítica entre os professores pressupõe a consciência de sua própria historicidade, dos grupos e das relações sociais nos quais estão

envolvidos e dos quais se origina a sua consciência. Na perspectiva desta pesquisa, é a partir da consciência dos aspectos histórico-sociais que se elaboram suas opções políticas.

Nossas concepções podem revelar-se fragmentadas pelas diversas influências do grupo social a que pertencemos e com o qual estamos envolvidos, uma vez que somos sempre “homem-massa ou homens coletivos”, na medida em que pertencemos a um determinado grupo social que compartilha modos de pensar e de agir (GRAMSCI, 1999).

Essa concepção de mundo, ou essa consciência, ainda desagregada e fragmentada pode conter ideias e concepções de modo muito variado de diferentes fases históricas. Criticar a própria concepção de mundo, para o autor, implica coerência e unicidade, levando essa concepção ao ponto mais elevado possível do pensamento humano de sua época. “O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que realmente é, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica” (GRAMSCI, 1999, p. 94). Isso implica, para o autor, ter “consciência da própria historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções” (1999, p. 95). A concepção de mundo que cada um carrega responde, necessariamente, aos problemas da própria realidade e são por ela determinados.

Em um texto intitulado “A (difícil) formação da classe operária”, Boito Jr. discute, na perspectiva marxista e socialista, a formação do agente político capaz de dirigir o processo revolucionário de superação do capitalismo. Em sua análise sobre o conceito de classe operária, destaca o que denomina de conceito economicista dessa classe que decorre, necessariamente, da situação dos agentes no processo de produção, ou seja, a classe social como um fenômeno econômico, baseado no pressuposto de que “no terreno da economia (capitalista), encontra-se sempre em operação uma contradição antagônica insuperável entre burguesia e classe operária. [...] aí estão dadas [na economia] todas as condições para a organização e a luta de classes” (2007, p. 193). Para este conceito a “consciência de classe” seria um resultado espontâneo da posição ocupada pelos operários na produção.

Boito Jr., no entanto, reivindica um conceito de classe social como “um fenômeno, ao mesmo tempo, econômico, político e cultural, objetivo e subjetivo” (p. 195) e afirma uma distinção entre as classes, uma vez que, segundo essa compreensão, apenas a formação da classe dominante já está dada, porque é organizada, sendo a classe operária apenas uma possibilidade de o ser.

O antagonismo entre proprietários e trabalhadores é apenas latente, potencial. Para que a classe operária, que existe apenas em potência no terreno da economia capitalista, adquira uma experiência ativa, é necessária a combinação de inúmeros fatores de ordem econômica, política e ideológica – situação do emprego e do salário, situação do sistema de alianças que sustenta o bloco no poder burguês, eficácia da ideologia e do programa socialista para responder aos problemas colocados na ordem do dia pela sociedade capitalista em determinada etapa do seu desenvolvimento, etc. A classe social só existirá no sentido forte do termo, isto é, como coletivo organizado e ativo, quando o antagonismo latente tornar-se manifesto. (BOITO JR., 2007, p. 197)

A concepção economicista é, assim, insuficiente para explicar de que modo a classe operária pode se organizar como classe, não sendo possível, no entanto, ignorar que é a luta que nasce na estrutura econômica do modo de produção capitalista que potencializa a formação da classe operária, a partir dos seus interesses, necessidades e limites no processo de luta. “A formação da classe é um processo relativamente aberto, e não uma complementação subjetiva do objetivamente dado” (BOITO JR., 2007, p. 200). Existe em potência no plano da estrutura econômica, mas é a situação histórica concreta que possibilitará ou não a sua conversão numa classe organizada e ativa.

Desse modo, o desenvolvimento deste potencial da classe operária como classe revolucionária, depende de sua organização, através da qual se possa reconhecer como classe social, numa determinada posição no sistema de produção de uma sociedade dividida em classes, mas, mais do que isso, reconhecer a luta por seus interesses na classe operária organizada. Isto implica a construção de uma consciência agregada, de uma concepção de mundo própria, que tenha unicidade e coerência, possibilitando uma compreensão da totalidade da vida social, elaborada a partir da realidade vivida e por ela determinada. Ter

consciência da própria historicidade, ou seja, do seu lugar no processo histórico desta sociedade, com um sistema de produção capitalista e dividida em classes, mas, sobretudo, do seu lugar na vida econômica, social e política dessa mesma sociedade. A construção de um projeto de sociedade realmente popular, no sentido de responder às necessidades da classe trabalhadora implica, na visão gramsciana, a construção de uma hegemonia que agregue as consciências em torno de seus objetivos e necessidades.

Em geral, observa-se que a escolha do magistério para os professores se deu como uma opção profissional, a partir de determinadas condições materiais, sobretudo, de suas famílias de origem, seja ampliando essas possibilidades, seja restringindo-as. Depois da entrada no magistério é que estes professores estabelecem vínculos com a profissão, na maioria das vezes, meramente econômico, como uma atividade produtiva para a produção e reprodução da vida. Em poucos casos, como no de Lorena, Gilton e Yolanda, o sentido do trabalho adquire outros valores conforme já apontado.

Neste sentido, a análise do conceito de classe social do ponto de vista econômico é, de fato, insuficiente para demonstrar o vínculo político-ideológico dos professores com a classe social dos trabalhadores, considerando a origem social de suas famílias. Conforme veremos na análise de suas representações, a adoção de determinadas ideologias, sobretudo liberais, a igualdade jurídica com base na cidadania – liberal – disfarça a desigualdade de classe. Direitos civis, políticos e sociais coexistem e impedem a percepção sobre as diferenças de classe (BOITO JR., 2007, p. 256). Essa mesma noção, muitas vezes, irá perpassar as representações dos professores ao analisarem seus alunos e o trabalho da escola pública em que atuam.

Os percursos

Os percursos não são lineares, são processos produzidos sob determinadas condições histórico-sociais e orientadas por ideologias que carregam. Sua análise busca evidenciar aspectos sobre como os professores construíram (ou constroem) seu trabalho.

Do total de entrevistados vinte e dois (73,3%) são mulheres e oito (26,7%) são homens. Desses, três trabalhavam na escola federal e cinco nas municipais. Entre as mulheres, oito nas escolas municipais e catorze na escola federal.

O predomínio de mulheres entre os entrevistados corresponde ao universo de professores das escolas pesquisadas, ainda fortemente feminizadas. Confirma-se, também, que as unidades escolares de anos iniciais (A e B) ainda possuem um contingente maior de mulheres do que as de anos finais, conforme se observa na tabela 1.

Foram entrevistados dezessete professores na escola pública federal e treze nas escolas municipais. No município, seis professores atuavam nos anos iniciais com as disciplinas do núcleo comum e seis nos anos finais do ensino fundamental com as disciplinas de História, Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e Ciências. Um professor de Inglês trabalhava com as turmas de anos iniciais.

Na escola federal de anos iniciais, sete professores trabalhavam com as disciplinas do núcleo comum do 1º ao 5º ano. Nos anos finais trabalhavam dez professores com as disciplinas de História, Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Geografia Francês, Música, Artes Visuais, Biologia e Ciências Sociais.

Vinte e oito professores (93,3%) são concursados e efetivos. No município, no total de 13, todos com regime estatutário. Na escola federal, dos 17 professores, apenas dois (6,7%) são contratados temporariamente, por tempo determinado.

A maior parte dos docentes entrevistados concentra-se nas faixas etárias mais elevadas, nas escolas municipais e na escola federal de anos finais, onde 80% dos professores têm mais de 45 anos. Isto demonstra o baixo ingresso de jovens na carreira docente, na cidade do Rio de Janeiro, atualmente. A exceção é a escola federal de anos iniciais com quase 43% dos professores com idade até 35 anos, onde foi registrado maior número de professores mais jovens e com menos tempo de trabalho na escola.

Tabela 1 – Professores das escolas pesquisadas por idade e sexo (%), Cidade do Rio Janeiro, 2012.

Escolas	Idade					Sexo	
	Até 25	25 a 35	36 a 45	46 a 55	Mais de 55	Masculino	Feminino
A	-	16,7	16,7	33,3	33,3	33,3	66,7
B	-	14,3	14,3	57,2	28,6	42,8	57,2
C	-	42,8	14,3	28,6	14,3	14,3	85,7
D	-	10	10	50	30	20	80

Fonte: questionários aplicados pela pesquisadora.

Os casados e/ou vivendo com companheiros/as também são maioria na pesquisa. A exceção é feita à escola federal de anos iniciais, que possui também o maior percentual de professores mais jovens (42%), na faixa de 25 a 35 anos, o que pode explicar o maior número de professores solteiros. O fato de constituírem famílias e possuírem filhos trará consequências sobre a necessidade de maior renda e, portanto, de outros vínculos empregatícios⁶³; sobre a divisão do trabalho doméstico; sobre a distribuição do tempo e a sua disponibilidade para estudos (individuais e pós-graduação), planejamentos, preparação de aulas, materiais, etc.; tempo de lazer e descanso, conforme se viu na análise das relações e condições de trabalho dos professores.

Tabela 2 – Professores das escolas pesquisadas por estado civil e número de filhos (%), Cidade do Rio Janeiro, 2012.

Escolas	Estado Civil				Filhos		
	Solteiro	Casado	Separado	Nenhum	1 a 2	3 a 4	Mais de 4
A	-	100	-	16,7	83,3	-	-
B	28,6	71,4	-	43	57	-	-
C	57,2	28,6	14,3	42,8	42,8	14,3	-
D	40	30	30	10	70	20	-

Fonte: questionários aplicados pela pesquisadora.

Quanto às características das famílias de origem dos profissionais desta amostra, na escola federal 35% dos pais e 41% das mães possuem curso superior. Seis pais (35%) e seis mães (35%) possuem curso Médio ou Técnico, dois pais (12%) e uma mãe (6%) realizaram

⁶³ Ver tabela 6.

estudos em nível de Pós-Graduação (Doutorado e Pós-Doutorado). Três pais (18%) e duas mães (12%) possuem apenas o Ensino Fundamental. Uma mãe é analfabeta. Entre os pais e mães dos professores das escolas federais que possuem curso superior encontramos profissões especializadas, como: professor, professora, engenheiro, empresária, funcionário público, historiadora, analistas de sistemas. Entre os pais e mães sem curso superior, encontramos: técnico farmacêutico topógrafo, serralheiro, funcionário público, bancário, comerciante, artista plástico, marinho, contador, professora e costureira.

Destaque-se que seis mães (35%) não desempenhavam ocupação remunerada fora de casa, dedicando-se exclusivamente ao trabalho doméstico e ao cuidado de suas famílias. E, por fim, cinco mães e três pais, 30% e 18% respectivamente, eram professores. Entre as mães, também há maior número de professoras.

Nas escolas municipais, cinco pais (38,5%) e cinco mães (38,5%) possuem curso superior. Cinco pais (38,5%) e seis mães (46,2%) possuem curso Médio ou Técnico. Dois pais (15,4%) e uma mãe (7,6%) possuem apenas o Ensino Fundamental. Um pai e uma mãe possuem o Ensino Fundamental incompleto. Entre os pais e mães dos professores das escolas federais que possuem curso superior, encontramos profissões especializadas, como: professora, engenheiro, advogado, contadora, funcionária pública, auditor fiscal, músico, pedagoga, analista de sistemas, jornalista, médico e advogada.

Entre os pais e mães com formação em nível médio ou técnico, encontramos: comerciante, livreiro, mecânico, militar, motorista de táxi, lavrador, radialista, professora, funcionária pública, técnica de enfermagem e auxiliar técnica. Três mães não desempenhavam ocupação remunerada fora de casa, enquanto na escola federal havia o dobro desse número. Isto pode indicar uma maior renda de algumas famílias de professores da escola federal que permitia o trabalho não remunerado fora de casa de algumas mães. Uma segunda diferença refere-se ao fato de que, embora não haja grandes diferenças entre a escolarização dos pais das escolas federais e municipais, entre estes últimos há menos pais e mães que exercem profissões especializadas (54%) do que entre os primeiros (35%).

Nesse sentido, há, em algumas famílias, diferenças entre a escolarização de pais e filhos, uma vez que 93,3% dos professores possuem curso superior conforme demonstra a

tabela abaixo. Isto pode indicar também haver diferenças entre a origem social dos professores pesquisados, de acordo com a escolarização e profissão dos pais, e sua situação socioeconômica atual.

Os dados relativos à formação dos professores entrevistados apontam a predominância da formação inicial em cursos superiores. Apenas duas professoras, entre as mais velhas, (59 e 58 anos) possuem somente o magistério em nível médio e um professor (59 anos), o curso superior completo. Todos os três atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, dois na escola municipal e uma na escola federal. Os demais professores possuem, pelo menos, curso superior com especialização, principalmente entre os professores do município, por se constituir estudo de pós-graduação (*lato sensu*) de mais fácil acesso e de menor custo, uma vez que percebem também os menores salários.

Destaca-se o percentual elevado de professores com Mestrado e Doutorado nas escolas federais, níveis de estudos essenciais para a progressão na carreira. Considerando o percentual de 36% de pais com ensino superior, houve uma ascensão quanto à escolarização dos filhos, em sua maioria com curso superior. Em alguns casos, isso representou uma ascensão social, também em relação à profissionalização, uma vez que quase metade dos pais e mães exerciam profissões não especializadas.

Tabela 3 – Professores das escolas pesquisadas segundo a formação (%), Cidade do Rio Janeiro, 2012.

Escolas	Médio s/Mag.	Médio c/ Mag.	Superior Completo	Superior Espec.	Mestrado	Doutorado
A	-	16,7	16,7	66,7	-	-
B	-	-	-	57	29	14
C	-	14	-	29	43	14
D	-	-	-	20	30	50

Fonte: questionários aplicados pela pesquisadora.

Vinte professores (67%) cursaram o ensino superior em instituição pública de ensino e 23% em instituição privada, demonstrando o papel das universidades públicas na formação em nível superior no país. Estão estudando, no momento, 10% dos professores entrevistados, uma das professoras (3%) da escola municipal de anos finais cursa o

Mestrado e quatro (13%) cursam o doutorado, sendo um professor da escola de anos finais do município, e três da escola federal, uma dos anos iniciais e dois dos anos finais, confirmando a demanda da carreira na escola federal por estudos em nível de Mestrado e Doutorado.

Segundo relato dos professores há percursos bem distintos em relação à trajetória na educação básica e, posteriormente, na escolha profissional e ingresso no magistério. 33,3% (10) dos professores cursaram toda a sua escolarização em escola pública, 13,3% (4) apenas em escolas particulares, enquanto os demais, 53,3% (16) alternaram entre o sistema público e privado, na maior parte das vezes significando cursar a Educação Básica na escola privada e o Ensino Superior na universidade pública. Há uma forte implicação da classe social na determinação das possibilidades de estudo, tanto na escolarização básica, quanto na formação profissional.

Dos dez professores que estudaram exclusivamente em escola pública, seis deles (20%), na faixa etária dos 33 a 53 anos relatam que pela renda familiar no período de sua escolarização básica a escola pública fora sua única opção de estudo. Sem essa possibilidade, não poderiam ter concluído seus estudos e iniciado uma formação profissional em nível superior. As contingências sociais que os levaram ao magistério referem-se às influências das escolas, dos professores, de matérias “preferidas” estudadas, da família, e até de experiências profissionais realizadas concomitantemente com os estudos. Destaca-se nestes casos, a importância da escola pública (especialmente para as camadas médias e médias baixas) na década de 1970, para aqueles que a ela tiveram acesso, concluírem a escolarização básica e darem continuidade aos estudos também em universidades públicas. Isto vale tanto para professores das escolas municipais quanto da escola federal, como informam os depoimentos abaixo.

É, eu sempre estudei em escola pública, né? Eu fiz o que era o pré-primário antigo, numa escola municipal, e fiz o meu antigo ginásio, científico na escola federal. Na unidade Tijuca, é nunca fiz cursinho, passei para uma universidade, para UFRJ em psicologia, eu venho de uma família que a minha mãe era professora, e o meu pai contador, todos os meus irmãos estudaram na escola federal, todo mundo passou para

faculdade pública, que na época era uma grande questão, era uma família, assim, com poucos recursos, uma questão mediana, então eu aluno da caixa escolar da escola federal [...]. Assim, era o que se podia, a ideia de que a escola seria um lugar de transformação da vida, não pessoal, mas de possibilidade de futuro, as fichas eram todas empenhadas nesse sentido [...] (Lara, Artes Visuais, escola federal)

Tá... Bem, eu tenho orgulho de dizer que eu sou uma estudante de escola pública, desde que me entendo por gente [...]. Eu já passei na prova, eu já entrei na segunda série, na época, eu não fiz a primeira série, eu já estava alfabetizada, eu sabia ler e escrever, etc. e tal, entrei no segundo ano, não me lembro se era série ou ano, e fiz até o ginásio, que aí eu fui transferido para o Colégio Infante Dom Henrique, que fica ali na Belford Roxo, perto do Leme, concluí o Infante Dom Henrique até terceiro ano científico, na época, nessa época tinha um curso profissionalizante que eu fiz de desenho, desenho arquitetônico, e prestei vestibular na época para o curso de comunicação social na UFRJ, e passei. (Isadora, Música, escola federal)

Bem eu... toda minha formação básica e do antigo segundo grau, hoje ensino médio, foi em escola pública e a graduação também e a pós, eu estudei numa escola pública municipal, todo o antigo primário e, eu considerava um ensino de qualidade, embora eu já ouvisse dos meus pais e de familiares que a escola tinha mudado muito e que já não se ensinava nada. Mas, mesmo assim eu consegui ingressar numa universidade pública e posteriormente na minha formação *lato sensu* e *stricto sensu*, foi em universidades públicas. (Célia, História, escola municipal)

Há uma expressa relação entre os percursos de escolarização e de profissionalização com a escola pública, no relato dessas professoras; no entanto, parecem apontar para uma concepção liberal do papel da escola ao destacar sua importância numa trajetória de ascensão econômica garantida pela escolarização bem sucedida e, por consequência, o acesso a carreiras também bem sucedidas dentro do magistério público federal. Não há uma discussão de um vínculo ideológico com a escola pública, agora como profissionais, do ponto de vista da classe social, o que pode também ser menos claro na visão dessas professoras, pela presença de diferentes classes sociais na escola federal, com predomínio das classes médias e alta, especialmente no segundo segmento, em que a entrada se faz por concurso, para o 6º ano do ensino fundamental e o 1º do ensino médio.

Há um grupo de professores que alternou a escolarização entre escola pública e particular e em seu percurso escolar e profissional houve uma interseção com uma questão de gênero, que acabou por direcionar sua escolha profissional para o magistério, por ser uma profissão considerada adequada às mulheres, ou porque a profissão aparece como uma escolha “naturalizada”. No caso de Elena, o contexto da família letrada foi definidor em sua escolarização e em sua escolha profissional.

Bom, desde que eu me lembre, eu até brinco com os meus filhos, ou comigo mesma, se algum dia alguém me perguntasse, se eu ficasse famosa, “ah, você sempre quis ser professora?” “Sempre”, então eu acho que eu nasci professora, talvez tenha até uma relação com a educação que eu tive, com os meus pais, então eu sempre vivi numa casa onde tinha assim muito estímulo para leitura, eu tinha absolutamente todos os livros, Coleção Aguilar completa, todos os clássicos [...] Na minha família, para você ter uma ideia, quatro filhos que a minha mãe teve, eu sou a única mulher, [...] todos, de quatro, três fizeram letras. [...] a conversa em casa girava em torno de literatura e de língua, [...] então estamos almoçando, “não porque Dante falou, porque *Shakespeare* falou isso”, aí o meu pai ia lá pegava o dicionário, pegava o livro, lia o trecho, e o meu irmão mais velho que fala dez idiomas... (Elena, Francês, escola federal)

Para muitas mulheres, a profissionalização no magistério sofreu e ainda sofre uma determinação de gênero, condicionando suas escolhas entre as profissões consideradas “femininas”. Ressalta-se na fala da professora mais velha, com 59 anos, a escolha do magistério como uma escolha “natural” para cursar o ensino médio.

Meu pai era professor. [...] Era o acadêmico, gramático, tem livros e tudo... Eu estudei, quando eu era criança, no Sacré-Coeur de Marie, um colégio aqui no Rio, colégio de freira. Aí, quando chegou no, antigamente tinha admissão, não é? Então no admissão eu vim para a escola federal e estudei... [...] Aí estudei aqui até o oitavo, o quarto ano ginásial, que era o último ano do ginásial. Aí eu saí daqui e fui para o colégio São Fernando para fazer o Normal. Eu me formei em 1971. [...] Eu sempre gostei muito de criança... Desde que eu nasci, eu acho que sempre pensei em ser professora de criança. Nada além de ser professora de criança. Eu gosto é de dar aula. Tenho prazer em dar

aula. [...] Desde que eu nasci. Eu acho que eu quero ser professora de criança. Eu sempre gostei muito de criança, entendeu? Então eu trabalho já há trinta e oito anos em sala de aula. (Clotilde, 2º. ano, escola federal)

Em gerações anteriores, as possibilidades de escolarização estiveram diretamente relacionadas aos condicionantes da escolha profissional, uma vez que muitas mulheres só prosseguiram seus estudos em cursos “naturalmente” designados a elas, “escolhendo” uma profissão socialmente aceita para a população feminina, sendo o magistério uma delas. O magistério tem, há algumas décadas, se apresentado como um lugar predominantemente ocupado por mulheres. Dentre os fatores que contribuíram para esta ocupação, ora vista como conquista das professoras, ora como concessão dos homens, destacam-se as seguintes (DEMARTINI; ANTUNES, 1993): ideia da diferença natural entre os sexos; baixos salários tornando a profissão menos atrativa para os homens; novas oportunidades de trabalho masculino, promovidas pela industrialização/urbanização; compatibilização entre trabalho doméstico e profissional, chamado de “dupla jornada de trabalho” tradicionalmente atribuído às mulheres; ideia de “aptidões inatas”, induzindo as mulheres a determinadas profissões, como o magistério. Tem sido, desse modo, historicamente denominado de profissão feminina ou feminilizada.

Eu me casei em 76, não, quando eu casei eu já estava grávida. Aí comecei a faculdade e descobri que eu estava grávida e aí parei. Depois tentei voltar e coisa e tal, mas não deu. Porque eu tive um filho, depois tive outro filho, depois tive outro filho, e aí... [...] depois que eu tive filhos, eu tirei licença de dois anos, sem vencimentos. (Clotilde, 2º. ano, escola federal)

[...] aí eu casei, em 78 eu tive o meu primeiro filho, né? Que já tá casado, e em 78, quando ele já tava com três anos, resolvi fazer magistério, aí eu fiz magistério, comecei o magistério, no segundo mês que eu tava no Inácio de Azevedo Amaral me chamaram pra eu ficar com uma turma na escolinha atrás, [...]. (Margarida, 1º. ano, escola municipal)

É... eu me casei, logo veio um filho com problemas, né? Então eu suspendi meu curso, com um mês, de Biologia, passados cinco anos, depois eu retornei, com mais maturidade [...] (Alexandra, Ciências, escola municipal)

[...] então minha mãe já havia meio que determinado que eu iria prestar o concurso pra fazer o Curso Normal, nesse colégio. Então eu fiz, e passei, né? E aí cursei o Normal. Então, meio que foi determinado por ela, mas também, eu tinha essa vontade. Não tinha conhecimento, não era aquilo que eu falava ‘ah! quando eu for pro ensino médio eu quero estudar nesse colégio’. Não era isso, mas já tinha um certo interesse pela área. (Astrid, 2º ano, escola federal)

[...] então depois eu fui pra escola Normal, eu queria até fazer, na época o pessoal falava do científico na época, mas minha mãe achava que tinha que ser Normal pra ter uma profissão. Besteira... besteira.. e eu concluí. Não era bem aquilo.. aí eu terminei o Normal, entrei logo na universidade, aí eu passei logo em concurso, eu era uma pessoa muito antenada, passei logo em todos os concursos que eu fiz.. Muito abaixo, muito aquém do meu potencial, porque você se acostuma, sabe? (Dione, 1º ano, escola municipal)

Para alguns, houve mais dificuldades no acesso e permanência na escola, devido às condições socioeconômicas das famílias. Para os filhos de famílias de classe média baixa ou baixa, as escolhas foram muito mais restritas, seja pelo acesso à escola, seja pela qualidade do ensino recebido que não lhes permitiu disputar vagas em outras escolas, concorrer em vestibulares mais disputados e/ou escolher determinados cursos a partir das possibilidades que a escolarização anterior proporcionou. Escolher um curso de licenciatura, por vezes significou “falta” de opção.

A condição de classe conjugada à escolarização básica foi determinante no prosseguimento dos estudos, muitas vezes condicionando as escolhas posteriores, o que podia significar restringi-las, seja quanto ao curso ou quanto à escola. Neste caso, o magistério foi, para muitos, a única possibilidade.

Margarida, com uma escolarização atípica, pois cursou alguns períodos da Educação Básica no país e outros fora (Suíça e Estados Unidos), na zona rural e na zona urbana, teve seu percurso escolar marcado pelas experiências e condições de sua família que, com pai e irmã músicos, migravam de um lugar a outro em função das oportunidades de estudo e trabalho. Neste grupo, Margarida é a professora com maiores dificuldades financeiras, desde a adolescência, tendo que conciliar estudo e trabalho. Diante dessas

dificuldades e das constantes mudanças, Margarida fez diferentes cursos (secretariado, nutrição, enfermagem e, finalmente, Magistério) em nível médio, de acordo com as oportunidades de acesso à escola e com as necessidades de trabalho. No magistério, seu primeiro emprego foi na secretaria de uma escola particular na zona sul da cidade, até firmar-se definitivamente como professora dessa mesma escola particular e, depois, do município.

Assim como Margarida, mais três professores de famílias com menor poder aquisitivo, tiveram mais dificuldades ou limitações para estudar. O primeiro deles, Gilton, professor da escola municipal de anos iniciais morador da zona rural mineira, filho de lavrador e doméstica, cuja família migrava de acordo com as possibilidades de trabalho condicionando a ida dos filhos à escola, pois só estudavam quando havia escola próxima ao local de moradia. Gilton alfabetizou-se aos 10 anos de idade, quando frequentou pela primeira vez a escola; interrompeu seus estudos depois de dois anos e só concluiu a 4ª série do ensino fundamental aos 14 anos de idade. Permaneceu na zona rural até os 19 anos, trabalhando junto de sua família que não podia prescindir de seu trabalho braçal para que estudasse, até migrar para a cidade do Rio de Janeiro, voltando a estudar aos 22 anos no ensino supletivo. Trabalhou em diversas atividades que não exigiam mão de obra qualificada ao mesmo tempo em que estudava.

Parei de estudar. Aí quando eu estava completando 22 anos eu recomecei fazendo a 5ª fase, que ia – com o ensino supletivo da época – até a 12ª. Teve uma modificação novamente na lei, voltou pra 10, então, fiz até a 10ª fase. Terminei o ensino fundamental e continuei fazendo o ensino médio, que na época era o ensino de 2º grau, fiz em três anos, fazendo o curso técnico que era junto com o Desenho Técnico de Tubulação Industrial.

Como trabalhador não qualificado não se imaginava como professor, até receber a sugestão de um dos coordenadores da escola em que trabalhava na limpeza geral. Gilton emociona-se ao descrever suas lembranças, pedindo para interromper a entrevista.

É aí chegou a história de como eu fui para o Magistério, nesse momento que eu terminei o curso técnico foi um momento que a Petrobras tinha fechado alguns projetos de pesquisa, e ao invés de tá empregando mais gente começou a despedir um bocado de gente, as empresas dela tavam despejando, tavam demitindo. E aí eu tava sem chance de pegar um trabalho porque eu tava inexperiente, tava começando, e aí um dos coordenadores da escola onde eu trabalho, ainda trabalho até hoje, trabalhava e trabalho até hoje, ele me orientou “você tem ir pra dentro de uma escola, faz um curso Normal, vai ser professor..”, aí eu até admirei quando ele falou eu falei: “professor, eu ser professor, onde que você já viu isso, uma pessoa tão simples como eu..” [...] É, vamos parar. (Gilton, 1º ano, escola municipal)

De certa maneira, a representação que Gilton tinha sobre os professores, o desqualificava para o trabalho no magistério, de família de trabalhadores rurais. Tendo sido também trabalhador rural e exercido ocupações que não exigiam dele escolarização, Gilton não se imaginava capaz de exercer uma ocupação eminentemente intelectual, mas buscou a formação necessária. Aceitou a sugestão, cursou o Normal numa escola estadual no Rio de Janeiro, estagiou na escola onde trabalhava – na limpeza geral, na biblioteca e depois na recepção – até, finalmente, ser admitido na escola como professor do curso supletivo de anos iniciais em 1985, onde trabalha até hoje. Posteriormente, cursou numa faculdade particular o curso superior de Letras.

Órfã de pai aos seis meses de idade, Melissa também teria sua escolarização condicionada pelas condições financeiras de sua família, o que a levaria ao curso Normal, não por opção, mas por falta dela.

[...] Então, porque questões financeiras, que minha mãe era feirante, na época não existia vale nem nada, então, por questões financeiras eu optei pelo Inácio Azevedo de Amaral, que era, é uma escola que fica no Jardim Botânico e eu poderia ir e voltar a pé. E o 1º ano era básico, na época que eu fiz o 1º ano não era essa escola Normal, era geral, básico. Terminando o 1º ano, a gente escolhia, ou Normal, ou técnico. Mas, olha no final do 1º ano terminaram com o ensino técnico da escola, então o único técnico mesmo ficou sendo o curso Normal, então por questões financeiras eu optei por Normal. Fiz e me identifiquei e pra mim foi assim, funcionou à

beça, porque dois anos depois eu já estava formada, trabalhando e ganhando meu dinheiro. (Melissa, 5º ano, escola municipal)

Lorena, moradora da periferia do Rio de Janeiro, foi para a Escola Normal, pois era a escola de mais fácil acesso e também a considerada a melhor opção por sua mãe. Sua opção era estudar no CEFET, mas apesar de todo o empenho de sua família de classe média baixa, não alcançou a pontuação necessária na seleção. Após o Normal, curso a que teve acesso, foi aprovada no vestibular para o curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Então assim, eu não posso dizer que a minha formação profissional foi uma formação só, pura, simplesmente porque a escola pública maravilhosa me deu, porque eu tive uma escola pública de qualidade, eu não vou negar. Não fosse eu não teria passado também, na época de fazer prova pra entrar no Normal, ne? Fui bem colocada, fui 5º lugar, passei bem, mas passei bem também não é porque podia passar com cinco, porque com o pai lá oh! pegava livro, comprava nas bancas, xerocava no trabalho, treinava em casa, então eu tive essa, só passei por isso, porque se fosse só pelo meu ensino fundamental, como muitos outros colegas, não conseguiria entrar, queria e não conseguia entrar. Eu queria CEFET, eu não passei por causa de um ponto, isso é um outro dado, eu não entrei na CEFET por causa de um ponto, eu chorei, mas eu chorei, porque a moda era entrar pra CEFET, eu uma adolescente, queria mostrar que passava na CEFET, “Poxa! Eu não passei na CEFET”, eu chorei tanto. (Lorena, Língua Portuguesa, escola municipal)

E completa, explicando como se deu sua identificação com o magistério, a partir do curso Normal, que cursou como uma segunda opção:

Escola Normal, curso Normal. E aí, fui pra universidade, mas assim, o curso que eu queria era Direito e achava que eu não ia passar porque estava numa escola Normal estadual, ne? E achava que a minha formação talvez não desse pra passar. Então, eu botei na 1ª opção Letras mas eu queria Direito. E minha mãe dizendo que não, que meu negócio era outro... olhos de mãe (riso). E aí... Na escola Normal eu tive uma identificação muito grande. Eu gostava muito de estudar, isso é uma

verdade, porque na nossa geração as opções eram muito poucas, a escola era o lugar da interseção com os iguais. [...] aí eu me identifiquei muito com a escola e aí eu dava aulas, a partir da nossa agremiação, eu dava aulas de recuperação, especialmente pras pessoas que tinham dificuldade em Física, Química, Matemática e Língua Portuguesa, que eram matérias em que eu me sentia muito segura e aí eu gostava de fazer essa aula porque a gente tinha uma sala do grêmio com quadro de giz, igual uma sala de aula, então talvez por eu ter uma sala de aula e me sentir assim (riso), me dava a sensação de ser professora antes do tempo, talvez aquela simplicidade, eu ficava na mesa grande, como uma sala de aula, era um tipo de sala de aula mas não dentro de uma instituição, né? E assim, dando resultados, então eu achei que era mais interessante. E aí, eu comecei a me dedicar nesse trabalho, os três anos eu dei aula na escola, nessa escola Normal. (Lorena, Língua Portuguesa, escola municipal)

Entre os professores da escola federal, oito (47%) cursaram o curso Normal em nível médio, nas escolas municipais, quatro (31%).

Para outros professores, ao contrário de Gilton, suas famílias de classe média e média alta asseguraram a frequência a escolas particulares consideradas de qualidade que lhes garantiu possibilidades de escolha na definição dos percursos escolares e profissionais. Para estes professores, escolher uma licenciatura significou exatamente a possibilidade de escolher qualquer curso/área desejada. Em muitos casos, o percurso profissional se deu a partir da escolha de uma área de conhecimento, de gostos pessoais, de experiências de estudo e de trabalho, culturais e sociais proporcionadas por sua condição de classe média, com renda suficiente para possibilitar tais vivências antes e durante a escolha a profissional.

Com relação assim à escolarização, assim, né? O colégio, eu acho que eu fui meio afortunado, né? Por que... Eu, naquela época eu fiz escola particular durante o primário, o ensino fundamental 1, que eles chamam hoje em dia, foi feito em escola particular e depois eu fui para um colégio católico, né? [...] Mas, aí, porque meus pais acreditavam que era uma coisa melhor, eu saí [...] Mas, quando eu fui fazer o Ensino Médio, na época o 2º grau, eles achavam que eu tinha que ir para um colégio, dito mais forte [...]. (Franz, Inglês, escola municipal)

Bom, escola, eu estudei em escolas particulares durante um tempo, cinco anos da minha vida escolar eu morei em Belo Horizonte, estudei lá numa escola tradicional, particular de lá, [...] escolhi fazer geografia, no terceiro

ano do ensino médio, muito por falta de certeza do que eu gostaria de fazer da minha vida, não era uma paixão assim desde sempre, foi mais por falta de opção, do que uma opção consciente, aí comecei a pensar o que eu gostaria de fazer, e aí pensei que geografia era uma formação abrangente, que poderia me dar, assim, um leque de opções, assim em termos de formação e tal, gostava de história, de geografia, sempre gostei das humanas, e aí tentei vestibular para geografia meio que no escuro, assim. (Cecília, Geografia, escola federal)

Eu não tive dificuldade, eu sou filho de classe média alta, e os meus pais são professores universitários, a família toda é doutor, já com pós-doutorado, então na verdade é um ninho de educadores, e de pesquisadores, e a gente estudou o ensino fundamental e médio em escola particular, boa do Rio de Janeiro, de peso, [...] que foi a minha vida inteira, e a escolha das ciências sociais é por conta do viés humanista até coisa de influência, tem essa relação da minha mãe era professora de história, então isso de uma certa maneira deve com certeza ter influenciado bastante [...]. (Sérgio, Ciências Sociais, escola federal)

Para o conjunto de professores (46,7%), filhos de pais escolarizados de camadas médias, não houve uma clara determinação de suas famílias ou do meio social, no sentido de restringir suas escolhas profissionais. Algumas possibilidades se mostraram acessíveis, além das influências do meio em que viviam e/ou das experiências vividas possibilitadas pelas condições socioeconômicas e culturais de suas famílias.

[...] Só que eu desde pequeno, sempre gostei muito de línguas, e particularmente, de inglês, né? [...] E quando eu tinha uns 11 anos, 10 anos, eu tive a oportunidade de ir ao EUA numa viagem, né? [...] e foi uma coisa impactante para mim, porque é uma diferença de cultura muito grande. [...] Quando eu entrei no Ensino Médio, surgiu a oportunidade de eu fazer, aí eu a fiz minha segunda viagem aos EUA, quando eu tinha 14 anos. [...] e eu tive um professor, tem sempre uma pessoa que é uma referência, né? Eu tive um professor fantástico assim, que ele, foi muito de minha inspiração e que meio marcou minha vida [...] o meu ideal sempre foi curso de Inglês.. [...] Nunca passou pela minha cabeça dar aula em magistério. Mas eu fiz como “Il faut”, né? Como diz em francês, eu fiz a licenciatura, bacharelado... mas é bom você ter licenciatura sempre, né? Porque, e eu sabia na época que era importante também, mesmo não tendo interesse em trabalhar. (Franz, Inglês, escola municipal).

É, eu fui egresso de escola pública, né? No primeiro segmento, antigo primário, né? E depois fui pra uma escola particular, fazer o Normal, porque era Normal era técnico. Então, eu optei por fazer Normal porque, conforme está escrito aí no seu questionário, meu pai é professor, minha mãe, professora, então, já tinha uma grande influência pra fazer o Normal e aí, depois do Normal, eu resolvi fazer faculdade de Educação Física. (Eduardo, Educação Física, escola federal)

E a minha primeira opção foi fazer veterinária, aí eu queria ir morar no interior, montar uma comunidade, eu acho que eu tinha uma influência meio (risos) alternativa, eu cheguei até fazer umas reuniões, então tinha uma influência aí meio alternativa, e aí eu fui estudar na Rural, né? (Isabela, História, escola federal)

A opção pelo magistério, seja através do curso Normal de nível médio, seja através das licenciaturas, é justificada de várias maneiras, acomodando as condições financeiras da família, a oferta de escolas e de cursos, as oportunidades de estudo, trabalho e as próprias escolhas pessoais. Muitas vezes, a realização da licenciatura foi anterior à opção pelo magistério, que acabou por se desenvolver a partir das experiências profissionais que se foram realizando, construindo, para muitos desses professores, uma identificação com a profissão desenvolvida ao longo de sua carreira.

É, eu escolhi a educação física, e sabia que eu ia trabalhar com educação física, como eu ia trabalhar com educação física, eu falei, eu acho que eu preciso saber alguma coisa sobre trabalhar com ensino, tudo mais. Aí eu resolvi fazer magistério, porque é uma coisa mais próxima da educação física. (Gilberto, Educação Física, escola federal)

E no ensino médio, a gente ajudava muito porque o pessoal tinha dificuldade em Química, Física, então eles separavam lá na escola, fazia monitoria e tal, então eu sempre tava ajudando, sempre tinha um aluno pedindo e tal, eu fui gostando. Aí, eu fui entrei pra faculdade, na faculdade eu me decepcionei um pouco com a parte de cientista e tal, e fui envolvido com a licenciatura, me formei e fiz o tal da especialização e comecei a dar aula indo logo pra dar aula no Estado, no município e na rede particular. [...] eu fiz vestibular pra Engenharia na PUC, eu passei pra Engenharia na PUC, fiz a parte da Física na UFRJ, eu fiz a opção pela Física porque eu gostava de Ciências e tal, e aí ficou naquele dilema, minha mãe fez tudo pra eu ir pra PUC, mas eu não quis, eu preferi ficar

na UFRJ e aí segui a carreira lá na UFRJ. [...] mas assim, eu não entrei para ser professor. Eu acabei dentro da faculdade, conforme as disciplinas, né? Que eu fui fazendo, e aí eu saí professor desde então, mas assim, não entrei com a escolha de professor, entrei para as Ciências. [...] eu queria ser um cientista, então essa é a minha trajetória. (Fausto, Matemática, escola municipal)

É.. no final do ensino médio, que tem aquela coisa da escolha, né? O que você vai fazer.. eu nunca me dei bem com Física, Química, Matemática, área exatas não era minha área, mas dentro das Humanas eu não sabia o que eu ia escolher. E... aí, tinha aquela coisa de Orientação Vocacional, né? [...] e eu sempre tive muita relação com criança, eu sempre gostava muito de criança, não sei se porque a minha infância foi muito conturbada, então, de repente, eu sempre tive muito carinho, sempre quis apadrinhar todas as crianças [...] mas nunca pensei nisso profissionalmente falando. E aí, nessas entrevistas de orientação vocacional sempre dava alguma coisa voltada pra crianças, porque como eu sempre falava dessa característica isso acabava sendo apontado. Saía Pedagogia. E aí eu te confesso que quando eu fiz eu não fiz assim “ah! Era aquele ideal, ah! Eu quero, sonho ser professora”, não era isso. (Renilda, 1º ano, escola municipal)

Como eu não tirei o conceito máximo, que era o A, na época, eu sabia que eu não ia passar pra psicologia, então resolvi tentar outra coisa, né? Aí, por conta da minha mãe, eu botei pedagogia. Resolvi não colocar História e, sim, botei Pedagogia. E passei. Eu falei, “ah! então... Comecei um pouco desgostosa por ter ficado naquela de “ai! de repente a Psicologia!” Cheguei a tentar vestibular, de novo, não passei, por pouco, mas... enfim... comecei a ficar um pouco mais conformada com a Pedagogia e gostar. Da metade da faculdade, pro final fiz estágio [...]. Saí gostando um pouco mais, mas com aquele certo receio de ir pra sala de aula. Mas, como era...o mercado de trabalho exige, né? a gente exige, né? O mundo adulto... Fui. (Walkíria, 3º ano, escola federal)

A professora de Ciências que atua nos anos finais do ensino fundamental, iniciou sua vida profissional no magistério de nível superior, após finalizar seu curso de Mestrado em Psicofarmacologia (UFRJ) e seu doutorado em Psicologia Experimental (USP). Sua experiência como professora de Ciências na Educação Básica iniciou-se há apenas dois anos, quando ingressou no sistema municipal de educação no Rio de Janeiro, por meio de

concurso público, para atuar com alunos do segundo segmento do ensino fundamental. O depoimento de Alexandra informa os motivos para sua inserção no ensino fundamental.

Ah! Complementar a minha aposentadoria. No começo eu detestava dar aula para esses alunos... [...] Eram alunos horrorosos, que a gente tinha numa turma só, nova. [...] É porque na hora que fui fazer aqueles estágios, né? Na Biologia, né? Que obriga a gente a fazer estágio, né? É, eu tive assim uns professores... umas figuras assim completamente caricatas. É... o objetivo, eu sou uma profissional é fazer um bom trabalho, se isto for possível. Mas, se não for possível... (Alexandra, Ciências, escola municipal)

Para o professor de Educação Física dos anos finais da escola municipal, o interesse pelo trabalho no município também se deveu à busca de uma garantia de renda, uma vez que ao envelhecer foi se considerando aliado do mercado de trabalho das academias, perdendo uma possibilidade de trabalho. Sua expectativa em relação ao trabalho na rede municipal refere-se apenas à garantia de sua aposentadoria.

O município eu fiz por fazer, fiz por fazer, porque tem que se aposentar em alguma coisa, né? A única forma de se aposentar é o emprego público, porque você vai ficando velho, vai ficando acabado pra academia, não serve mais pra trabalhar em academia. Academia, eles escolhem o professor pela aparência e... sei lá, pelo poder de comunicação, essas coisas. Você vai envelhecendo, você vai perdendo essa penetração no público alvo da academia, deixa de ser referencial de forma física, essas coisas. (Mário, Ed. Física, escola municipal)

O percurso do professor de Inglês diferencia-se bastante dos demais professores das escolas municipais. Durante 16 anos atuou em cursos de língua na zona sul da cidade, e relata que durante anos ouviu de outros colegas a cobrança e o incentivo para atuar em escolas de ensino regular. Apontou o nascimento de seus filhos como o principal motivo para sua ida para o ensino regular, dizendo se preocupar em entendê-la, em conhecê-la mais de perto e, depois de ser convidado para trabalhar na escola particular em que seus filhos estudavam, começou a atuar também em outras escolas através de novos convites –

hoje atua em uma escola particular católica, uma particular laica, uma estadual e uma municipal –, até ingressar no magistério municipal por concurso público, sobre o que, relata a sua experiência:

Eu já falei pra você que ter entrado no serviço público, por incrível que pareça me melhorou, não o meu teaching, não a minha maneira de dar aula, mas como pessoa, sabe? Você tem uma, você vê um outro lado, e... é muito interessante, né? Você passa realmente a ser um educador, porque você tem a noção exata, você tem até valores, né? Uma coisa de... eu converso com meus filhos, e tal que, obviamente têm uma educação... eles estão no particular, e convivem com a garotada deste meio, né? Mas, eu chamo a atenção, olha lá no município eu tenho alunos que, por exemplo, não têm tênis pra vestir (Franz, Inglês, escola municipal)

A tabela 4 apresenta o tempo de atuação no magistério, localizando os professores entrevistados nas faixas de maior número de anos de atuação na profissão. Isso se deve ao fato de a maioria dos professores concentrarem-se nas faixas etárias mais altas e as escolas terem poucos professores jovens e em início de carreira, à exceção da escola federal de anos iniciais.

Tabela 4 – Professores das escolas pesquisadas por tempo de atuação no magistério (%), Cidade do Rio Janeiro, 2012.

Escolas	0 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	20 a 25	Mais de 25
A	-	17	17	17	-	50
B	14	29	-	14	14	29
C	14	14	29	-	14	29
D	-	20	-	-	20	60

Fonte: questionários aplicados pela pesquisadora.

Diferentemente dos dados que apresentam maior experiência no magistério entre os professores da pesquisa, a tabela 5 revela que a maioria deles está há pouco tempo na escola atual, ou seja, há um grau alto de rotatividade, especialmente, entre os professores do município, o que pode indicar más condições de trabalho e baixos salários, fazendo-os buscar outros empregos. A falta de condições de trabalho, incluindo a falta de um plano de

carreira são, provavelmente, fatores que contribuem para que os professores circulem entre as unidades escolares da rede municipal em busca de melhores condições de trabalho.

Tabela 5 – Professores das escolas pesquisadas por tempo de trabalho na escola (%), Cidade do Rio Janeiro, 2012.

Escolas	0 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	Mais de 25
A	50	34	16	-	-
B	71	-	29	-	-
C	28,5	28,5	-	-	43
D	20	40	-	10	30

Fonte: questionários aplicados pela pesquisadora.

Quanto ao vínculo empregatício, nas escolas municipais de anos iniciais e anos finais, 100% dos professores entrevistados são estatutários, aprovados em concurso público. Nas duas unidades da escola federal, a grande maioria é de professores efetivos, aprovados em concursos públicos e regidos por regime estatutário. Tanto na unidade escolar de anos iniciais quanto na de anos finais da escola federal, apenas um docente dentre os entrevistados possuía contrato temporário por tempo determinado, ou seja, 14% e 10% dos professores, respectivamente. No entanto, cabe registrar que o processo de expansão pelo qual passa a escola federal (atualmente são 14 unidades) como uma demanda do Ministério da Educação, conforme veremos na descrição da escola, tem exigido a contratação de professores temporários, pela inexistência de concursos públicos para os cargos de docentes e mesmo de funcionários que possam garantir um funcionamento normal das unidades.

De acordo com declaração recente do Diretor-Adjunto de Recursos Humanos na imprensa, durante a greve da rede federal de ensino, a escola federal tem 930 professores efetivos e cerca de 300 contratados. Contratos temporários são fatores de precarização do trabalho docente.

Tabela 6 – Professores das escolas pesquisadas que exercem outras atividades além do magistério⁶⁴ (%), Cidade do Rio Janeiro, 2012.

Escolas	Trabalha em outra escola					Outras atividades além do magistério	
	Não	Sim/Mun.	Sim/Est.	Sim/Fed.	Sim/Priv.	Sim	Não
A	67	-	17	-	33	-	100
B	57	-	29	-	29	29	71
C	86	-	14	-	-	-	100
D	80	-	10	-	10	40	60

Fonte: questionários aplicados pela pesquisadora

O baixo número de professores das escolas federais, trabalhando em outras atividades além da docência nas escolas em que foi feita a pesquisa, pode ser explicado pelos contratos de trabalho que exigem dedicação exclusiva, pela carga horária exercida pelos docentes, bem como pelo grande número de atividades requeridas pela atuação no magistério (preparação de aulas e de materiais, correção de provas e atividades, burocracia da escola/secretaria, estudos, planejamentos, etc.). Na escola federal, os professores que tinham outras atividades não possuíam dedicação exclusiva; um deles exercia atividades em curso superior e de especialização na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, o outro, com contrato temporário na escola, coordenava um núcleo de pesquisas na mesma universidade, e uma terceira professora, atuando nos anos iniciais, exercia a função de Coordenadora Pedagógica na rede municipal de São Gonçalo.

Nas escolas municipais, os baixos salários são a principal explicação para a procura de outras atividades pelos professores pesquisados, seja em outras escolas ou mesmo fora do magistério. Duas professoras da escola municipal de anos iniciais possuíam “dupla regência”, trabalhando 25h/a em cada um dos turnos da escola – matutino e vespertino. O professor de Inglês trabalha nos três turnos, manhã, tarde e noite, em escolas particulares e estadual, além de sua jornada de 16h/a no município, totalizando uma jornada semanal de 50h/a.

⁶⁴ Um mesmo docente pode ter outro vínculo em duas ou mais escolas

Entre os professores de anos finais, 57% exerciam outras atividades. A professora de Ciências trabalha também no ensino superior, com mais 20h/a de trabalho semanal, a professora de História é Coordenadora de pesquisa no Programa de Políticas da Cor, no Laboratório de Políticas Públicas da UERJ e dois professores (Matemática e Educação Física) trabalham também na rede estadual com carga horária de 22h/a e 16h/a respectivamente. A falta de condições para dedicarem-se exclusivamente a uma escola dificulta a organização do trabalho dos professores, trazendo-lhes consequências qualitativas com repercussões sobre o trabalho coletivo da escola e sobre a aprendizagem dos alunos.

A mesma diferença entre os dois sistemas de ensino pode ser observada em relação aos salários dos professores, demonstrando que os baixos salários pagos no município e uma carreira que não possibilita a dedicação exclusiva, demanda aos professores a busca de mais trabalho em outras redes de ensino, particular e estadual, como forma de garantir uma renda maior. Destaca-se a diferença salarial entre os professores das escolas municipais e das escolas federais, mesmo se considerarmos, separadamente, as rendas obtidas apenas na escola em que atuam, todos os empregos ou a renda familiar.

A carreira no magistério federal apresenta grande diferença salarial, mesmo entre os temporários, mesmo se levados em conta a titulação e o tempo de serviço. Ou seja, entre o salário de início de carreira e de final de carreira há grandes diferenças entre o município e a rede federal, se comparados os mesmo níveis de ensino, o tempo de magistério e a titulação dos docentes.

Tabela 7 – Professores das escolas pesquisadas segundo a Remuneração⁶⁵ (%), Cidade do Rio Janeiro, 2012.

Faixas	Na escola				Todos os empregos				Familiar			
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
1 sal.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1,1 a 2	33	-	-	-	17	-	-	-	-	-	-	-
2,1 a 3	33	43	-	-	17	14,3	-	-	16,6	-	-	-
3,1 a 4	17	29	-	10	-	-	-	-	16,6	-	-	-
4,1 a 5	-	-	14	-	-	14,3	-	-	-	14	-	-
5,1 a 7	-	14	29	10	17	-	43	-	-	-	29	-
7,1 a 10	17	-	43	30	33	14,3	14	40	-	14	-	10
10,1 a 15	-	14	14	50	17	57	29	40	16,6	29	29	60
15,1 a +	-	-	-	-	-	-	14	20	50	43	43	30

Fonte: questionários aplicados pela pesquisadora

Uma das professoras dos anos iniciais da escola municipal, que atua com turmas de 1º ano, possui, com a dupla regência, salário na faixa de 2,1 a 3 salários e renda familiar de 3,1 a 4 salários, revela em sua fala as poucas possibilidades de estudo e de lazer devido aos baixos salários.

Então, é assim... teria mesmo que trabalhar só um período, o certo seria trabalhar só um período pra poder organizar as coisas, se você quisesse ficar na escola, ou em casa, fazer um curso, fazer alguma coisa, mas o salário, muito pouco, a gente precisa dessa outra jornada. (Margarida, 1º ano, escola municipal)

Diante dos dados apresentados até aqui, pode-se inferir que a principal diferença entre o magistério na rede municipal e na rede federal refere-se a um plano de carreira, relativo à remuneração e aos níveis de progressão com base na formação dos professores e no tempo de trabalho. Há bastante semelhança entre os docentes quanto à idade, distribuição dos sexos nas escolas, vínculo empregatício, tempo de atuação no magistério e tempo de trabalho na escola.

Conforme a análise dos dados já indicou, as condições de trabalho se diferenciam nas escolas quanto à estrutura física e aos recursos pedagógicos, mas, de modo especial, em

⁶⁵ À época da coleta de dados com os professores (ano de 2011) o valor de referência do salário mínimo era R\$545,00.

relação à jornada de trabalho e à estrutura de pessoal existente nas escolas, para o apoio ao trabalho dos professores. Esses fatores conjugados a uma maior jornada de trabalho com contratos de dedicação exclusiva, e à carreira – incluindo os maiores salários na escola federal – parecem indicar a diferença significativa entre o trabalho das escolas pesquisadas.

Expectativas dos professores das escolas municipais

Em relação às expectativas sobre a carreira, a principal diferença pode ser notada, basicamente, entre os professores da escola federal e os do município, havendo certa homogeneidade entre os professores das duas redes de ensino.

A falta de um plano de carreira e os baixos salários na rede municipal afetam bastante os planos e expectativas dos professores em relação ao seu futuro nas escolas municipais. 54% dos professores do município, do total de 13, não demonstram expectativas em relação ao desenvolvimento de suas carreiras na rede municipal, não veem possibilidades de crescimento na carreira, nem do ponto de vista da formação, nem do ponto de vista salarial. Pretendem continuar atuando no município, são comprometidos com o trabalho na escola municipal, mas têm reduzidas expectativas em relação às mudanças em suas carreiras como docentes, trabalhadores da educação, especialmente devido aos baixos salários e à falta do plano de carreira, com consequências em suas aposentadorias.

Largar não. Conciliar, mas eu vou ter, eu sei que em algum momento eu vou largar um dos particulares, entendeu? Não tenho vontade de largar o ensino público não. (Franz, Inglês, escola municipal)

Não tenho nenhuma, expectativa assim, eu procuro fazer meu trabalho da melhor maneira possível, mas eu sei que é... eu não tenho grandes expectativas. [...] Mas, não tenho nenhuma expectativa, a não ser o cotidiano do trabalho, procuro fazer da melhor maneira possível, mas não to.. não acho que o Mestrado nem Doutorado seja alguma coisa.. [...] Olha, sinceramente, minha carreira não vai, não tem como subir muito. O que seria subir mais, seria ter o Mestrado ou um Doutorado pra ganhar uma.. é ridículo o aumento, ta? O que poderia o Mestrado abrir portas e tal seria pra entrar na docência universitária. Como não é meu objetivo, eu não me entusiasmei e tal, mais seria pra ter um ganho pessoal. Então, eu

supro isso com a minha própria... vamos dizer assim, eu.. dentro da minha própria atividade, eu tento melhorar, por isso que eu tenho um grau maior na aula, entendeu? Não que seja nenhuma maravilha, não acho que seja nenhuma maravilha não. Mas, é assim... é melhor do que a média, acredito eu que é melhor do que a média, faço um investimento material, no que é a própria aula. (Fausto, Matemática, escola municipal)

Eu tenho ano que vem, mesmo fazendo 60 anos ano que vem (riso) eu quero fazer Pedagogia, quero fazer uma especialização, uma Pós, já que esse ano meu filho tá se formando, né? Mas o ano que vem, a minha.. é assim, eu quero não trabalhar o dia inteiro, trabalhar meio período, fazer minha faculdade porque isso ajuda no meu salário de aposentadoria, se eu tiver que me aposentar não quero me aposentar, eu quero trabalhar meio período, porque a gente pode se aposentar e continuar. Porque eu não quero ficar em casa, meu marido é tradutor, e trabalha em casa e você em casa, eu não vou render nada, você fica mais aberta pras coisas e... isso que eu pretendo assim. (Margarida, 1º ano, escola municipal)

[...] você sabe o que me intranquiliza bastante? É perceber que daqui a seis anos, sete anos, estarei aposentada ganhando... o quê? O quê? Quanto? Será que o que eu vou ganhar vai ser suficiente pra eu pagar o meu condomínio? Gente, eu to com 52 anos, eu to nessa praia desde os 18, embora tenha parado um pouquinho. Mas, é cansativo, é desgastante, eu não dobro, porque se eu dobrasse eu não conseguiria fazer a metade do que eu faço, já não é nenhuma grade coisa, é dentro do possível. Mas, o que acontece? É, a nossa aposentadoria, eles só fazem minar, só fazem retirar, só fazem esvaziar, só fazem emagrecer, né? (Melissa, 5º ano, escola municipal)

Para Alexandra que atribui sua entrada no magistério municipal à necessidade de complementar sua renda, não há nenhuma expectativa em relação à sua carreira no magistério municipal:

Nenhuma! Assim... acabou! (Alexandra, Ciências, escola municipal)

Três professores (23%) não têm planos de continuar na carreira docente no município. Célia, que é mestre em Educação, faz planos de cursar o doutorado para realizar concurso no ensino superior; Fabrício, que já cursa o doutorado também pensa igual e

Renilda pretende atuar como pedagoga – fora da rede municipal – não planejando continuar atuando na docência.

Não, não tenho expectativas, quero fazer o doutorado no próximo ano, e... enfim, tentar concursos, já mesmo, quero tentar concursos pra o ensino superior. (Célia, História, escola municipal)

Procurar um outro lugar agora no curto e médio prazo, por uma questão de renda mesmo, mas meu objetivo é procurar uma universidade [...] E a vida acadêmica mesmo um pouco mais interessante porque você vai ter a sua pesquisa, você vai tá ali se aprofundando numa matéria, ao passo que aqui, a única coisa que muda são as pessoas, os alunos, porque o conteúdo fica uma coisa mais ou menos estável, você tem uma metodologia diferente, um pouco menos, um pouco mais, mas você fica mais ou menos assim. Então, a minha expectativa é tentar colher, tentar usar esse doutorado, né? Trabalhar com linhas de pesquisa, trabalhar com a História... A educação superior, isso é o que eu gostaria de fazer. Mas, não que seja desprazeroso isso aqui não, não acho nem um pouco não. (Fabrício, História, escola municipal)

Olha, eu gosto muito do que eu faço. Quando eu to ali eu gosto muito, mas é um trabalho muito (ênfase) desgastante, sobretudo no município. [...] É muito cansativo! Então assim, e você não ganha tão bem, não ganha, não é nem tão bem, você não ganha bem, né? Pra você fazer tudo isso, então, assim, não quero isso pra mim, a minha vida inteira, né? Admiro muito quem tá, quem quer ficar pra sempre, entendeu? Mas, não é um desprezo, não é isso, não é um preconceito, não é nada disso não, é porque pra minha vida pros meus ideais eu preciso ganhar mais, eu preciso avançar, entendeu? E assim, então, é por isso que eu penso em sair, porque seu eu pudesse me manter ganhando o que eu pretendo ganhar um dia, eu ficaria, mas não é, então, é o financeiro que pesa? Pesa, claro que pesa, eu não vou falar pra você que não pesa. [...] Esse é o meu plano, trabalhar como pedagoga, mas não necessariamente em sala de aula. Aí lá pode ser na área de orientação, na parte de ensino em geral, não necessariamente, nem pro meu segmento, mas de uma forma geral. (Renilda, 1º ano, escola municipal)

As exceções são três professores cujo vínculo com a escola municipal parece estabelecer-se através do vínculo com a escola pública, propriamente dita, por ideais e compromissos que se firmaram pela própria trajetória de vida e profissional e pelos

objetivos que possuem com o trabalho que realizam, independentemente de onde atuam, dos vínculos institucionais e das condições da carreira.

[...] eu acho que eu to fazendo um trabalho que eu não pensava em fazer na minha vida, mas eu acho que ele ta sendo produtivo, eu vou continuar a ajudar muita gente que teve as dificuldades que eu tive, por trabalhar também num curso supletivo, agora no município também, mesmo sendo crianças assim que têm uma família, às vezes desestruturada, e ela vem pra cá assim, com um certo rótulo, eu nas minhas turmas eu tento tirar esses rótulos e fazer com eles um trabalho assim bem natural que a criança precisa, que, às vezes muitos profissionais hoje não conseguem fazer porque ele tá estressado e eu to num momento que eu to desestressando, eu to ficando num momento bom na carreira [...].Esse é o meu retorno, essa aqui é minha gratificação, tanto numa escola quanto na outra, ne? A gente encontrar assim, que eu já tenho muito tempo, e tenho muitos ex-alunos, a gente encontrar o aluno e vir falar com a gente assim todo agradecido, todo contente, dando retorno e, às vezes, me colocando que já está fazendo uma coisa boa na vida, que tá com a vida profissional organizada, então isso aí é um retorno assim muito positivo, eu acho que eu estou fazendo um trabalho que tá ajudando muitas pessoas a serem profissionais e felizes, né? (Gilton, 1º ano, escola municipal)

Então, esse que eu falo que acontece, que a gente tem que mudar o nosso discurso pra poder ajudar, assim como não pode ser escola depósito coisa nenhuma, isso aqui é uma escola. Qual escola? Pra aprender, porque pode ter dificuldades, alunos de classes sociais diferentes na na na n a na... mas, isso não quer dizer que não possam ter oportunidades, não possam aprender. Essa percepção que eu tenho de escola pública é muito fácil pra mim talvez, ta? Eu não vou colocar pré-julgamento também não porque assim, por que o outro pensa diferente? Ele não teve a trajetória também que eu tive cada um tem uma trajetória, a minha vivência foi essa eu fui fruto disso. Como eu não vou devolver? A escola... a cidade do Rio de Janeiro pagou pra eu estudar a vida inteira, para pensar nisso, eu digo isso pros meus alunos, “a escola pública que não me dava livro, caderno na na na na na, tinha que usar do colega, xerocar, não dava nada não, tinha que comprar, essa escola pública pagou, essa cidade pagou.. não sei, talvez seja até o pai de vocês pagou pra mim, talvez pagou pra mim”. (Lorena, Língua Portuguesa, escola municipal)

Olha, minha carreira... era pra eu estar aposentada há dois anos atrás. Então, nessa reta praticamente... acabou, acabou. Mas, acabou com chave de ouro, ta? Eu sempre falo acabei minha carreira com chave de ouro.

Porque eu nunca poderia imaginar que eu ia conhecer uma coisa tão maravilhosa, que eu penso 24h, se eu for a um filme, se eu vi um filme, o que eu posso fazer com aquele filme? Se eu escuto uma música, eu preciso comprar o CD daquela música pra o projeto. Então, eu to fechando com chave de ouro. Eu me descobri, eu descobri os alunos, ta? [...] Eu fico bolando coisas, muito legal, e eu faço pesquisa, sempre gostei de pesquisa, me interesse por pesquisa, sempre gostei de pesquisa. Então, é pra fazer coisa nova, eu gosto de coisa nova, sabe? Gosto do novo... (Yolanda, Realização, escola municipal)

As experiências vividas por cada docente, a partir de sua classe social com repercussões nos seus processos de escolarização e de formação profissional influenciaram, em alguma medida, a construção das dimensões políticas que orientam suas atuações como docentes do magistério público municipal e federal. Neste sentido, esses três professores parecem apontar em suas práticas um vínculo com a educação pública, a partir das experiências vividas em sua própria trajetória, seja em relação à classe social de origem, seja em relação às experiências como professores atuando em escolas públicas com crianças e jovens de classes populares, elementos que foram, ao longo do tempo, constituindo uma consciência mais ou menos fragmentada em torno do que significa pertencer a uma determinada classe social e/ou ser professor de crianças e adolescentes de uma determinada classe social.

Expectativas dos professores da escola federal

Em relação aos professores entrevistados na escola federal, 57% deles têm planos de permanecer na carreira do magistério do Ensino Básico Federal. Isso se deve, principalmente, à existência de um plano de carreira e a salários diferenciados em relação às redes estaduais e municipais, deixando sua renda próxima da que teriam na carreira do magistério superior. Alguns professores questionam a falta de possibilidade/condições para a realização de pesquisa na Educação Básica, mas isto não é motivo para abandonarem a carreira na escola federal. Por outro lado, também fazem questionamentos e reivindicações em relação ao plano de carreira, reformulado em 2008, conforme já analisado,

especialmente no que se refere ao avanço horizontal relativo à titulação (Mestrado e Doutorado), pois alegam que o Doutorado não deveria ser o único critério para o avanço na carreira, muito mais voltado para a formação de pesquisadores, além do fato de que outros níveis e modalidades de formação continuada são desprezados.

Nesse sentido, os dois grupos basicamente se diferenciam, entre professores em início de carreira e professores mais próximos da aposentadoria. Os que estão iniciando a carreira pretendem permanecer atuando na escola, na Educação Básica, e dar continuidade aos processos de progressão funcional, inclusive cursando Mestrado e Doutorado; os que estão em final de carreira, questionam se devem buscar essa progressão por título, dadas as dificuldades de ingressar nos processos seletivos das universidades e das dificuldades de se ter afastamento remunerado, dentro da própria instituição.

É, assim, eu concluí, agora, o mestrado, né? E eu acho, assim, que foi importante, também, pra minha formação e tudo, mas eu penso, assim... eu fiz o mestrado visando, também, porque como a gente tá numa carreira né? Numa esfera que a gente pode dizer que é privilegiada, né? Entre as esferas que os professores têm à disposição, hoje em dia, a gente pode considerar a esfera federal como uma das que nos dá um retorno melhor, né? E que tem essa valorização da formação, da questão da formação. Então, a minha intenção com o mestrado, foi mesmo aprofundar uns estudos que eu já vinha iniciando na graduação, que é a minha monografia final, né? [...] Em grande medida, devido essa valorização que a gente tem pra nossa carreira aqui. (Astrid, 2º ano, escola federal)

Bom, primeiro, em algum momento eu quero voltar pra fazer doutorado. Talvez ano que vem. Porque eu fiz mestrado é... de 2009 a 2010. É... nesse tempo, assim, de trabalho e também de estudo, algumas coisas eu fui aprofundando mais. Então, alfabetização é um assunto que eu me interessei muito, a questão da leitura e da escrita, eu fiz uma especialização em alfabetização leitura e escrita, e... a questão da inclusão é uma outra questão que passa, assim, né? (Laísa, 1º ano, escola federal)

Os que já têm titulação e/ou possuem tempo para aposentadoria apontam esta possibilidade como perspectiva próxima, acenando até mesmo com a possibilidade de exercer outras funções dentro da escola, seja para contribuir com a própria escola, através de sua experiência, seja para sair da sala de aula enquanto esperam se aposentar, embora esta segunda perspectiva seja mais rara.

Bom, hoje em dia eu penso em me aposentar, eu estou com vinte e oito anos de Escola federal, mas eu não tenho cinquenta anos, e agora você tem que fazer cinquenta anos, então eu penso em me aposentar, já pensei mais em me aposentar, como um mérito, um presente, quando eu fizer cinquenta anos vou dar um teco de giz num aluno e vou varar porta... [...] mas outra coisa também é o doutorado, eu tenho que fazer o doutorado, eu preciso ter uma qualidade de salário que pague meus remédios e as plásticas daqui um tempo, entendeu? Então o doutorado é uma coisa que eu to querendo e o doutorado eu ainda nem entrei eu acho que eu fico de ouvinte esse ano, mas o ano que vem e aí que eu vou conseguir pensar em entrar, então ainda tenho mais uns cinco, seis anos por aqui, né? (Lara, Artes Visuais, escola federal)

Olha, a minha carreira eu acho que ela foi muito bem encaminhada, sem querer talvez, não foi uma coisa hiper planejada, mas eu comecei a trabalhar bem cedo, embora eu tenha ficado cinco anos em França, eu já me aposentei [...]. [...] então me sinto, assim, muito completa, e a minha perspectiva seria... Você sabe que no funcionalismo público é expulsória que a gente brinca que seria até os setenta anos, não sei se eu vou estar com setenta anos com esse gás, mas talvez eu possa me aposentar antes porque eu tenho tempo do estado, emprego público, né? Então digamos que talvez eu trabalhe até os sessenta e oito, (risos) se não mudarem as perspectivas, agora o que eu estarei fazendo eu não sei, eu vejo muita gente às vezes criticando, eu acho até natural que você está em sala de aula, depois você ocupa... Por exemplo, tem alguns professores que vão ficando mais velhos e de repente são convidados para fazer parte... Eu não me vejo fazendo isso, mas eu também não digo, não vou fazer isso, da administração do colégio, são convidados por exemplo, por um diretor eleito, um chefe, para ocupar, por exemplo... (Elena, Francês, escola federal)

[...] eu não tenho muitas perspectivas do magistério, na verdade eu gostaria muito de me aposentar, eu tenho plano de me aposentar daqui uns quatro anos eu poderia me aposentar, tem o problema do plano de carreira que colocou uma coisa que eu acho muito complicado, porque eu preciso fazer o doutorado para aumentar o meu salário, eu não sou contra fazer o doutorado, fiz mestrado, mas eu não acho que seja condição para você ter um bom trabalho em sala de aula do que doutorado, eu acho que existem outros cursos, outras qualificações que são muito mais importantes para o professor que trabalha com esse segmento do que você fazer doutorado, mas isso acaba sendo uma imposição, então minha perspectiva, hoje eu estou pensando, minha crise maior aqui é que eu gostaria de me aposentar

daqui a quatro anos, eu tenho que fazer o doutorado, não era o que eu queria fazer, sofri muito fazendo mestrado, que é um desgaste muito grande, não queria passar por isso agora, não tenho nenhuma missão acadêmica, e assim... (Isabela, História, escola federal)

Por outro lado, alguns professores encontram-se ainda bastante entusiasmados com sua rotina na docência, e enfatizam o gosto e o desejo de continuarem atuando em sala de aula.

Infelizmente, assim, ou felizmente, não sei, cada um, eu sou desse lado, eu sou do lado da sala de aula, eu gosto de trabalhar que estratégias eu posso fazer para meu aluno aprender melhor, eu entendo que aprender melhor é quando faz aquela carinha, assim, é isso professora? Sabe? Descobrir e aquela cara de satisfação, de contentamento, aquele, “é isso”, sabe? Para mim, e quando a gente faz uma avaliação que a gente julga de natureza boa, complexa, e o garoto vai lá e consegue fazer, é isso, é isso que me anima, se eu não puder fazer isso, eu não quero fazer outra coisa, entendeu? E é muito bom. (Matilde, Biologia, escola federal)

Esse investimento aqui na escola federal, com certeza, não vou abandonar isso, eu acho que não temos o melhor salário do mundo para os anos de investimentos que a gente teve, na nossa titulação, a gente briga por isso o tempo inteiro [...] Eu estou com um trabalho bom, eu acho que é um trabalho importantíssimo, sabe? Eu tinha dúvidas se eu tinha talento para isso, na verdade o meu grande impasse de estar na escola básica era a dúvida, será que eu dou para isso mesmo? Eu sou muito intelectual, não sei o que... [...] Eu, durante os dois primeiros anos aqui eu ralei muito, eu erreí muito, sabe? Eu aprendi muito, sabe? Então eu sinto que esse aprendizado foi... Não pode ser jogado fora, sabe? [...] Eu olho para eles de uma forma diferente, para as crianças, eu acho que eles estão correspondendo, eles estão... Não sei se eles perceberam, mas houve uma mudança muito grande, e é isso, meu objetivo hoje é esse, em alguns momentos eu pensei em fazer um pós doc, não sei, não é um projeto completamente absurdo, mas também não sei se coloca agora... Não é nada urgente, eu agora quero mesmo é fazer com quem as aulas fiquem melhores, que o material que a gente tenha melhora, isso, diminuir um pouco as ansiedades, sabe...? (Isadora, Música, escola federal)

O trabalho do magistério é entendido aqui como trabalho intelectual, no sentido apontado por Gramsci, no qual o trabalhador intelectual desempenha essa função na

sociedade, portanto essa atividade precisa ser compreendida no conjunto geral das relações sociais.

Desse ponto de vista, para os professores, a elaboração crítica, a construção de uma consciência coerente, implica um conhecimento da própria historicidade, isto é, de sua história individual inserida no processo histórico desenvolvido e do qual fez parte até hoje. Implica conhecer o processo pelo qual suas próprias concepções foram construídas, evidenciando os aspectos de sua história individual no contexto da história coletiva. Nesse sentido, para os professores, o próprio conhecimento – objeto de trabalho – deveria ser um elemento que favorecesse a construção dessa consciência agregada e histórica. Nem sempre o pertencimento a uma classe social resultou claro para os professores entrevistados e, da mesma forma, não resultou em uma posição de trabalhadores da Educação vinculados a esta classe.

Muitas vezes, apesar de reconhecerem e apontarem os aspectos sócio-históricos de sua trajetória, como por exemplo, como filhos de trabalhadores e, sobretudo, o papel da escolarização na construção de suas trajetórias de escolarização e profissional, falam de sua posição atual, como trabalhadores do magistério, a partir de pressupostos da cidadania liberal, baseados em princípios do individualismo, da igualdade, da liberdade, da propriedade e da democracia, que fundamentam muitas concepções acerca da escola e de seu lugar na sociedade de classes.

Essa visão da educação e da escola pode dificultar sua compreensão como uma possibilidade de ser um espaço de contradição e de construção de uma alternativa político-ideológica a essa sociedade de classes extremamente excludente em relação às classes sociais trabalhadoras. Essa mesma perspectiva marcou fortemente, inclusive, a política educacional das décadas de 1990 e 2000, por conjugar universalização do acesso à escola – como direito social – e exclusão na escola pública. Exclusão que é feita por dentro do sistema escolar, produzida pelas políticas educacionais das últimas décadas, a partir de critérios qualitativos que impedem uma aprendizagem bem sucedida dos alunos da classe trabalhadora, entre outras coisas, pela precária condição de trabalho dos docentes, como uma negação de uma educação de qualidade a uma determinada classe social. Esta

vinculação político-ideológica a uma classe social, que poderia dar-se a partir das trajetórias dos professores é o que constitui, na visão gramsciana, o intelectual orgânico, o que será analisado no próximo capítulo desta pesquisa.

Capítulo 5 - Representações dos professores sobre o trabalho docente no Ensino Fundamental

Este capítulo tem por objetivo discutir o trabalho docente como lócus privilegiado para a construção da hegemonia a partir da vinculação político-ideológica dos profissionais que nela atuam, através da análise das representações dos professores envolvidos na pesquisa, sobre seu trabalho, seus alunos, a escola e o conhecimento como elementos de transformação social. Os conceitos básicos nos quais me basearei para analisar esta questão são os de hegemonia e de intelectual orgânico, assentados nas formulações de Antonio Gramsci.

É importante ressaltar como hegemonia é compreendida nesta pesquisa. Não se encontra nos Cadernos do Cárcere um conceito específico para hegemonia, tendo sido desenvolvido por Gramsci em toda a sua obra, à medida que analisava as questões sociais, históricas, literárias, filosóficas, sociais, econômicas, religiosas e culturais. Está intimamente relacionada com a própria noção de educação, sobre a qual podem ser encontradas várias referências em toda a obra gramsciana, especialmente reconhecendo a importância do sistema educacional como elemento capaz de servir às classes dominantes, na perpetuação de sua dominação na sociedade (BUTTIGIEG, 2003).

No entanto, a relevância que a discussão da educação vai assumir na obra de Gramsci diz respeito, especialmente, ao fato de que a luta contra a dominação é de natureza essencialmente intelectual e cultural, portanto, educacional, sem que isso signifique uma restrição à educação escolar. Numa concepção ativa da educação,

ele relacionava a educação não com a recepção passiva da informação e o refinamento solitário de uma sensibilidade individual, mas com o poder transformador das ideias, a capacidade de produzir uma mudança social radical e construir uma nova ordem através da elaboração e da

disseminação de uma nova filosofia, uma visão alternativa do mundo (BUTTIGIEG, 2003, p. 45)

Nesse sentido é que hegemonia e educação imbricam-se nos Cadernos, pois a construção de uma contra-hegemonia requer uma completa reforma intelectual, elaborando uma concepção de mundo e de vida de natureza popular, livre da dominação intelectual burguesa. Nessa tarefa se destaca a importância dos intelectuais que deveriam ser capazes de produzir essa nova ordem intelectual e cultural.

Segundo Buttigieg, já em 1916, em diversos artigos dispersos e, especialmente em “Sindicalismo e cultura”, Gramsci já acreditava que as classes dominantes tomavam e mantinham o poder, não apenas pela força bruta, “mas também, e talvez mais fundamentalmente, [pela] obtenção da dominação cultural – isto é, sua capacidade de difundir por toda a sociedade suas filosofias, valores, gostos, etc.” (2003, p. 45). Um intenso trabalho de “impregnação de ideias” capaz de construir uma hegemonia.

Para Buttigieg, é preciso ressaltar que, na visão de Gramsci, existem “operações de hegemonia” que servem para perpetuar a civilização burguesa, por meio de “uma ampla rede de organizações culturais, movimentos políticos e instituições educacionais que difundem sua concepção do mundo e seus valores capilarmente pela sociedade” (2003, p. 46), mas tais ações não são unidirecionais na transmissão de valores e cultura aos subordinados, e permitem a criação de novas ideias no interior do grupo dominante, tornando-o capaz de perceber os interesses de todos os grupos e ampliando seu poder de dominação e influência sobre toda a sociedade. Hegemonia, assim compreendida, é uma relação educacional. Logo, para Buttigieg, nos Cadernos do Cárcere, evidencia-se que

[...] as relações educacionais constituem o próprio núcleo da hegemonia, que qualquer análise da hegemonia necessariamente implica um cuidadoso estudo das atividades e das instituições educacionais e que nem as complexidades da hegemonia nem o significado da educação podem ser entendidos enquanto se pensa a educação exclusivamente em termos de “relações escolares”. (2003, p. 47)

Na presente pesquisa, compreende-se esse amplo sentido dado à Educação por Gramsci; no entanto, propõe-se focalizar a escola, como uma instituição e atividade que são elementos da construção da hegemonia ou da contra-hegemonia por meio da análise da compreensão dos professores sobre seu próprio trabalho e de sua vinculação político-ideológica.

Da mesma maneira, ressalta-se a compreensão desta pesquisa acerca da abrangência e amplitude das relações de hegemonia e, por isso, observa-se a importância da análise das políticas educacionais como produto do Estado, que extrapolam a escola, e do contexto escolar – sua organização e condições de trabalho – como aspectos importantes na definição da construção hegemônica, uma vez que, deles dependem em grande parte o tipo de “relação educacional” que se efetivará nas instituições escolares públicas municipais e federais e nas “relações escolares”, propriamente ditas – das quais depende a escolarização das classes trabalhadoras.

A questão principal que se coloca nesta investigação refere-se à análise da Educação como trabalho e dos professores na sua vinculação político-ideológica a uma determinada classe social. É possível constituir-se um intelectual orgânico no trabalho docente? Quais são os elementos de construção do “intelectual orgânico”? Tais elementos podem ser encontrados no desenvolvimento da trajetória profissional, determinando-a, a ponto de transformar o professor em intelectual orgânico, criando uma vinculação político-ideológica a uma classe social? Será o trabalho capaz de criar este intelectual? Como? E se não cria, por que não o faz, uma vez que se trata de um trabalho eminentemente intelectual, portanto, mais propício ao trabalho ideológico uma vez que tem como objeto o conhecimento? Ou serão os professores também objeto do consenso (neo) liberal a ponto de não perceberem as características ideológicas do próprio trabalho?

Tem sido atribuído a Gramsci o desenvolvimento dos aspectos políticos da teoria marxista, superando a análise propriamente econômica realizada por Marx e por Lênin, por exemplo, levando-o a ver o ser social a partir das suas relações com a política (COUTINHO, 2007). Por isso, a opção, nesta pesquisa, por analisar o trabalho docente em sua dimensão política, a partir do conceito de política em Gramsci como um ponto focal

para análise da atividade docente como trabalho intelectual, situando-o, na concepção do autor na superestrutura, portanto, como elemento da construção da hegemonia e, necessariamente, político-ideológico.

É necessário, deste modo, identificar o que Gramsci quer dizer com política. Para Coutinho (2007), ele usa o termo em dois sentidos, denominando-os de “amplo” e “restrito”. Nesta pesquisa interessa apresentar o seu sentido amplo porque diz respeito à formação das consciências, a uma passagem de um estado de determinação para um estado de liberdade, construída historicamente. Referindo-se a Gramsci, Coutinho afirma que,

Em sua acepção ampla, política identifica-se praticamente com liberdade, com universalidade, com toda forma de práxis que supera a mera recepção passiva ou a manipulação de dados imediatos [...] e se orienta *conscientemente* para a totalidade das relações subjetivas e objetivas. (2007, p. 90, grifo meu)

A constituição do ser social é atravessada pela política em todos os seus aspectos. Para Coutinho, em Gramsci, essa acepção ampla é sinônimo de catarse, no sentido de indicar “a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico--passional) para o momento ético-político, ou seja, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (2007, p. 91). É a própria força exterior da estrutura que cria a condição para a formação de uma nova “forma ético-política” e de novas iniciativas capazes de transformar a própria realidade, originadas na consciência da história que se vive.

Para a filosofia da práxis, as superestruturas são uma realidade (ou se tornam tal, quando são meras elucubrações individuais) objetiva e operante; ela afirma explicitamente que os homens tomam consciência da sua posição social (e, conseqüentemente, de suas tarefas) no terreno das ideologias, o que não é pouco como afirmação de realidade; a própria filosofia da práxis é uma superestrutura, é o terreno no qual determinados grupos sociais tomam consciências do próprio ser social, da própria força, das próprias tarefas, do próprio devir. (GRAMSCI, 1999, p. 388)

Dessa maneira, Gramsci coloca o foco na relação entre uma concepção de mundo e a vida prática, o que o leva a discutir o que é, afinal, filosofia e quem pode ser denominado filósofo. Ao tomar a concepção de Croce como referência, em que esse autor afirma a religião como a unidade entre uma concepção de mundo e uma norma de conduta, Gramsci denomina essa mesma unidade como ideologia e política. Assim, a questão é a relação entre filosofia e política. Toda sua discussão da filosofia da práxis é uma discussão sobre política, que é, por sua vez, a discussão da ideologia e, portanto, da construção da hegemonia.

É preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea”, peculiar a “todo o mundo”, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por “folclore”. (1999, p. 93)

Assim, para Gramsci, Filosofia é ideologia porque, como a religião, no sentido laico, é “uma unidade de fé entre uma concepção do mundo e uma norma de conduta adequada a ela” (1999, p. 06) e pergunta, “por que chamar esta unidade de fé de ‘religião’, e não de ‘ideologia’, ou mesmo de ‘política’?” (1999, p. 96), articulando definitivamente Filosofia, ideologia e política, porque estabelece relação entre a ação e a concepção de mundo que a orienta. Mas, essa batalha cultural a que se refere, neste sentido, não é uma tarefa apenas dos intelectuais, mas de todos os homens, que são também portadores de uma determinada “filosofia” e, portanto, de uma concepção de mundo de um determinado grupo social ao qual pertenceriam.

A ação prática dos homens é orientada de modo decisivo pela ideologia, por isso, aquilo que Gramsci chama de “batalha cultural” ou a crítica à ideologia é essencial para a constituição de outra ação humana, de uma “vontade coletiva” capaz de construir novas relações de hegemonia. A ideologia é capaz de determinar o comportamento dos homens (COUTINHO, 2007). O processo de construção de uma nova hegemonia compreende não apenas a desconstrução da hegemonia do grupo de poder, mas a construção de uma reinterpretação da sociedade em novas bases mais abrangentes que correspondam à totalidade da vida social, uma vez que revela as contradições, mas, ao invés de conciliá-las, busca superá-las na construção de outro projeto de sociedade.

A filosofia da práxis [...], ela é a própria teoria de tais contradições [existentes na sociedade]; não é o instrumento de governo de grupos dominantes para obter o consentimento e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; é a expressão destas classes subalternas, que querem educar a si mesmas na arte de governo e que têm interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis, e em evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e, ainda mais, de si mesmas. (GRAMSCI, 1999, p. 388)

A sociedade civil é o âmbito das diversas lutas de hegemonias políticas, através de disputas ideológicas, disputas de concepções de mundo e de interesses políticos. “[...] para Gramsci, é uma categoria dinâmica [sociedade civil] de movimento, capaz de “combinar” na ação grupos sociais diferentes, forças convergentes e situações conjunturais dentro de amplos objetivos estratégicos” (SEMERARO, 1999, p. 83).

Semeraro (1999), na discussão do conceito de sociedade civil em Gramsci destaca que a hegemonia é “acima de tudo, a permanente movimentação de iniciativas que elevam a capacidade subjetiva e a participação dos indivíduos” (p. 85) e nessa perspectiva aponta a reinterpretação de Gramsci acerca da noção de partido como uma “manifestação da sociedade civil”. Adverte que, segundo a noção de partido, em sentido amplo, para o autor sardo,

na sociedade ninguém é desorganizado e sem partido. Um jornal, uma revista também podem ser considerados partidos. [...] Mas, um partido se torna elemento progressivo de massa quando favorece a formação de

“vontade coletiva”, [...] promovendo a articulação de forças dispersas e a elaboração de um “programa proletário”. (p. 85)

Os movimentos da escola, se tomados como elementos de uma vontade coletiva e de classe, poderiam constituir elementos de agregação ideológica e de formação de consciência de classe, ainda que perpassado pelos conflitos das próprias classes para vir a se constituir uma força de articulação daqueles que lá se encontram, e de sua vontade, do ponto de vista de um projeto político. Nesse processo de construção de uma proposta de trabalho dentro da escola, observa-se o quão complexa, contraditória e conflituosa é a realidade do trabalho docente que envolve os professores e demais trabalhadores, e onde podem conviver participação democrática e coletiva e ações centralizadoras e autoritárias. As escolas pesquisadas, de modo geral, constituíam um campo aberto de dissensões, conflitos, desistências, mas também de participação, de crítica, de propostas de enfrentamento das dificuldades.

A escola, como parte da sociedade civil, apresenta os mesmos elementos que nessa sociedade podem ser encontrados: concepções diversas de mundo, valores e, conseqüentemente, disputas de hegemonias políticas, lutas entre diferentes ideologias, diferentes modos de ver a realidade, a partir das diferenças de classes. O trabalho dos professores carrega as mesmas contradições que podem ser evidenciadas tanto nas políticas em vigor – municipais e federais – e na organização da escola, quanto nas concepções dos próprios professores, que transparecem em suas falas e atividades.

Da mesma forma, podem ser evidenciadas as contradições entre estes elementos – escola e professores – e entre docentes, demonstrando que a escola pública é, de fato, a categoria dinâmica e de movimento apontada por Gramsci em relação à sociedade civil, seja para a manutenção da sociedade burguesa vigente, seja para sua transformação.

Este capítulo tem por objetivo apresentar as representações dos professores sobre diversos aspectos que envolvem a docência no ensino fundamental de escolas públicas, considerados representativos da ideologia que orienta sua atuação como trabalhadores da Educação. A questão mais fundamental deste bloco de perguntas refere-se à representação dos professores sobre as possibilidades da instituição escolar de produzir transformação

social por meio da formação das pessoas que nela estudam, trabalham e convivem: alunos, professores, funcionários, famílias e comunidade.

As representações acerca da possibilidade dessa formação recebida na escola, poder, de fato, ser capaz de produzir sujeitos que, dotados de um conhecimento e de uma ideologia, venham a tornar-se instrumentos de transformação fora da escola, em suas comunidades, através de diferentes mecanismos e formas de ação no meio social, porque são portadores de uma consciência crítica.

A construção da hegemonia não pode se fundar apenas no poder coercitivo do Estado, mas depende de mecanismos e instituições cada vez mais complexos da sociedade civil capazes de produzir o consenso necessário à manutenção do bloco histórico – vinculação entre estrutura e superestrutura. Um processo de transformação requer a produção de uma nova hegemonia fundada nos objetivos da classe revolucionária (GRAMSCI, 1999).

Criar um novo bloco histórico é condição para a transformação social, o que implica uma crise orgânica no atual bloco histórico – na vinculação entre estrutura e superestrutura – para que uma nova hegemonia seja instalada. Para Gramsci “se a classe dominante perdeu o consenso, então não é mais ‘dirigente’, senão unicamente dominante, detentora da pura força coercitiva, o que significa que as classes dominantes se separaram das ideologias tradicionais, não creem mais no que acreditavam antes” (1974, p. 56, tradução minha). Há um rompimento com os intelectuais e com a ideologia dominante, com os organismos e com as instituições que representam a classe no poder. Interessa-nos, especificamente, esse aspecto, para pensarmos no papel do intelectual e, de modo particular, no papel dos professores numa sociedade de classes. Considerando a atividade intelectual como a especificidade do trabalho pedagógico, estarão seus profissionais atuando como intelectuais orgânicos? A favor de qual das classes fundamentais?

Para Gramsci não existe uma única Filosofia ou concepção de mundo, mas diversos tipos, entre os quais fazemos escolhas, podendo muitas vezes existir uma contradição entre a concepção expressada e a conduta. Para ele, a filosofia é uma ordem intelectual, que se

contraporia à falta da consciência elaborada criticamente, ao senso comum – ao contrário, é o que em suas palavras, corresponde ao “bom senso”.

É papel da Filosofia, elevar o pensamento à unidade e coerência individual e coletivamente. É papel da filosofia da práxis criticar as concepções ainda confusas, contraditórias, particularistas, corporativistas do mundo, promover uma “reforma intelectual e moral”, difundindo uma cultura superior capaz de criar um novo sujeito coletivo em condições de transformar a realidade. “Se a ideologia é decisiva na orientação prática dos homens, então a crítica ideológica – a batalha cultural – torna-se um momento decisivo [...] na luta para superar uma velha relação de hegemonia e construir uma nova” (COUTINHO, 2007, p. 112).

Para o autor, desse modo, tal escolha não é um fato puramente intelectual e pode “ser a expressão de contrastes mais profundos de natureza histórico-social” (p. 97) resultando em grupos que tomam emprestada de outro grupo, uma determinada concepção de mundo, por razões de submissão e subordinação intelectual. “É por isso, portanto, que não se pode separar a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também elas, fatos políticos” (GRAMSCI, 1999, p. 97). Nesse sentido, seria necessário explicitar a própria história da filosofia de cada época, como cada sistema de crenças é criado, como se difundem, até mesmo se separam, e passam a orientar as concepções presentes no pensamento de uma época.

5.1. Representações sobre o trabalho

A posição de classe situa, historicamente, na sociedade, trabalhadores e capitalistas, produzindo um determinado tipo de consciência acerca da realidade material e concreta. A sociedade capitalista impede que se produza a igualdade, pois está fundada na exploração do trabalho, sendo impossível a superação das desigualdades e dos conflitos de classe, tornando-se necessário, portanto, a manutenção e a reprodução de tais contradições, bem como da produção de um determinado tipo de consciência sobre esses antagonismos, de tal

modo que se mantenha a estrutura capitalista. A ideologia é a responsável pela elaboração de uma correspondência entre essa consciência e o lugar que ocupamos na classe social, sendo a escola e seus professores alguns dos agentes sociais responsáveis por esse trabalho intelectual.

Segundo Gramsci, os trabalhadores intelectuais vinculam-se, necessariamente, a uma classe social e trabalham a favor dela. No entanto, observe-se que a organicidade da burguesia é excludente, isto é, organiza a sociedade, mantendo, entretanto, a divisão, a separação, a fragmentação. Os intelectuais orgânicos que trabalham dentro desse projeto buscam uma organicidade que serve só à burguesia; é, portanto, desorgânica em relação à grande massa popular. Segundo Portelli,

No nível da difusão da ideologia, os intelectuais são os encarregados de animar e gerir a “estrutura ideológica” da classe dominante no seio das organizações da sociedade civil (Igrejas, sistema escolar, sindicatos, partidos, etc.) e de seu material de difusão (*mass media*). (1977, p. 86)

A formação de um intelectual pressupõe a compreensão da sociedade em que vivemos, do ponto de vista histórico, necessária para que possa compreender a estrutura social, a divisão em classes sociais e a constituição do trabalho, como categoria central nessa estrutura, dentro do processo histórico de construção da sociedade capitalista. O trabalho ainda é uma categoria fundamental na manutenção e na compreensão dessa sociedade.

É necessário, também, compreender o trabalho docente com características próprias, como trabalho imaterial, mas como resultado da divisão social do trabalho no interior do capitalismo. Nesse sentido, as entrevistas contemplaram a questão do trabalho para tentar analisar de que modo os professores o compreendem, em escolas públicas no interior de uma sociedade capitalista, como relação social de produção, mas também em relação às suas características, cujo instrumento de trabalho é a ciência historicamente produzida.

No processo educativo que acontece na escola, a relação entre o conhecimento objetivo e a aprendizagem que os alunos realizam é normalmente mediatizada pelo trabalho dos professores, sempre que estes tenham consciência dos contrastes e das diferenças existentes entre o conhecimento socialmente produzido e, portanto, representantes de uma determinada cultura e sociedade e a cultura representadas pelos alunos.

É somente o trabalho vivo dos professores que pode “educar/formar” as crianças, segundo os objetivos culturais e políticos em disputa. A Educação é sempre a educação de uma de uma sociedade, não é uma mera “transmissão” de conteúdos ou mera instrução, mas uma formação a partir de conteúdos socialmente produzidos para alunos que também expressam relações sociais, culturais e políticas. O nexos entre instrução e educação só pode ser realizado pelo trabalho vivo dos professores sem o qual “ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporosidade material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico” (GRAMSCI, 2006, p. 44).

[...] a unidade entre ciência e vida é precisamente uma unidade ativa, somente nela se realizando a liberdade de pensamento; é uma relação professor-aluno, uma relação entre o filósofo e o ambiente cultural no qual atuar, de onde recolher os problemas que devem ser colocados e resolvidos; isto é, é a relação filosofia-história. (GRAMSCI, 1999, p. 400).

É no campo das relações sociais, no âmbito da História, que se podem elaborar representações sobre si mesmo como sujeito histórico e uma concepção de mundo. Aí se situa, também, a produção do conhecimento nas diversas áreas e disciplinas, nas quais atuam os professores, e a partir das quais se reconhecem como docentes.

Gramsci ressalta o valor da expansão das ciências na modernidade, pois possibilitou seu avanço extraordinário, mas também por haver permitido às massas populares o acesso ao conhecimento e, também, cada vez mais, sua emancipação social e política. “O cientista experimentador é um operário, não um puro pensador; e seu pensar é continuamente

verificado pela prática e vice-versa, até que se forme a unidade perfeita de teoria e prática” (1999, p. 166).

Para Semeraro (2006), deriva disso a ênfase de Gramsci na necessidade da educação “científica e humanista, técnica e social, profissional e política [...] de adquirir disciplina no estudo, amplo domínio no campo do saber, técnicas apuradas de aprendizagem, capacidade de formular conceitos claros e precisos (p. 22-23)”. Uma “concepção histórica, pública e controvertida do conhecimento” (p. 23), afirmando a distinção própria do âmbito das ciências naturais e sociais, de modo especial a impossibilidade de prever resultados na história e na política, onde só é possível prevê-los à medida que se atua e se realiza uma ação voluntária e organizada para se obter um resultado “previsto” (GRAMSCI, 1999).

Neste sentido, para Semeraro (2006), Gramsci quer afirmar que a objetividade “total” é impossível, uma vez que esta é sempre uma concepção de mundo, uma filosofia, e não pode ser um dado científico. “Todas as afirmações “objetivas” de ciência são sempre históricas, construídas, vinculadas aos objetivos predominantes de uma sociedade e, portanto, superáveis” (p. 26).

Determina-se o que é comum a todos os homens, o que todos os homens podem verificar da mesma maneira, independentemente uns dos outros, porque foram observadas igualmente as condições técnicas de verificação. “Objetivo” significa precisamente e apenas o seguinte: que se afirma ser objetivo, realidade objetiva, aquela realidade que é verificada por todos os homens, que é independente de todo ponto de vista que seja puramente particular ou de grupo. Mas, no fundo, também esta é uma concepção particular do mundo, uma ideologia. (GRAMSCI, 1999, p. 173)

Deste modo, as representações e teorias científicas são produtos humanos, resultantes das relações sociais, das práticas científicas e das disputas políticas que os diversos grupos sociais estabelecem entre si.

Então, não é a ciência por si só, automaticamente, que estabelece a objetividade do real, mas é o próprio homem, são os interesses dos grupos sociais que designam o que é comum, elaboram métodos, modificam os instrumentos e definem as metas. Quer dizer, o que está por trás da ciência são as relações entre os homens, é a cultura, a concepção de mundo predominante em um momento histórico dado [...]. (SEMERARO, 2006, p. 27)

Há, desta maneira, uma relação intrínseca entre o trabalho dos professores e a ideologia, uma vez que ambos têm como objeto de trabalho o próprio conhecimento científico, socialmente produzido, historicamente situado. A análise do trabalho docente a partir das opções teórico-metodológicas que realizam são, mesmo do ponto de vista objetivo da ciência, também opções ideológicas e políticas. O trabalho dos professores em cada área de conhecimento em que atuam, revela, também, as relações sociais de seu tempo, a cultura e a concepção de mundo neste determinado momento histórico.

O que se torna necessário observar é em que grau e de que forma o trabalho dos professores revela uma sintonia com sua realidade e a de seus alunos, expressa necessidades reais, e não apenas ideologias inculcadas, as quais em nada correspondem ao trabalho político-ideológico de caráter popular que corresponda à realidade vivida por seus alunos da escola pública em que atuam, e que represente a sociedade e a cultura vividas pelos alunos. A ciência, necessariamente, está vinculada à atividade humana sem a qual a ciência, ela própria, seria impossível.

Neste sentido, o conhecimento escolar, aquele conhecimento tratado na escola e para o qual a própria escola existe, mediatizado aos alunos pelo trabalho vivo dos professores, também é a marca de um determinado momento histórico e de uma cultura que marcam as concepções, os valores e a ideologia presentes no conhecimento produzido. A ciência e a política possuem uma relação dialética, pois a produção científica carrega um componente de subjetividade. A escola e os professores, ao trabalharem o conhecimento, também revelam uma relação entre esse conhecimento, a ciência com a qual trabalham e suas próprias concepções políticas e ideológicas, pois são, também, sujeitos históricos, portadores de uma ideologia, conscientemente ou não.

Dentre os professores entrevistados, doze professores (40%) compreendem o trabalho como a atividade em si, desenvolvida em sala de aula. Isto inclui sua organização diária, as condições materiais, as características dos alunos, o “clima” necessário para a realização da aula, a relação com os alunos, com os colegas professores e com as famílias. Como atividade da sala de aula, “ser professor é uma troca”, uma “fonte de realização para se sentir útil”, enriquecida pela grande “diversidade socioeconômica entre os alunos”.

E eu acho que o trabalho não é ‘só’ o estudo. Eu acho que é o clima, eu acho que é a parte social deles, sabe? A relação deles, entre eles, comigo... (Prof^a. Clotilde, 2ºano, escola federal)

Enfatizam, também, os resultados a serem obtidos e as dificuldades para conseguí-los, apontando como as demandas ao magistério se alteraram com o tempo, modificando a natureza do trabalho, a partir de funções que se foram incorporando, para atender às necessidades dos alunos, cujas características sociais, econômicas e culturais, e até a pré-escola, são a causa da pouca aprendizagem na escola. Em alguns casos, diante das dificuldades que encontram – geradas por condições internas e externas à escola mas que afetam seu trabalho – questionam-se sobre sua própria capacidade de realizá-lo, como professoras.

Olha, eu achava, eu gosto muito de ensinar, adoro alfabetização, amo! Alfabetizar e tudo. Mas, tenho achado que eu não sou mais aquela professora que eu era, por causa... porque o que tá acontecendo com os alunos, que estão muito agressivos, que você tem que parar muito, você só tem que ficar ali pra “oh! Não bate aqui, não faz isso, num sei que, senta, presta atenção”, aí os que querem aprender coitados, ficam ali esperando, então as coisas demoram muito mais a acontecer, daqui que você organiza tudo, que você para, que ninguém entra, que todo mundo tenha lápis, material, porque todo dia você dá um lápis, some [...] Agressividade, os pais que não prestam atenção na criança, os pais que ainda são crianças, eu acho assim, o menino é filho duma criança e a mãe daquela criança, que seria a mãe, entendeu? Entendeu o que eu to falando? Então, essa criança não sabe ensinar pra aquela criança. Porque eu tenho alunos meus que já são pais, mães... [...] Eu não sei, mas, você sabe, eu ensinei! Entendeu? Então, eu não sou mais aquela professora. Acho assim, a gente fica, eu fico pensando assim será que meu trabalho

não ta rendendo? Porque... entendeu? (Profª. Margarida, 1º ano, escola municipal)

Uma guerra! Como se todo dia você tivesse uma batalha, sabe? Pra vencer! Porque você vem, acorda de manhã com muito otimismo, quando você entra na escola é um dia novo, você não sabe o que vem pela frente, sabe? É uma criança que dormiu mal, é a mãe que está cheia de dívida que vai descontar em cima de você, então... você tem que tomar cuidado, é o cara que escolheu ali o cantinho do “recorte e colagem” e cortou a jaqueta do amigo, que a jaqueta era nova... então são coisas que você tem que ter mil olhos porque a gente não consegue, você é muito pequeno pra ver tantas coisas, é muita coisa em cima de você. (Profª. Dione, 1º ano, escola municipal)

É complicado mesmo, mas, ao mesmo tempo, é muito gratificante, né? Porque trabalhar com crianças, às vezes acontecem coisas, assim, que você não espera, né? Que você vai ouvir de uma criança, então, tem muito os dois lados, né? Ao mesmo tempo que é complicado, que você tem que saber muito bem como lidar não só com a criança, mas com a família da criança, né? As questões familiares que essa criança traz pra dentro de sala como é que você trabalha isso. E é um momento, mesmo, de socialização. [...] Então, eu acho que o nosso papel, apesar de não concordar muito, eu particularmente não concordo muito com esse monte de tarefas que a escola veio agregando, né? Que são muitas coisas que já devia vir das famílias e devia ser responsabilidade das famílias, acaba, muitas vezes, caindo na conta da escola, eu não concordo muito com isso, mas é um momento que a gente tem que aproveitar mesmo... (Profª. Astrid, 1º ano, escola federal)

O trabalho tem muitas faces dentro da escola: para os professores, ele apresenta-se árduo, mas também gratificante, qualificado e desqualificado, desafiador e cansativo, com objetivos claros e com múltiplas características. Ao mesmo tempo que relatam as dificuldades, apresentando o trabalho como labor, também apontam a dimensão criadora do trabalho docente, visto que, por meio das atividades de ensino, os professores conseguem alcançar os objetivos estabelecidos e atribuir sentido para o próprio trabalho. Essa dupla visão sobre o trabalho revela uma percepção dos professores de que a sala de aula reflete as relações sociais e os conflitos próprios das classes sociais, ou seja, a escola não está isolada, mas é um reflexo das relações sociais nas quais se insere.

Ainda que esta noção possa parecer muitas vezes embaçada pelas múltiplas facetas das relações e conflitos sociais que estão presentes em seu trabalho na escola, demonstra a capacidade dos docentes ao observar e compreender sua realidade e de seus alunos, indicando. Dessa forma, tais análises poderiam e deveriam ser aprofundadas nos cotidianos escolares, de modo a buscar uma maior focalização dos problemas e de suas soluções, apontando para o potencial do trabalho dos professores, quando lhes são oferecidas as devidas condições.

Nove professores (30%) destacam aspectos como a “função social da profissão”, o compromisso com os estudantes da escola pública e a importância de seu trabalho e da escola para os alunos, ora como acesso ao conhecimento – que, de outra maneira, não teriam – ora como possibilidade de ascensão social.

A professora que destaca a “função social da escola” aponta sua importância para a sociedade em geral, sem vincular este trabalho a uma classe social, enfatizando que, ao mesmo tempo, o trabalho do magistério não é valorizado.

Eu vejo o meu trabalho como... pode ser até assim meio clichê, mas como fundamental, um dos trabalhos mais importantes assim pra sociedade, até pra continuidade da sociedade. Eu vejo assim, mas acho que o mundo não vê assim, ou então vê, mas não reconhece. (Profª. Renilda, 1o ano, escola municipal)

Para este grupo de professores, há aspectos envolvidos na docência, que ultrapassam os objetivos estritamente voltados para o ensino e aprendizagem dos conteúdos ou, ao menos, de que a aprendizagem destes conteúdos e o trabalho docente nele envolvidos estariam relacionados também a outras dimensões da vida e da formação dos alunos com repercussões sobre seu desenvolvimento e da sociedade em geral.

Os professores falam em ser “guia, orientador, referências para os alunos”, a docência seria como uma “vivência humana, uma atividade afetiva e social, formação e intervenção na vida das pessoas”, fazendo aparecer significados de formação relativos a valores e princípios orientadores da vida de seus alunos, para além da aprendizagem de conteúdos das áreas de conhecimento. Parece haver uma separação entre estas atividades

(formação e informação), mas, ao mesmo tempo, são consideradas como objetivos que se complementam e ambos com a responsabilidade da docência e da escola.

O depoimento abaixo apresenta os aspectos presentes no magistério, identificados pela professora. Neste sentido, podem ser tomados como germes da compreensão das possibilidades do trabalho docente na formação de seus alunos, do ponto de vista do acesso ao conhecimento, vinculado a um conteúdo político--ideológico. Apesar de insuficiente, pode ser um primeiro passo nessa direção.

O trabalho docente, bem, eu acho que o professor é muito importante pela formação, primeiro essa parte formativa, a parte informativa, porque quando você pensa em escola você pensa na transmissão... A primeira coisa que se pensa é na transmissão de informação, mas eu considero até mais importante essa formação, porque, quer dizer, eu falo isso até pela experiência que eu tenho de escola do município, eu sei que eu fui responsável por, assim, algumas gerações, quer dizer, gerações não, grupos, e aqui mesmo, às vezes, você vê que você fala e, às vezes, fica, mas eu, nesse período em que eu trabalhei com crianças com menos oportunidades, então eu vi que a minha palavra era muito importante para eles, e depois as próprias famílias até em depoimentos de mães. (Prof^a. Antonia, Língua Portuguesa, escola federal)

Nesta mesma direção, caminham os depoimentos de três (10%) dos professores entrevistados, ambos dos anos finais da escola federal, ressaltam o que denominam de “formação de pessoas”. Matilde é categórica ao afirmar que “gosta muito do trabalho docente, da função”. Acha uma grande responsabilidade dar aula e quer ter “o que dizer”. A professora se emocionou ao afirmar que fala “em nome de um conhecimento”, mas, além disso, tem a “pessoa dela ali”, no sentido de que a relação pedagógica tem para ela uma dimensão de relação humana.

Em sua visão, o “conhecimento precisa ser apropriado, é a base, e é a função da escola”. Mas, a “maneira” como este conhecimento é tratado, transmitido é um processo de formação humana. Esforça-se por dar “atenção, carinho, afeto” e que seu trabalho de professora tem um papel de formação de valores, sendo isto o mais importante a ser dito.

Para Matilde, uma das dimensões da escola é ser um espaço de produção da cultura e de preservação da produção humana. As relações de afeto e carinho qualificam o trabalho docente, pois compreende que é também uma de suas dimensões no processo de produção e apropriação do conhecimento na escola.

Conhecimento menina, conhecimento é a base, a gente precisa passar o conhecimento, a função da escola é essa transmissão da cultura, né? Conhecimento que está acumulado, no mundo, e enfim, eles precisam se apropriar, eles estão no mundo, eles precisam se apropriar, mas é a maneira como isso vai para eles, entendeu? [...] porque o conhecimento em si ele só serve se você faz uso dele, se você não faz uso dele ele não serve para nada, entendeu? Então o que adianta biologia, matemática, química, se você não pode fazendo uso dele viver melhor, viver bem, sabe? Então eu fico pensando nessas coisas.[...] Eu quero ter coisas significativas a dizer para eles, e claro que eu estou em nome de um conhecimento, e aí eu vou falar em nome desse conhecimento, mas tem a minha pessoa que está ali, e quanto eu posso dar de atenção, dá de carinho, dá de afeto para eles, sabe? E eu quero fazer isso, eu até me emociono, porque é isso que eles pedem, entendeu? E isso que eles querem, né? Então eu acho que eu fico assim feliz na sala de aula porque eu consigo ter um bom relacionamento com eles, e consigo dizer para eles que eles podem ser pessoas melhores, ter uma ascensão na vida, e sem serem arrogantes, sem pisar em ninguém, sem serem pessoas assim, enfim, ruins que se vendam, enfim, é possível, é possível você conseguir alguma coisa sendo bacana, tendo afeto, entendeu? Eu acho que isso é a coisa mais importante que eu tenho para dizer para eles, não sei, é mais ou menos isso, difícil, né? (Prof^a.Matilde, Biologia, escola federal)

O conhecimento entendido como produto da relação humana ressalta a necessidade de se aprofundar a discussão de como ele é produzido como relação social e histórica. Neste sentido, ele é ideológico e político, evidenciando que as percepções dos professores acerca da relação entre conhecimento “universalmente objetivo” e ideologia podem ser aprofundadas. Em nome de qual conhecimento se fala e para quem? Desse modo, os depoimentos, como o da professora acima, carregam toda uma potencialidade de aprofundamento acerca do trabalho docente na sociedade de classes.

Nessa mesma direção, para Gilberto o trabalho de professor refere-se à formação de pessoas. Há, ou deveria ter uma intervenção na vida das pessoas. Nesta perspectiva, o conteúdo não é prioridade, embora seja importante, no entanto, a questão é como trabalhar o conteúdo. “Dar aula não é só botar para fora o conteúdo”, mas entender como o aluno aprende, uma vez que há diferenças na aprendizagem dos variados alunos. Na área de Educação Física, aprendeu a não valorizar a produtividade, a performance, o desenvolvimento técnico, o desempenho, pois acredita que há a necessidade de atingir o aluno no que ele precisa, no que ele tem potencial, o que deveria ser buscado em todas as áreas.

Ambos os professores se referem à dimensão da intervenção na história – produção e reprodução da cultura e do conhecimento – mas também na vida das pessoas. Neste sentido há um vínculo político-ideológico na importância que este trabalho possa adquirir, inclusive em novas construções teóricas. O sentido a que se referem, diz respeito à formação de determinados valores, cuja realização acreditam que deveria ser função da escola, embora não o explicitem. Percebem a forte relação do conhecimento tratado na escola com a vida e a cultura dos alunos.

[...] quando começo um ano letivo, para mim, seja na faculdade ou aqui na escola, eu penso que eu vou intervir na vida de uma pessoa, e que vou, de certa forma, intervir de uma forma responsável, de uma forma importante para que ela se veja melhor individualmente, profissionalmente e individualmente, como pessoa, e isso aí me preocupa muito, a minha preocupação muito grande é em cima disso aí, entendeu? Conduzir esse processo de uma forma mais clara, de uma forma mais ética, conduzir o processo de uma forma a que eles tenham responsabilidade e vejam a minha responsabilidade, entendeu? O conteúdo já foi uma situação muito forte para mim, hoje o conteúdo talvez seja a quarta coisa do trabalho, o conteúdo é minha obrigação, tem que estudar aquilo e tal, mas como eu vou trabalhar esse conteúdo é que é o grande problema, então eu não tenho mais uma pressa em organizar o conteúdo, em organizar, a minha pressa é entender como o aluno aprende, é aí que eu vou atingir o aluno, e isso é individual, é uma coisa difícil, complicada, mas eu aprendi isso, eu não sabia disso. Para mim, chegar e dar aula, dar aula era chegar na frente dos alunos e botar para fora tudo que eu conhecia e começar... (Prof. Gilberto, Educação Física, escola federal)

[...] é uma visão mais do humor, e do humano, não é do conteúdo, muitas vezes me chegam coisas da vida [...] (Profª.Lara, Artes, escola federal)

Tais “funções” desenvolvidas pelos docentes seriam, também, responsáveis por imprimir ao trabalho um “sentido” para o que fazem, trazendo aos professores sentimentos de “orgulho de ser professor, identidade com a profissão, gratificação, prazer, gosto e responsabilidade pelo trabalho desenvolvido com os alunos, renovação diária de sua atividade e compromisso com seu trabalho”. Para Franz, a ida para o ensino público foi uma opção amadurecida e, neste sentido, seu trabalho não se refere só ao conhecimento, mas a um conjunto de referências para os alunos. Novamente, o sentido que se revela aqui é a possibilidade da intervenção e da realização de mudanças na vida das pessoas.

[...] eu tenho orgulho da minha profissão (pausa), quando me perguntam “você é professor?”, “sou professor, né?” Eu tenho uma identidade, [...] eu tenho eu tenho orgulho de ser professor, eu tenho orgulho do que faço, dos lugares que trabalho, a opção de vir pro serviço público é uma opção amadurecida...Tenho a intenção de continuar, entendeu? É assim que eu vejo a profissão, eu acho que a profissão você, a profissão hoje passa por diversas coisas, o professor, ele não é só professor, ele é guia, ele é, às vezes, dependendo, até amigo, né? Ele é orientador, ele é o profissional que encara a profissão como uma passagem de conhecimento, sim, também, mas muito do...você é muito uma vitrine, o professor é uma vitrine, né? (Prof.Franz, Inglês, escola municipal)

Três professoras (10%) enfatizam a dimensão laborante do trabalho docente, uma vez que, em primeiro lugar, o trabalho é produção da vida, apontando que ser professora é “sua profissão, o seu ganha pão”, responsável pela realização pessoal e material e, como toda trabalhadora, sofre desgaste em função da atividade profissional. No entanto, falam também da relevância do trabalho de professores, especialmente da Educação Básica para a formação das pessoas, apesar de considerarem que é um trabalho socialmente desvalorizado. O magistério, ao mesmo tempo que é apresentado como produção de cultura e de relações sociais, também é visto como labor, reconhecimento importante para a discussão entre os professores da sua condição de trabalhador.

É minha profissão, é o meu ganha pão, eu acho muito complicado essa coisa de que você trabalha por amor a educação, tem os coraçõezinhos, amor é educação, amor é educação, não é, em parte existe uma certa realização pessoal? Existe, é muito interessante quando você faz um trabalho que você vê resultados, mas também é muito desgastante sob vários aspectos; a maioria das vezes o trabalho não é valorizado, e eu não estou falando da Direção em si, estou falando dos próprios alunos, não há uma valorização do papel do professor na sala de aula [...]. (Prof^a.Isabela, História, escola federal)

A profissão, eu vou falar uma coisa pra você, muita gente fala “ah! ser professora. Nossa! Ser professora!” E eu falo pra eles “olha, vocês torcem o nariz de ser professora, mas o que eu tenho, o que eu conquistei no meio do caminho, tudo que eu tenho material, foi com o salário de professora.” [...] Se eu tenho um apartamento, se eu tenho uma casa, se eu tenho carro, tudo montado, foi com salário de professora, então... é... no início, ralei? Ralei, dava aula particular de domingo a domingo? Dava. Mas, foi com o salário de professora. Então, minha realização pessoal, é, material, foi com salário de professora. [...] Agora, eu trabalhei muito. Se aparecia emprego para mim, é porque também todo ano eu estava fazendo um curso, ou de especialização ou de atualização, nunca deixei de fazer um curso só de atualização, ta? Eu investi, eu investi, o tempo todo e continuo investindo, ta? (Prof^a.Yolanda, Realfabetização, escola municipal)

[...] primeiro é o meu ganha pão, que hoje eu dou muito valor a isso, porque é o que me permite também está crescendo, podendo viver, viver no sentido mais amplo. Segundo é a importante que eu vejo nesse trabalho, do trabalho da educação básica, que é você está formando pessoas, então eu vejo muito por esse lado, então eu acho um trabalho muito importante, dentro do assunto que é a minha dedicação aqui, que é arte, né? A música, eu acho tão importante na vida de um ser humano, ter possibilidade de ter contato com esse universo, eu acho que isso vai fazer dele um profissional melhor em qualquer área, entendeu? (Prof^a. Isadora, Música, escola federal)

Para alguns, a atuação em escola pública é determinante na maneira de avaliarem o significado de seu trabalho, de certa maneira, dando-lhe sentido e, mesmo sem perceberem ou explicitarem, muitas vezes demonstram que esse “sentido” dado à sua atividade está ligado ao vínculo com uma classe social. Ainda que para eles o trabalho da escola pública tenha uma orientação liberal em relação ao papel político que terá na formação dos alunos

por meio do acesso ao conhecimento para uma mobilidade social e melhorando suas condições de vida.

Por vezes, a escola pública é associada às camadas populares, é vinculada à escolarização de uma população que é violentada pela miséria em que vive, por uma violência de classe. Desta maneira, trabalhar na escola pública é trabalhar com determinados grupos sociais para superarem tais condições, a partir do acesso à Educação. Essa compreensão, ainda que fragmentada e insuficiente para a organização de um projeto pedagógico com objetivos populares, é um passo fundamental para sua construção, na medida em que os objetivos do trabalho dos professores vão se articulando com os objetivos da classe social que frequenta a escola pública a partir de sua compreensão histórica.

Uma das professoras da escola municipal de anos finais vê a escola pública como local de trabalho diferente da escola particular. Sente-se comprometida com o público, porque sempre estudou em escola pública. Reconhece o meio socioeconômico como mais violento, desigual e opressor do que o que viveu implicando, em sua visão, um desafio maior para a escola. Para ela, a situação de pobreza e violência atuais são mais duras e com mais consequências sobre os alunos, ampliando a responsabilidade da escola na formação dessas crianças e jovens, para que superem esta condição social e econômica. Esta visão revela também uma visão da escola articulada à realidade vivida pelos alunos.

Entender que tudo que a cidade do Rio de Janeiro pagou pra eu aprender, pagou pouco não, olha, eu fiz primário, fiz ginásio, fiz faculdade, fiz ensino médio, fiz faculdade, fiz pós-graduação e fiz Mestrado. Pagou muita gente pra eu estudar direitinho, tem que dar de volta. Então assim, é um compromisso, eu sinto esse compromisso, como meu também. [...] Porque essa criança ela é violentada...enquanto eu tinha a pobreza... e não era eu porque era eu, eu via as outras famílias, eu morava num conjunto habitacional. Eu vejo essas crianças hoje, sem mãe, porque a mãe foi pro trabalho, ao contrário, não to penalizando porque a mulher trabalha, não. Mas, é a forma como...essas pessoas que trabalham fora, pobres, são tão violentadas pelos seus patrões, pela sua subjugação, pelos ônibus enlatados 3h dentro deles, e eles chegam em casa, pra ir pra cozinha pra fazer a comida ainda e... o filho ta na droga, ou ta na sexualidade, ou tá em tudo que ele não queria que ele tivesse, porque ele botou ele na

escola, porque ele queria um outro futuro pra aquele filho, e ele não consegue dar, e essa sensação de angústia ele acaba descontando todas as mazelas nessa criança, essa criança é espancada, essa criança é humilhada, diz que não presta pra nada, fala aqui na nossa frente “você não presta pra nada, eu te odeio”. As crianças dizem “eu te odeio” pro pai e pra mãe. Aprender nesse meio disso aí é... mas também não quero que a escola seja... desculpa. Aí eu vou defender outra história, “meu amigo, você sofre tudo isso? Eu falo isso pro aluno aqui, “você é pobre como eu já fui, não tem tênis Nike, não tem o celular de ponta, você não tem nada, agora se você não tem educação, você tem menos ainda”. Única chance que você tem de...tentar alguma coisa.. é... pelo menos tentando um mínimo de instrução.” (Profª Lorena, Língua Portuguesa, escola municipal)

Laísa espera que o trabalho na escola pública possa contribuir para mudanças das condições materiais de classe de seus alunos. A docência é uma atividade que proporciona sociabilidade e aprendizagem coletiva para as crianças, bem como, conhecimento para mudar as condições em que vivem, através da aprendizagem de determinadas estratégias de socialização para a convivência nesta sociedade. É uma forma de atuação direta dos professores na vida dos alunos e por isso, pode ser tomada como potencialmente transformadora, mas, ao mesmo tempo, reconhece essa escola no interior de uma sociedade capitalista, por isso, condicionada às suas relações.

Eu acho que a escola é uma das coisas, né? Eu não vejo a escola como a salvação não, né? Tipo, se tiver escola pra todo mundo... não. Pra mim é uma questão social, do capitalismo e tal que tá organizado pra não haver essa transformação social. Mas, ao mesmo tempo, como você trabalha com um universo pequeno, quando você está na escola, individualmente professora, você pode ver isso. Isso pode fazer um sentido pra você bem maior do que se você olhar de fora e olhar a escola como um todo, então o meu trabalho é o dia a dia. Então esse prazer de ver as mudanças e apostar, é mais fácil, acho, estando ali na escola. Eu acho que a cobrança que você tem que ter desses alunos, ela tem que ser muito grande, porque eu acho que são crianças que, diferente de uma classe média, classe média alta, principalmente, vão ter menos oportunidades na vida e menos instrumentos pra poder ficar num lugar confortável, não é? Então, eu acho que você tem que cobrar bastante, tem que aprender a ter essa

disciplina do estudo porque os instrumentos vão ser menores, né? Então, ele vai ter que dar um jeito de criar suas estratégias pra correr atrás, né? Então, eu acho que a escola funciona nesse sentido. O conhecimento passa por aí. E não é um conhecimento só pra mim. Não é só um conhecimento de conteúdo. (Prof^a. Laísa, 1º ano, escola federal)

Marcela enfatiza o fato de ser professora *de* (ênfase no “de”) escola pública, aponta a diversidade das crianças do ponto de vista da classe social e, neste sentido, vê--se comprometida com o trabalho para “oferecer algo [ensino] às crianças que não teriam esse acesso de outra maneira”. Ressalta a estrutura da escola que lhe permite ser um determinado tipo de professora, de desenvolver o trabalho de uma determinada maneira, com os “recursos” para ser professora. Define-se como professora que tem uma determinada atuação, independente de onde trabalha, mas este trabalho é mais ou menos importante de acordo com o seu “público”.

Desse modo, o trabalho causa um “movimento do aprendizado” de acordo com a “bagagem cultural” da criança para, a partir deste retorno, provocar diferenças na sua atuação. Aponta que, na sua visão, seu trabalho faz diferença para as crianças da escola federal, por sua posição de classe, pois considera que há entre os alunos, aqueles de camada popular, que não teriam acesso aos conhecimentos tratados na escola, se não estudassem ali.

Eu acho que tem uma diferença, pra mim, que é a diversidade das crianças, né? Então, assim, quando eu vejo uma criança minha que... é... não sei se é pretensão, né? Mas, não sei... é... (pausa) é oferecer alguma coisa que talvez ela não tivesse a oportunidade, se ela estivesse fora da escola, ou, às vezes, numa escola que não tivesse o recurso que [a escola federal] oferece, né? [...] É... a diferença ta no meu público, né? Então, quem, o que vai me fazer ser uma professora diferente, é com quem eu estou interagindo, assim. (Prof^a. Marcela, 1º ano, escola federal)

Ainda que analisem o trabalho docente com certa “neutralidade” do ponto de vista do caráter político que o conhecimento por eles tratado possa conter, reconhecem as

diferenças de classe presentes na escola, condição primeira para que possam buscar uma organização de seu trabalho que repercuta em algum sentido tais diferenças.

A relevância da escola se dá pela oportunidade de acesso a determinados conteúdos aos quais determinadas populações não teriam sem ela. Conteúdos que podem proporcionar melhoria das condições de vida a que são submetidos. Resta buscar uma discussão sobre qual conhecimento deve circular no interior das escolas. A seleção dos conteúdos, as formas de organização do conhecimento, porque, produzidos nas relações sociais não são neutros, carregam uma concepção de mundo e estas questões, quando não discutidas na escola repercutem diretamente sobre o trabalho realizado com os alunos. As afirmações ditas objetivas e a ciência são construções históricas resultado das relações sociais e das disputas políticas entre os diversos grupos sociais. Fazer escolhas teórico-metodológicas é fazer escolhas ideológicas e políticas.

Como ressalta Marcela, há na sua concepção, uma objetividade no conhecimento, no trabalho dos professores, que deveria ser alcançada por todos os alunos, tornando o professor tanto mais competente, quanto mais ele proporcionar o acesso a esse conhecimento objetivo, especialmente os alunos das camadas populares. Ou seja, se há uma vinculação de classe dos alunos, na análise do trabalho docente, seu desdobramento deve ser o reconhecimento do vínculo político existente na produção e reprodução do próprio conhecimento. Quando há um tênue vínculo entre a cultura que o conhecimento produzido representa e a cultura que os alunos representam, o conhecimento parece ser desprovido de política, ganhando aparência de neutralidade e objetividade, e o trabalho docente é tanto mais político quanto mais proporcionar o acesso dos alunos a ele.

Dentre estes professores que destacam essa ampliação na função docente e da escola, no sentido de que há uma “formação humana” a ser considerada junto ao trabalho com o conteúdo e/ou por meio dele, Cecília ao mesmo tempo em que destaca o trabalho docente como “instigante porque lida com pessoas, por isso sem muito controle das condições e dos resultados”, enfatiza seu “comprometimento com o conhecimento que esteja comprometido com a verdade, com a coisa certa...”. Para ela, “a potência do trabalho

do professor é lidar com o conhecimento”, oriundo de várias fontes, que tem uma dimensão objetiva e vai sendo reformulado, à medida que vai sendo trabalhado.

Para Cecília o conhecimento é a matéria-prima do trabalho do professor, responsável por permitir o processo de reflexão, ao qual estaria ligado, inerentemente, o trabalho da escola e a docência. Sem conhecimento não há processos de reflexão sobre o mundo à sua volta. Sem explicitar uma vinculação entre o conhecimento e ideologia, para ela há uma objetividade no conhecimento científico, e o “papel do professor é militar no sentido do conhecimento como instrumento de libertação pessoal”.

Quanto maior o acesso ao conhecimento, maiores as possibilidades de se elaborarem reflexões sobre a realidade e o mundo à sua volta. A concepção da professora sobre um conhecimento que é objetivo, neutro, que “salva”, também expressa uma determinada concepção ideológica, cuja visão se contrapõe ao sentido trazido por Gramsci, do conhecimento como uma construção histórica, produzido nas relações sociais e resultado de disputas políticas.

No entanto, no sentido colocado pela professora, a falta de acesso ao conhecimento também é uma forma de opressão, é uma negação do conhecimento que pode “libertar” seu aluno. O aspecto positivo dessa concepção consiste em apontar o papel transformador que o conhecimento pode conter. No entanto, é necessário, na visão gramsciana, ir além e revelar as relações sócio-históricas que o produziram e que, portanto, ele traduz.

[...] acho que é um trabalho que é comprometido com o conhecimento, assim, e eu gosto disso, entendeu? Eu acho que é nisso que eu acredito, na questão de lidar com o conhecimento, esse conhecimento que tem algum compromisso com a verdade, algum compromisso com a coisa certa, com a coisa, enfim... né? Então eu acredito que seja essa potência, assim, do trabalho do professor, lidar com o conhecimento, e essa questão da renovação, de um conhecimento que você também não tem ele pronto num lugar só, assim, que você precisa acessar algumas coisas prontas que você vai fazer outra coisa daquilo, né? [...] Eu acho que é exatamente o de militar nesse sentido do conhecimento, da importância do conhecimento como algo libertador, como algo que pode te dar uma ferramenta de produtividade na vida, não produtividade de trabalho, produtividade mental...[...] De criar, de pensar, se refletir, então eu acho que o papel do professor é um pouco trabalhar essa matéria- -prima que é

o conhecimento, assim, é lapidar isso, e na minha opinião de uma maneira comprometida, assim, você tem que acreditar em alguma coisa, assim, de que aquilo é importante para alguma coisa, não é nem que vai servir para você no futuro, não precisa servir diretamente para nada, mas eu acho que você tem que ter uma identificação com aquilo ali que você está... Com esse conhecimento que é a sua matéria-prima, com isso que você trabalha, os alunos estão ali para conhecer isso aí que você tem para ajudá-los. (Prof^a.Cecília, Geografia, escola federal)

A visão de missão ou de exercício de um dom que traz grande realização pessoal também aparece entre três (10%) dos professores entrevistados. Dois deles são professores doutores da escola federal e o terceiro, professor do 2º ano inicial da escola municipal. Esta visão do trabalho docente como missão ou dom tem, na sua origem, a ideia de que o exercício da profissão depende de uma condição natural do indivíduo e não de sua qualificação obtida através da formação e da experiência profissional. A noção do dom é também ideológica, na medida em que desvaloriza os processos de qualificação do trabalhador docente pelo qual deve ser remunerado.

Este caráter de naturalização é reforçado por Gilton, provavelmente, pela experiência de escolarização tardia. Ele parece devolver para a sociedade a possibilidade que teve de se escolarizar, uma devolução à sua classe, das mesmas possibilidades. Para Gilton, como demonstrado por sua trajetória, tornar-se professor foi uma difícil conquista de um trabalhador manual e não qualificado, com pouca escolarização que só veio a concluir a escolarização básica depois de adulto. Para ele, o sentido do trabalho não é só de labor, mas é possível perceber esta outra dimensão que lhe dá um sentido social.

Talvez por isso, veja a docência como uma possibilidade de transmitir a outras pessoas tudo o que recebeu. Encara seu trabalho como uma motivação para buscar novas alternativas, uma possibilidade de exercitar sua criatividade num trabalho que não é repetitivo. Cada situação de interação é uma novidade para o professor e sua “gratificação” é perceber o avanço dos alunos para outros níveis de ensino e sua inserção no mercado de trabalho.

Com uma trajetória bastante diferente, Elena também se refere a uma missão, a uma predestinação, construída no núcleo familiar desde a infância, o que parece levá-la a naturalizar o exercício da docência.

Olha só, no momento eu acho que é uma realização até... assim pessoal, né? Pra mim, a gratificação que ele faz pra mim é muito grande, a minha alegria de estar vivendo, né? Fazendo com que esse trabalho beneficie as pessoas com as quais eu posso ajudar, no conhecimento, no momento de saber passar pra elas essa alegria de viver, essa felicidade que eu trago dentro de mim, eu trabalho nessas duas escolas é conversando e falando “que dia feliz, que coisa boa”. É..sempre... sempre trazendo uma coisa agradável. (Prof.Gilton, 2º ano, escola municipal)

Objetivo de vida, educadora fora de sala também. Missão, porque eu acho que é tudo, eu me sinto assim, privilegiada de exercer essa profissão. (Profª.Elena, Francês, escola federal)

Talvez a visão mais radical da docência como uma missão seja a de Sérgio. Para ele, ser professor é perceber um dom, depois se aprende a ser professor, “que é uma parte complementar” que acontece depois que você se identifica com a profissão. Secundariza a qualificação profissional como uma questão menos relevante para o trabalho do professor, e torna indispensável o reconhecimento da “missão espiritual” que define como:

contribuir com o conhecimento que você recebe, às vezes até intuitivamente, conhecimento, para determinadas carências e vazios dos entes próximos e queridos, entendeu? Então quando a gente percebe que há obstáculos, e que há carências, que há necessidade, e você tem instrumentais que você pode dar para que ele consiga superar, você não vai superar por ninguém, mas instrumentalizar que ele consiga superar, ou indicar caminhos possíveis para que ele possa superá-los [...]

Duas professoras (6,7%) demonstram uma desistência em relação ao seu trabalho, dizendo-se “desencantadas” e procurando outras alternativas à docência . Os motivos referem-se, principalmente, à falta de condições para o trabalho, e nesse sentido, elas responsabilizam os alunos das escolas municipais pelo desinteresse, os pais pela falta de compromisso e da sociedade em geral.

Nós fazemos é...a interface entre a escola e a sociedade, nós é que estamos no front, nós, o pessoal da polícia.. nós estamos no front. (Profª Alexandra, Ciências, escola federal)

Olha, eu lembro que há um tempo atrás eu falava assim que eu era muito agraciada por ganhar para estudar, né? Porque o trabalho de professor é isso, você estuda e dá aula. É... não que eu não me veja uma pessoa agraciada ainda, mas hoje eu sou uma pessoa mais desencantada. Então...eu acho que quando a gente tá desencantada a gente tem que buscar outros caminhos, é isso que eu to buscando. (Profª. ªCélia, História, escola municipal)

A construção do conhecimento é sempre realizada a partir da realidade concreta, das relações de força objetivas existentes entre os grupos sociais, mas a produção de uma nova realidade, segundo os interesses das camadas populares não se restringe às necessidades da produção material; refere-se, também, a uma nova maneira de pensar, a novos valores resultantes do contato entre intelectuais e os simples “para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais” (GRAMSCI, 1999, p. 103). Para ele, é possível dizer que o homem de massa possui “duas consciências teóricas”: uma, “implícita”, que guia sua ação e que o liga aos demais homens com a mesma consciência na transformação prática da realidade, e outra, “verbal e explícita”, que age sobre sua conduta moral e sua vontade podendo produzir um estado de “passividade moral e política”.

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. (GRAMSCI, 1999, p. 103)

Neste contexto, toma importância a questão dos intelectuais na organização e na distinção das massas através da elaboração conceitual e filosófica da relação teoria--prática relativa à vida concreta das pessoas. Na construção desta nova ordem intelectual para a

criação de um novo tipo de sociedade e de Estado, Semeraro (2006) ressalta que, em Gramsci, o conceito de ideologia “não é unívoco, mas complexo, retratado ora como recurso que mascara a realidade ora como força amalgamadora e constitutiva de subjetividades políticas. [...] é um ‘fato histórico real’, operante na conduta dos homens.” (p. 30).

Para esta pesquisa, os professores são tomados como intelectuais que poderiam, por meio do trabalho com o conhecimento na escola, atuar na construção de uma ideologia capaz de gerar uma autoconsciência em seus alunos, em relação à realidade concreta em que vivem. Neste sentido, vários depoimentos indicam essa potencialidade, porque veem o trabalho docente como produção de cultura, possibilidade de intervenção na vida dos alunos, função social, formação de pessoas e de valores, mudança na vida dos alunos.

Deste modo, a escola e o trabalho docente possuem uma *função* intelectual no sentido de desmitificar as relações sociais e de agregar a consciência dos alunos de classes populares em torno de uma hegemonia política que unifique sua luta em favor de um projeto de sociedade que seja de seu interesse. Através do trabalho com o conhecimento que é ideológico, portanto, político, o trabalhador docente pode ser, na concepção gramsciana, um intelectual orgânico das camadas populares.

Essa *função* dos professores demanda a compreensão histórica e política de si mesmos, e a consciência da hegemonia política da qual fazem parte como “produto” histórico, mas, sobretudo, uma autoconsciência capaz de unificar sua atuação teórico-prática, em torno dos conteúdos que trabalham para um projeto popular.

A especificidade da atuação do professor como intelectual orgânico consiste no fato de, reconhecendo-se como trabalhador, compreenda o conhecimento como seu instrumento de trabalho e como resultado de uma disputa política e ideológica que pode ser instrumento na construção de uma ideologia revolucionária, por meio da educação das camadas populares para a criação de uma nova hegemonia política.

Para a filosofia da práxis, as ideologias não são de modo algum arbitrárias; são fatos históricos reais, que devem ser combatidos e

revelados em sua natureza de instrumentos de domínio, não por razões de moralidade, etc., mas precisamente por razões de luta política: para tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar uma outra, como momento necessário da subversão da práxis. (GRAMSCI, 1999, p. 387)

As possibilidades para este trabalho dos professores dentro das escolas é bastante grande, se consideradas as possibilidades concretas de acesso ao conhecimento, nos dias atuais, pelas alternativas teórico-metodológicas, pelos recursos materiais e pelos recursos tecnológicos existentes e que poderiam ser de fácil acesso às escolas, caso os sucessivos Governos Federais e Municipais investissem substancialmente nessas questões. No entanto, observam-se, nas escolas pesquisadas, as dificuldades em relação às condições materiais de trabalho e de modo especial, aos recursos tecnológicos de acesso dos professores e dos alunos.

Ressalvadas as questões relativas à formação inicial dos professores que não são objeto de estudo desta pesquisa, a questão mais fundamental, em relação à constituição do magistério na *função* de intelectual orgânico diz respeito às condições de trabalho dos professores e de sua organização no interior das escolas. A própria organização dos professores como trabalhadores vem sendo afetada pela estrutura que determina seu modo de atuação, por meio da divisão do trabalho, sua parcelarização, intensificação e controle, tanto como pela falta de condições materiais e objetivas das atividades, enfim, pelas características que vêm sendo impressas ao trabalho docente nas últimas décadas no país.

No entanto, como aponta Semeraro (2006), a filosofia da práxis, através da formação dos sujeitos e do desenvolvimento de sua capacidade crítica, busca despertar uma reação naqueles que sofrem a ação dos dominantes, a partir das estruturas existentes. Dessa forma, a realidade existente “não coloca uma relação necessária de reação ativa do homem sobre a estrutura, afirmando a unidade do processo do real?” (p. 34). A realidade vivida por professores e alunos nas escolas pesquisadas deve suscitar uma nova forma de pensar, de construir a percepção sobre o próprio contexto sócio--histórico. Compreensão essa que possibilite a construção de uma consciência de si mesmos e das hegemonias em

disputas nas políticas educacionais que foram historicamente elaboradas e executadas no país para as camadas populares.

Por meio da dialética, ciência das inter-relações das diversas partes da realidade, instrumento de compreensão das suas dinâmicas e contradições, é possível estabelecer novas relações cognitivas e operativas na sociedade devido às ligações recíprocas e inseparáveis entre história, política e economia. [...] filosofia da práxis nada mais é se não o nexo “orgânico” entre as várias partes do real, o conhecimento da própria história nas suas dinâmicas, nas suas contradições e criações. (SEMERARO, 2006, p. 33).

As relações sociais, políticas e econômicas que produzem as políticas educacionais, e também as condições sócio-históricas e econômicas da vida dos alunos que frequentam as escolas públicas, são significadas pela atividade humana; são, portanto, questões para uma filosofia da práxis em torno da qual deveria deter-se o trabalho dos professores. Um trabalho que construa conhecimento para a formação de sujeitos críticos e, ao mesmo tempo, como parte da compreensão de sua própria história. Desnaturalizar os processos históricos vividos pelos trabalhadores docentes e seus alunos numa sociedade de classes, em que a educação pública vem sendo historicamente marginalizada, é também tarefa dos professores, na construção de sua autoconsciência e da consciência de seus alunos.

5.2. Representações sobre a importância do trabalho dos professores e da escola para os alunos e a sociedade.

Nesta seção, busca-se compreender como os professores percebem o impacto do trabalho docente sobre seus alunos e suas famílias, a partir da representação que possuem sobre a importância do seu trabalho na vida daqueles que frequentam a escola. A atribuição de sentido que fazem ao próprio trabalho, aos objetivos de seu trabalho, está assentada em sua dimensão política, ou seja, àquilo que supõem ser a função da escola e da

escolarização na vida dos seus alunos e suas famílias, a partir da importância que estes nelas depositam. Compreender a representação dos professores sobre a importância do seu próprio trabalho na vida de seus alunos é buscar compreender, em parte, como definem os objetivos e a finalidade do trabalho docente.

Para os docentes da escola federal, há um entendimento de que essa escola é valorizada, de uma maneira geral, no meio social em que se localiza. Apesar de apontarem dificuldades relativas ao seu trabalho, geradas pelas relações entre escola e famílias, consideram que a unidade escolar é reconhecida como uma escola de qualidade, especialmente pelo trabalho com ênfase nos conteúdos que preparam para o acesso ao vestibular, visto como um indicador de qualidade. Oito dos professores (47%) da escola federal percebem que há uma valorização da escola, especialmente por parte das famílias que têm filhos nela matriculados. Consideram que “acolhem e apoiam” o trabalho da escola.

Duas professoras dos anos iniciais evidenciam a grande valorização da escola federal pelas famílias menos favorecidas economicamente, que a consideram ser de qualidade, resultando, muitas vezes, até numa relação “desigual” de poder entre a instituição e os pais, pois a escola é valorizada em seu conhecimento e em seu trabalho.

A entrada por sorteio e a possibilidade de jubilação, também contribuem para essa valorização da entrada e da permanência da criança na escola, fazendo com que os pais, especialmente aqueles de classes mais desfavorecidas, acatem todas as suas exigências. Por outro lado, destacam que os pais de classe média, ao contrário, estabelecem uma relação de muita “cobrança” com a escola. Há mais cobranças de pais de determinados segmentos, porque dominam os códigos escolares, fazendo maiores exigências sobre o trabalho realizado na escola. Os pais das classes populares têm mais dificuldade de compreender o trabalho da escola e cobrar seus resultados, justamente por não dominarem seus códigos.

[...] eu vejo assim: quando a família é mais pobre, a relação é muito de gratidão, assim, como se o fato de ter conseguido a vaga aqui, pelo sorteio, tivesse que agradecer por aquela vaga e o que o colégio disser, eles acatam. Eu sinto que tem muita gente assim. E... muitas vezes se

calam porque quando eu acho que não deveriam se calar... [...] Aqui eu vejo os pais procuram explicadora, entendeu? Gastam dinheiro que não têm. Aí você indica pra fazer fono, eles procuram, né? Um serviço que não precisa pagar e tal, mas... então, assim, tem uma escuta que é a parte muito legal que é o fato de poder tá junto com o filho e com a escola. Não tá contra a escola. Mas, por outro lado, eu sinto que passa meio por esse peso, assim, de ficar uma coisa ...é [a escola federal], não é? [...] Quando é um pai mais de classe média, eu acho que ele se relaciona mais como uma escola particular. Que já vem questionando o método vem questionando... mas aí eu não sinto possibilidade de ele fazer isso, não. A escola barra essa... que é uma coisa muito frequente, né? (Prof^a.Laísa, 1^o. ano, escola federal)

Outro aspecto destacado por uma das professoras analisa esse impacto sobre os pais e a comunidade do ponto de vista da “qualidade das atividades didáticas” que são realizadas na sua turma e na escola de maneira geral. À medida que os pais veem o trabalho da escola e o resultado da aprendizagem dos filhos, eles passam a valorizá-la. A escola é valorizada pela “qualidade do ensino” que apresenta. Qualidade entendida como resultado, o que pode ser compreendido como resultado do trabalho do professor.

Porque eles veem o trabalho, a gente tem reuniões de pais que a gente mostra o trabalho, tem mostra pedagógica, volta e meia tem algumas reuniões que os pais participam ativamente, até, sabe? do trabalho que a gente faz. Eles veem porque todo dia vão pra casa as produções, né? Vamos supor, se eu to com um dever de língua portuguesa, eles estão vendo, na pasta que vão os trabalhos, como é que foram feitos, entendeu? (Prof^a.Clotilde, 2^o. ano, escola federal)

Entre os professores da escola federal, onze (65%) concordam que a educação escolar de uma maneira geral, vive um processo de desvalorização gerado pelas políticas públicas para a educação, mas também em consequência do processo de precarização das condições de vida da população em geral, relativas a emprego, moradia, mobilidade, violência, entre tantas outras. Ao mesmo tempo em que há um discurso acerca da importância da educação, o docente e a escola pública são muito desvalorizados. “As

“pessoas não acham que é uma boa profissão ser professor” (Isadora, Música, escola federal).

Atribuem a esse processo de mudança histórica o processo de mudança quem vem ocorrendo na representação acerca da profissão e do professor, a partir da progressiva desvalorização pela qual a Educação passa. As representações sociais sobre o professor são a de que é visto como “coitado”, ao mesmo tempo em que a própria função da escola vai se alterando.

Já foi muito mais respeitado, né? Hoje em dia quando você fala professor, “Ih! professor? Coitado.” Eu acho que teve uma mudança muito grande de paradigma, de visão de escola, antigamente professor, “Nossa, é professor!” Hoje em dia, “Coitado, é professor.” Uma mudança muito grande de postura [...]. Olha, eu acho que a família já viu como algo mais importante, eu acho que eles ficam muito mais chateados com a greve porque o filho vai ficar em casa e não vai ter com quem deixar o filho, do que, “Poxa! É educação.” É do trabalho da escola, às vezes a impressão que me passa é que a escola para algumas famílias é assim, é um depósito, vou deixar meu filho lá que eu tenho que trabalhar. (Prof^a. Bárbara, Matemática, escola federal)

A sociedade acostumou na choradeira. A sociedade acostumou a olhar pra você e falar, “coitada da professora! Ela ganha mal, a professora.” Eu tenho vontade de falar, às vezes, eu não ganho tão mal assim. Eu não sou essa professora, entendeu? Não é isso. (Prof^a. Aurélio, Laboratório de Informática, escola federal)

Deste modo, o trabalho docente vem sendo desvalorizado em termos de remuneração, e em termos simbólicos e os professores vão perdendo o reconhecimento de que seu trabalho é fundamental para qualquer sociedade. O trabalho docente, nesta perspectiva, parece ser sinônimo da desvalorização da própria escola em torno de seus objetivos e finalidades. Mas, paradoxalmente, a escola ainda é vista como uma instituição importante e socialmente reconhecida e que precisa continuar funcionando.

Eu acho que a escola não acabou no seu sentido metafórico, eu acho que ela ainda tem algum lugar que ela está buscando, assim, não está totalmente desenhado, definido, eu acho que a gente vive uma crise de uma sociedade que se reflete aqui dentro da escola, mas eu acredito, assim, que a sociedade, assim como a escola mesmo, perdeu um pouco os limites, assim, o que é o lugar, para que serve, eu acho que com toda a crise da modernidade, a escola, como instituição moderna vive essa crise, assim, de qual é o papel dela, e eu, assim, eu acredito na escola e acho que ela é subvalorizada no sentido de que os profissionais que estão ali dentro não são reconhecidos, de que é um trabalho de base social e que até por isso subvertido, então, assim, aquilo que obviamente deveria ser valorizado não é, porque também é redentor em algumas situações. Então, você tem esse paradoxo da existência da escola e interesse de que ela exista plenamente, funcionando, enfim, mas eu acho que de uma maneira geral a escola já foi mais reconhecida como um espaço de valores, social, eu acho que hoje em dia ela vive essa crise, que é uma crise social, uma crise que só reflete o que ela é mesmo. (Prof^a.Cecília, Geografia, escola federal)

A sociedade não vê essa importância, ela não se dá conta de que a escola, a educação seja tudo, ela não se dá conta disso, tanto é que não existe uma preocupação, né? [...] Não há, não existe isso, esse reconhecimento, não existe também, assim, um conhecimento, então eu acho que as pessoas ignoram que a base de tudo está na educação... (Pro^a.Antonia, Língua Portuguesa, escola federal)

É contraditório, por um lado há um discurso da importância da educação, e por outro lado há uma desqualificação da escola e do próprio professor, que ele é ultrapassado, que ele é isso, que ele é aquilo, que leva àquela discussão, que a aula tem que ser dinâmica, mas o aluno não quer de fato a aula dinâmica, então há uma situação, assim, bastante contraditória de uma reivindicação de uma educação que passa por um discurso acabado da importância da educação... (Prof^a. Isabela, História, escola federal)

Neste sentido, há entre os professores uma percepção de que a escola parece ter sido abandonada pelos pais, pela sociedade em geral e pelas políticas. Embora tenha ampliado a educação escolar para quase toda a população não se garantiram as condições necessárias para sua realização nas escolas públicas. Percebem que a falta de investimentos e de políticas que assegurem uma escola de qualidade provoca um declínio do trabalho da escola, que leva à sua desvalorização pela comunidade, pais e alunos, trazendo como

consequência uma nova forma de organização da escola e do trabalho dos professores, que se reflete em processos de “indisciplina” dos alunos, em maus resultados que parecem legitimar sua desvalorização.

Então, se aumentou a rede, mas não se aumentou todo o resto, né? As políticas. As condições. Então, aí você acaba num círculo vicioso porque, como não há o repasse ou o repasse não é feito da maneira que deveria ser, a escola declina. No que a escola declina, os pais começam a não olhar da mesma forma que olhavam. Desvalorizam. Não só os pais, mas a sociedade, em si. Desvaloriza. (Profª. Walkíria, 3º ano, escola federal)

Para dois desses docentes (12%), há uma transferência das responsabilidades das famílias para a escola, resultado do processo de industrialização e modernização da sociedade, que intensificou o trabalho de homens e mulheres que, segundo os professores, passaram a dedicar menos tempo à educação de seus filhos. Desse modo, para os professores, a família não realiza mais os processos educativos iniciais, básicos na educação de suas crianças (alimentação, higiene, atitudes) e transfere para a escola essa responsabilidade. A escola parece ser a única alternativa para as crianças, exigindo dela que compreenda essa situação e trabalhe as questões da infância e da adolescência, sem os cuidados da família. Neste sentido haveria um deslocamento das cobranças e expectativas das famílias em torno da escola, alterando suas relações com os professores e sobre o que esperam deles.

Tem pais que você chama, conversa, “oh! o seu filho tá assim, assim, precisa melhorar nisso...”. Independente da cultura dele, ele vai tentar melhorar. E existe o pai que a gente sabe que o pai é médico, o pai é artista, tá? E o filho tá realmente largado no mundo e é o colégio que tem que dar conta. Se não der conta, se reprovar, o pai vai vir falar. Vai vir reclamar. Então, é muito assim, muita distorção, né? Uma distorção muito grande entre família e colégio. (Prof. Eduardo, Educação Física, escola federal)

Bom, eu acho que a sociedade de modo geral vê o trabalho da escola como aquela que vai suprir coisas que eu não tenho condição de dar, ou

porque eu não tenho tempo, porque eu trabalho muito, porque eu tenho que correr atrás da minha vida que está difícil para caramba para levar, ou porque eu não tenho saco, não tenho paciência, porque cuidar de filho é chato, demanda tempo, e eu tenho a minha vida para viver, porque eu não fui feliz, então tenho que correr atrás dos meus relacionamentos, não posso ter tempo para um filho, né? Então tem tantas razões que fazem com que essas crianças fiquem sem um rito de passagem para vida adulta, que se deposita na escola essa expectativa, e aqui você vai encontrar esse corpo de professores que ou podem estar compromissados com isso, ou não, porque também é função da escola apesar disso estar implícito, ela não tem essa clareza de direção, os seres humanos aqui que trabalham também não são todos iguais, e aí fica essa coisa meio dissonante, eu acho que a escola está fincada na base do conhecimento, mas sem as relações éticas ela não se sustenta, então ela depende disso, e quem está do lado de fora está confiando demais nisso [...] (Prof^a.Matilde, Biologia, escola federal)

[...] e eu acho que a sociedade hoje deposita na escola uma coisa que ela não consegue fazer com os seus pequeninhos, com os seus futuros seres, então ela deposita na escola toda a importância, toda a responsabilidade de iniciar o processo educativo básico dessas crianças cada vez as crianças tem chegado mais na escola para o processo educativo sem uma educação básica, educação básica, de alimentação, de higiene, de coisas que eram da família, que eram da sociedade, tipicamente da família, e isso não é só na educação fundamental [...] (Prof.Gilberto, Educação Física, escola federal)

Se os professores da escola federal compreendem a escola em que trabalham como sendo de qualidade, valorizada e diferenciada, o mesmo não acontece com as escolas municipais. Para os professores do município há uma desvalorização das escolas municipais pelos alunos, suas famílias e comunidades. Nas duas escolas municipais, com um total de 13 professores, mais de dois terços consideram que a escola pública e o trabalho dos professores são socialmente desvalorizados. Uma das professoras da escola municipal de anos iniciais observa um “afastamento da sociedade em relação à escola pública”.

Essa sociedade que responsabiliza os professores excessivamente em relação ao trabalho com as crianças e adolescentes e como consequência, “tratam mal a escola e

agressivamente os professores”. Essa posição tão contundente em relação à maneira como os pais, a comunidade e a sociedade em geral veem o trabalho da escola, não é generalizada entre os professores, mas todos observam, em alguma medida, a desvalorização social de seu trabalho.

As políticas educacionais que sucatearam a escola pública, do ponto de vista material, mas também e, principalmente, o trabalho dos professores ao longo dos últimos 30 anos, efetivamente, contribuíram para o processo de desvalorização social pelo qual a escola e os professores passam no momento. As inúmeras greves, a falta de condições de trabalho, os baixos rendimentos aferidos nos testes padronizados municipais e federais (Prova Brasil, SAEB, Prova Rio), os baixos salários dos professores, as mudanças na organização do trabalho da escola, a evasão, a repetência, a aprovação automática, são algumas das evidências dos problemas enfrentados pelo magistério nos últimos anos e que são percebidos pela população em geral, como fatores de má qualidade da escola pública e do trabalho de seus professores.

Essa percepção das famílias e da comunidade reflete-se no meio social em geral, nas representações que a sociedade tem da escola e de seus professores, e, também, no interior das escolas, por meio da relação entre professores, alunos e comunidade, em suas manifestações verbais e, por vezes, até físicas, como são os casos de agressões.

Quando a gente tá conversando com um aluno, a mãe já chega assim: “o que queta acontecendo?” (*agressivamente*), outra fala: “Oh! Essa mulher...” Nós somos “essa mulher”, entende? “Ah! Mas, o outro lado também...” Ação e reação, você, às vezes, no meio do fogo, vem uma pessoa, entra, te agride, enfia o dedo no seu rosto e fala barbáries como falou pra colega aqui que chegou a trocar de turma, sabe? Então, o que acontece, a sociedade tá doida? As mulheres estão malucas, a gente tá tendo que trabalhar? Tá, ponto. Mas, vamos ter um olhar cuidadoso, cuide bem de quem cuida bem de você, né? Se você tá percebendo que seu filho tá sendo bem cuidado, não mistura, olha bem, presta atenção. (Profª.Melissa, 5º ano, escola municipal)

Apesar de individualmente, haver diferenças no trabalho e nas relações de cada professor com os alunos e famílias, há certo consenso entre eles acerca destas dificuldades

enfrentadas nas escolas, no convívio com a comunidade, o que lhes serve de subsídios para elaborarem as impressões que apresentam sobre a percepção das famílias acerca de seu trabalho em geral. O descaso das políticas educacionais das últimas décadas vem produzindo uma representação de uma escola municipal “incompetente”, que não proporciona resultados significativos na visão da sociedade, seja do ponto de vista do acesso ao conteúdo formal, seja do ponto de vista da formação profissional.

Neste sentido é que nove (70%) dos professores apontaram que, em maior ou menor grau seu trabalho não é valorizado pelos alunos, pais, mães e a sociedade em geral. Muito embora haja um reconhecimento generalizado na sociedade de que faltam aos professores melhores condições de trabalho e melhores salários, os professores se ressentem de um apoio da sociedade. Este sentimento é especialmente presente, nas escolas municipais do Rio de Janeiro.

Eu acho até que na teoria tem esse pensamento [valorização do professor], né? Porque se você parar pra pensar, o que é o professor? Ele é o que te dá base pra tudo, né? Se você não passar pela escola, você não consegue seguir em frente na sua carreira, até na sua vida, não só na sua carreira profissional, mas na sua vida, você precisa passar pela escola, mas eu acho que há uma desvalorização muito grande do professor, né? Apesar de existir esse reconhecimento assim, na teoria, até as pessoas falam “nossa! Que profissão bonita!” Sobretudo na alfabetização “nossa! Ensinar a ler, escrever!” Mas, ao mesmo tempo que há isso, há, como eu já te falei em outros momentos da entrevista, há também um certo preconceito, porque... sobretudo pros que se encontram no município, acho que se eu fosse professora de uma escola britânica, acho que, de repente, a valorização, o reconhecimento seria maior. (Prof^a.Renilda, 1º ano, escola municipal)

Eu acho que o professor hoje, olha, é o mais mal amado da sociedade, mais do que médico [...]. O professor não, o professor ta muito mal amado, e isso há uma campanha sórdida também, eu tenho esse olhar, uma campanha sórdida para destruir o ensino público, é nojento. [...] E qualquer coisinha que acontece numa escola pública vai pra todos os jornais, vira primeira página, então, que é uma campanha suja, nojenta. Nós sabemos que os professores da escola pública pra chegar à escola pública são selecionados, passam por concurso, nem todos entram,

grande parte deles oriundos de escola particular, não passam pra escola pública. Prof^a.(Melissa, 5º ano, escola municipal)

É, a sociedade ela... como é que eu posso falar, rotulou o professor, o professor ficou, não é mais reconhecido como uma pessoa fazendo o melhor que pode ser pra qualquer sociedade, a própria sociedade tá sufocando isso para o professor. Eu vejo isso porque a culpa sempre do mal resultado, dessa situação toda não são as autoridades e sim os professores, que eu acho que isso é injusto porque eu tenho trabalhado com muitos professores e muitos professores que são empenhados querendo fazer o melhor, ele faz o melhor dele, só que, às vezes, essa estrutura que está sendo feita não está com esse objetivo, que todo mundo aprenda, que todo mundo tenha um bom desenvolvimento, tem algumas coisas que tão emperrando esse aprendizado de muitos alunos, eu vejo assim, eu vejo que muitos professores estão ainda muito interessados, muitos com muita vontade e eu vejo, ao mesmo tempo, muitos tendo que trabalhar muitas horas por dia até dar conta de si mesmo, se não ele não consegue pagar o aluguel, pagar a comida, que ele precisa se vestir, estar dentro dessa sociedade como um cidadão, muitas das vezes ele está marginalizado, está sendo marginalizado pela sociedade. (Prof. Gilton, 1º ano, escola municipal)

É sempre encarado, hoje em dia pelo menos, na sociedade brasileira, o trabalho é sempre encarado em função da remuneração que ele dá, entendeu? Sempre, sempre, eu acho que existem pouquíssimos trabalhos em que você encara pela aura que ele desperta, não sei, talvez a Medicina, não sei. Acho que é em função da remuneração que ele dá, né? [...] Agora, é sempre vista como uma profissão menor, que é a profissão de quem não tem alternativa, de quem tá excluído do mercado de trabalho realmente competitivo, única alternativa que opta é o magistério, é a educação, né? É visto assim mesmo, duvido que as pessoas enxerguem o contrário, duvido mesmo, acho que é visto assim, e é uma forma em geral no Brasil é assim. (Prof. Fabrício, História, escola municipal)

A sociedade não lembra muito dos professores não. É mais fácil os humildes lembrarem da gente do que as pessoas que estão lá em cima, porque aqueles que já estão lá em cima, economista, não sei que parapara, com sucesso, eles não lembram de professor, por onde eles passaram, não lembram. [...] Não é uma construção que outras pessoas participaram, né? Mas, é muito o que eu fiz, eu conquistei. (Prof^a.Yolanda,Realfabetização, escola municipal)

Outra percepção apresentada pelos professores da rede municipal (20%) refere--se ao que chamam de “transferência de responsabilidades” feita pelos pais e mães de alunos em relação ao que deveria ser responsabilidade das famílias, aumentando as tarefas a serem realizadas pela escola, no trabalho diário com seus alunos. Essa transferência é entendida como distorção dos principais objetivos da escola em relação ao ensino-aprendizagem, além de responsabilizarem “excessivamente” a escola. A sua importância se localizaria muito mais nas políticas compensatórias que são oferecidas à população através da escola, como: bolsas, alimentação, vestuário, assistência à saúde do escolar, entre outras, do que em relação à formação de valores e à produção da cultura. E, muitas vezes, não se sabe se a escola é reconhecida pela sua finalidade ou porque supre necessidades das famílias e das crianças.

Segundo alguns professores há uma valorização da escola, socialmente, como espaço de formação; entretanto, parece haver um descompasso entre os objetivos da escola e os objetivos dos alunos e suas famílias. Atribuem a não valorização da escola ao fato de que haveria um “descompromisso” das famílias com a educação de seus filhos. Franz, professor de Inglês dos anos iniciais, chama atenção para duas questões importantes. A construção de uma cultura massificada pela mídia e a criação de um repertório em determinados grupos sociais que têm dificuldades em disputar outras formas de construção da cultura, de acompanhar o trabalho da escola, que deixa de ser uma referência, passando a ser desvalorizada.

O aluno da escola pública não vê, na grande maioria, [...] não vêem a importância devida. É uma sociedade baseada em valores equivocados, é o programa da televisão, é a massificação da cultura... o aluno da escola pública muitas vezes não vê a escola como a oportunidade pra ele ascender socialmente. Porque ele não tem aquela referência em casa, né? [...] O pai, às vezes, em casa, de uma origem mais humilde, não tem nem condição de cobrar: “você fez o dever? Como é que foi o dever?” É o papel é relegado ao professor, se o professor não tiver um interesse... (Prof. Franz, Inglês, escola municipal)

Para a professora Margarida a escola se apresenta como um paradoxo: de um lado ela diz que os alunos “gostam” de estar na escola, mas há uma diminuição da valorização

da própria escola. Para esta professora a relação dos pais com a escola, hoje, é muito mais em função das políticas compensatórias, como por exemplo, a bolsa família.

Antigamente muito, hoje em dia, esse muito tá pela metade. [...] Eu acho que pra alguns, mas também eles vêm o lado que não pode ter falta pra ganhar isso, não pode ter falta pra ganhar aquilo, eles querem... (Prof^a.Margarida, 1º. Ano, escola municipal)

Para Alexandra há uma visão valorizada da função social da escola no meio social, mas, para o aluno que frequenta a escola em que trabalha, ela funciona como “clube recreativo” não possuindo valor no trabalho com o conhecimento. Os alunos não vão à escola para aprender, mas para lazer, para esporte, para conviver com os amigos, objetivos que são “reforçados pelos projetos oferecidos pela Prefeitura que pouco contribuem para a construção do conhecimento, as disciplinas com conhecimento científico”.

[...] julgam a escola, que a escola é importante para a comunidade. Para os alunos, nesta escola, eu vejo como um clube recreativo, a tal escola depósito [...] Mais para lazer, estes projetos da Prefeitura é para tudo, menos para fazer educação (risos). Tinha projeto do futevôlei, um monte de projetos aí, com material, mas... em termos assim, de construção do conhecimento, nada. (Prof^a.Alexandra, Ciências, escola municipal)

Nestes casos, veem-se também combinadas a precarização e a intensificação do trabalho docente, uma vez que, trabalhando com realidades muito mais complexas do ponto de vista social e econômico, os professores são muitas vezes obrigados a assumir mais tarefas cotidianas – mais trabalho – em relação ao trabalho educativo e de formação dos alunos, seja do ponto de vista cognitivo, seja do ponto de vista social, ao mesmo tempo em que assistem à retirada progressiva de suas condições de trabalho (diminuição de pessoal, estrutura física e material ruins, falta de tempo para estudos e planejamentos, baixos salários, e outros.) Conjugado a isso, o progressivo aumento do controle sobre seu trabalho através da imposição de aulas e materiais a serem utilizados e de um sistema de avaliações externas e de bonificação de seus resultados.

Um pequeno grupo de professores da rede municipal (13%), entretanto, percebe uma valorização do trabalho dos professores na visão das famílias e comunidades. O ponto em comum entre eles é a afirmação de que a escola é importante para os pais e mães das

camadas populares que não tiveram acesso à escola e que veem na educação uma possibilidade de futuro para seus filhos, através do acesso ao mercado de trabalho e da melhoria das condições de vida que a escolarização pode produzir. Segundo estes professores, para muitos, as mudanças sociais passam, necessariamente, pela escola e por isso, valorizam a educação escolar, confiando e atribuindo importância à escola e à escolarização de seus filhos.

Aí eles veem os filhos multiplicando, somando, aí eles chegam pra mim e falam “professora, não é que soma mais que eu, faz melhor que eu fiz”, eles gostam, eles têm sonhos, enquanto você tem sonho, manter o filho na escola é um sonho, eles querem que eles se esforcem. O que alimenta o sonho é a educação, não tem outra maneira, sabe? (Prof^a.Dione, 1º ano, escola municipal)

O pai ainda põe o filho na escola, e o pai ainda valoriza mais do que você possa imaginar, todo mundo depõe contra o pai, que não tem família, mas assim, não adianta, porque não tem como, nem como argumentar, eu pego aqui, e falo “ah! não tem?” Eu mostro pra eles, “Aqui oh! do pai, o telefone”, eu tenho os telefones dos pais. E até hoje só teve um aluno que não consegui realmente nunca contato com o pai. Mas, todos os outros... pode até não ser o pai físico, mas o vizinho, até vizinho, respondendo, tomando conta, então, tem sim. E o pai valoriza, eu acho que nós é que não damos o devido valor [...]. (Prof. Fausto, Matemática, escola municipal)

O pai da escola pública quer o filho na escola, sonha com a história... ele quer o filho e ele diz pra mim nas reuniões “eu quero que ele estude, eu quero que ele progrida, olha o boletim dele, não é isso que eu ensino pra ele”, o pai tem esse discurso, o pai da escola pública diferente do que os professores pensam. Isso é uma mentira, eu dou reunião de pais há anos, anos, eu nunca faltei uma reunião de pais em escola nenhuma eu ia com febre, ferrada, mas eu ia, porque nesse ponto eu sou igual ao Fausto, pode ser sábado, eu vou. Ele veio na reunião de sábado, dos pais. E o pai, ele tem esperança no filho, pela escola, porque ele vem de um histórico em que a escola também, na época dele, o que ele traz na memória de escola é a escola que ele viveu, que é isso que a pessoa tem da sua história, o que ela viveu, e o que pela escola, naquela época, se conseguia galgar. E cada vez fico mais angustiada do que esse meu aluno vai conseguir pra ele, né? [...] Mas, eu vejo o pai com esperança no seu filho. (Prof^a.Lorena, Língua Portuguesa, escola municipal)

Para os professores há uma conjugação de fatores que provocam, na visão da comunidade, uma desvalorização da escola. Fica evidente que, numa sociedade de classes, a valorização da escola está diretamente ligada às possibilidades que seus alunos teriam para alcançar a melhoria da condição de vida, por meio da ascensão econômica, através da conquista e manutenção de empregos proporcionada pela escolarização formal. Diante dos poucos resultados obtidos pelas classes populares em relação a este objetivo, a escola vem sendo desvalorizada socialmente, sem que seu trabalho e as condições para realizá-lo sejam problematizados e expostos à sociedade.

5.3. Representações sobre seus alunos da escola pública

Outra diferença bem marcada entre os professores da escola federal e das municipais refere-se à representação que possuem sobre seus alunos. É recorrente na fala dos professores da escola federal o reconhecimento da presença de alunos de diversas classes sociais, do ponto de vista econômico, com repercussões em suas características sociais e culturais.

Eles descrevem, de maneira geral, seus alunos como sendo crianças e jovens de famílias interessadas na vida escolar dos filhos; mesmo as famílias mais pobres têm “uma dinâmica que se aproxima da cultura escolar”. As turmas são bem marcadas pelas diferenças socioeconômicas, mas do ponto de vista da aprendizagem, essas diferenças se diluem, ainda que sejam filhos de pais analfabetos ou pouco escolarizados, em função da valorização da escola e do estudo pela família, que acaba por criar diversas estratégias para a permanência da criança na escola⁶⁶.

Há uma forte percepção dos professores da escola federal acerca das diferenças de classe dos alunos da escola, sendo essa questão mais fortemente considerada pelos professores quando emergem na relação entre os alunos, e mais no sentido de resolver os

⁶⁶ Cf. Zago, Nadir. Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdade educacionais. IN: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir. Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

“conflitos” gerados entre eles (brigas, ofensas, discriminação) do que propriamente de absorver tais diferenças como parte do processo de trabalho de construção de uma consciência acerca da estrutura social e da vida dos alunos da escola.

Paradoxalmente, a fala dos professores revela um esforço do corpo docente em não fazer “distinção de classe” dentro da escola, esforçando-se por “tornar invisível” tal distinção quando esta é explicitada nas relações entre os alunos em sala de aula. Segundo uma professora do 1º ano, ela “enxerga esta diferença, mas procura não reforçá-la tratando a todos como crianças”. Na percepção dos professores, o trabalho da escola com o conhecimento deve revelar-se neutro e objetivo, para transformar-se num fator de igualdade entre os alunos. Há um grande esforço dos professores no sentido de não reforçar no interior da escola as desigualdades que observam existir fora dela.

Nesta direção, o trabalho docente é bastante comprometido com a igualdade entre os alunos de classes sociais diferentes, buscando garantir as mesmas possibilidades de aprendizagem a todos os alunos. Ou seja, numa estrutura como a escola que trabalha com estas desigualdades que não produziu, essa é mais uma tarefa que se impõe ao trabalho dos professores.

primeiro que eu boto num saco só, entendeu? São crianças mesmo. São... que é interessante isso porque por mais que eu saiba, por mais que eu saiba que eles têm vida muito distintas, muito distintas, quando eu entro na sala, eu procuro não ver essa distinção, né? Procuro não ver, não. Eu não vejo. Não é pra mim. Então, assim, se eu achar que... não sei... tenho que trazer um texto ou propor uma atividade que vai precisar de um chão anterior, eu vou propor e aí a gente vai pensar junto e a gente vai trocar, entendeu? Eu não faço essa distinção. Às vezes eu me pego... quando ela vem, né? Que eu não... eu não tenho controle sobre isso, né?
(Profª. Marcela, 1º ano, escola federal)

Alguns professores conseguem identificar os alunos de diferentes classes sociais, e o fazem porque consideram que isto traz diferenças em suas características que se refletem na sala de aula, embora não impeçam nem atrapalhem o trabalho desenvolvido pelos professores. As crianças de diferentes níveis socioeconômicos apresentam diferenças na

aprendizagem, na sua organização na escola, nas suas relações, dependendo do ambiente familiar e social do qual se originam.

Tem alguns casos que a gente, realmente, observa, né? Que crianças que moram num ambiente de classe, vêm de classes menos favorecidas, né? A gente observa, em alguns aspectos, que aquela criança tem mais dificuldades e às vezes não são nem dificuldades cognitivas. São dificuldades de organização porque a criança fica muito sozinha, não tem com quem trocar, e, às vezes, isso acaba refletindo no desempenho dela. (Prof^a.Astrid, 1º ano, escola federal)

Em alguns casos, veem a diferença de classe como uma coisa positiva para os alunos, na medida em que podem conviver e aprender com as diferenças, mas não apontam de que modo este aspecto é considerado na organização do trabalho da escola. O trabalho e a estrutura da escola favoreceriam a socialização com os outros e as atividades específicas que fazem na escola, tornando invisíveis tais diferenças.

Ressaltam essa importância da escola, especialmente, para as crianças mais pobres que não têm acesso a determinadas atividades e oportunidades fora dela, tornando algumas experiências pedagógicas importantes para todas elas independente do nível socioeconômico. Ou seja, a escola esforça-se por “apagar”, ou ao menos minimizar, as diferenças sociais entre os alunos, buscando padronizar as atividades, experiências e aprendizagens realizadas na escola.

O trabalho docente é, desta maneira, um meio de garantir uma igualdade entre as crianças no acesso ao conteúdo desenvolvido e a todo trabalho pedagógico realizado na escola como estratégia de diminuir a desigualdade que se origina no meio social e chega até a escola, mas que não deve ser obstáculo para o seu trabalho. Neste sentido, de acordo com os depoimentos, para os professores uma escola democrática, ao invés de explicitar, deve tornar invisível a desigualdade de classe e se esforçar para proporcionar as mesmas oportunidades de aprendizagens aos seus alunos, a partir do que é socialmente relevante em termos dos conteúdos valorizados.

Então eu acho que essa vivência deles, em função dessas relações, sabe? É muito... tem criança que nunca foi a uma escola, tem criança que já entra alfabetizada, sabe? Tem crianças que vão pra Disney e, já outras, não vão nem em Jacarepaguá, entendeu? Então é uma diversidade muito grande, né? Social. Então, eu acho que essas crianças que têm muito... né? Que às vezes nem dá valor, num sei o quê, lidam com crianças que lutam para ter as coisas, né? E eu acho que isso pra vida deles vai ser uma coisa muito boa. (Prof^a.Clotilde, 2º ano, escola federal)

Aqui vai trocar esse conhecimento, vai ter oportunidade de ver culturas diferentes. Isso é que é legal. Em todos os sentidos, pra todos, né? O garoto que mora em Paquetá, a vivência dele é completamente diferente do que mora em Santa Teresa, né? Que não tem nada a ver com quem mora na Baixada. E aqui é assim. Então, a vivência é muito outra. Você tem aquele que o pai é porteiro, você tem um que o pai é banqueiro... Sei lá, entendeu? Você tem de tudo. (Prof^a.Aurélia, Laboratório de Informática, escola federal)

Ah! Eu acho que é importante, principalmente na vida dessas crianças que não têm acesso, não têm tantas possibilidades fora da escola, eu acho que as atividades, o que o que a nossa escola consegue proporcionar pra essas crianças, né? É muito rico pra vivência deles. Tem criança que tem uma vida familiar, uma estrutura familiar fora da escola, que não tem acesso a outras crianças, não brinca com outras crianças, não convive, né? Não tem um tempo de brincar, então a escola proporciona esse espaço, né? Essa socialização com os outros e, ao mesmo tempo, essas atividades específicas que a gente tem aqui, né? Todo o conjunto da estrutura que a escola oferece, também favorece o desenvolvimento dessas crianças, principalmente que não têm tanto acesso fora da escola, né? Eu acho que a gente percebe mais como a escola afeta, né? Como a escola interfere na vida dessas crianças, principalmente essas crianças que não teriam acesso a nada disso, se não tivessem aqui na escola, né? (Prof^a. Astrid, 1º ano, escola federal)

Essas diferentes classes sociais presentes na escola são vistas como “enriquecedoras” da aprendizagem dos alunos, do ponto de vista social, no momento em que podem conviver entre si, crianças materialmente desfavorecidas e sem acesso a muitos bens culturais com outras com situação totalmente diversa.

Eu vejo como uma maravilhosa construção [diferença de classe], entendeu? É a troca, também. A troca não é pra ser com adulto. Do adulto com a criança e vice-versa. Mas, também, da criança com a criança.

Então, é aquele aluno que viajou já pra Paris, junto com outro que nunca viajou, junto com outro que só vai viajar porque visita a avó no nordeste. Entendeu? (Prof^a.Walkíria, 3º ano, escola federal)

É, eu trabalho da mesma maneira, quer dizer, o barraco e da classe média eles vão ter os mesmos desafios, e vão ter as mesmas tarefas, porque eu utilizo como instrumental para essa análise que vai se agregar a essa relação que a gente estava falando, a tecnologia barata, né? Que é a tecnologia de acesso à rede, então as pesquisas são feitas na internet, pá, pá... Então, quer dizer, voltando a essa questão, eu não vejo dentro da sala de aula uma diferenciação de um para o outro pela perspectiva da classe social. [...] O econômico não faz parte do simbólico do existente... O que faz parte do universo dele é time de futebol, é jogo, ser chato, afinidade e tal, mas o econômico não faz, e umas das delícias que diferenciam trabalhar com eles, do que trabalhar com adulto. (Prof.Sérgio, Ciências Sociais, escola federal)

Nas condições de trabalho historicamente encontradas nas escolas brasileiras, este tem sido um enorme desafio enfrentado pelos professores, cujo trabalho tem buscado alcançar os objetivos colocados para a escolarização básica de proporcionar o acesso ao mercado de trabalho e a conseqüente melhoria das condições de vida dos alunos e de suas famílias. Muitas escolas e muitos professores têm cumprido esse indispensável papel da escola, se considerada a necessidade de formação de força de trabalho nas sociedades capitalistas. Mesmo esta tarefa, diante das precárias condições de trabalho e das dificuldades trazidas pelos alunos à escola, muitas vezes torna-se bastante difícil de ser desempenhada pela escola e pelos professores.

A valorização das escolas que respondem a tais objetivos demonstra a relação satisfatória que se estabelece entre famílias, alunos e pais, quando realizam seu trabalho de acesso ao conhecimento e formação de seus alunos em muitas dimensões, principalmente para o mercado de trabalho. Neste sentido, é bastante importante o trabalho da escola e dos professores que proporcionam o acesso aos conteúdos e, por meio dele, buscam diminuir as desigualdades entre aqueles que têm condições de vida muito diferentes no meio social. Na escola atual, alcançar este objetivo tem se mostrado uma tarefa difícil e complexa, não só pelas mudanças sociais, econômicas e culturais pelas quais passamos, que aumentam a

própria complexidade do trabalho, bem como maior nível / grau de conhecimento, como pelas más condições de trabalho dos professores. Disso resulta a grande valorização das escolas que conseguem alcançar tal objetivo.

No entanto, na perspectiva de uma construção política e ideológica que a escola possa vir a realizar, poderíamos colocar uma questão acerca do que o trabalho docente poderia avançar em relação à construção do conhecimento com seus alunos se incorporasse as questões da classe social na discussão da realidade vivida, não só no que se refere à produção do conhecimento – quais ideologias estes conhecimentos carregam – mas, de modo especial, à construção de novas formas de se pensar a realidade. Nesta direção, a escola considerada democrática e de qualidade deveria interrogar-se sobre quem é seu aluno e evidenciar suas diferenças de classe ao invés de torná-las invisíveis, incorporando a necessária reflexão sobre que alterações isso poderia trazer para o trabalho docente. E ainda, sobre quais mudanças essa incorporação da discussão da classe traria para a própria aprendizagem dos alunos.

Do ponto de vista político, como já destacado, a construção de uma nova hegemonia não significa apenas desconstruir a hegemonia do grupo de poder, mas reinterpretar a sociedade em bases mais abrangentes que alcancem a totalidade da vida social, isto é, revelando as contradições, ao invés de conciliá-las na busca de sua superação na construção de outro projeto de sociedade. É dessa forma que a sociedade civil – e a escola como parte integrante dela – é compreendida como o espaço das disputas das hegemonias políticas, ou seja, das disputas de diferentes concepções de mundo, onde se combinam ações de grupos sociais diferentes na busca de objetivos mais amplos e estratégicos. São necessárias iniciativas que aumentem a capacidade subjetiva e a participação dos indivíduos que só pode se realizar a partir da ampliação da sua compreensão sobre a realidade que vive.

A professora Laísa relata investir fortemente na construção de um sentido de coletividade entre seus alunos, entendido como socialização dos estudantes oriundos das camadas populares, de interiorização de regras e valores.

[...] entender um monte de regras que em casa você não tem. E se relacionar com as pessoas, afetivamente, inclusive, é... de várias maneiras... [...] você sabe uma coisa e o outro não sabe... passa pelo conhecimento, também, né? Ou o conhecimento compartilhado com outra pessoa pra ele ser uma coisa divertida... o crescer individualmente, pra mim, só cresce individualmente se tiver uma relação coletiva. (Prof^a. Laísa, 1º. ano, escola municipal)

Em algum momento, essa intervenção pode levar a uma reflexão acerca da história de seus alunos, como seres pertencentes a uma classe social, mas não parece ser algo que ela tenha como objetivo explícito de seu trabalho de professora com alunos de camadas sociais diversas, numa mesma sala de aula. Vale a pena acompanhar sua descrição de uma situação ocorrida em sala de aula, para observarmos como a escola, de uma maneira geral, e a professora em particular lidam com a construção do conhecimento, a partir das diferenças de classe e das condições de vida de seus alunos.

É, por exemplo, eu estava trabalhando bairro e uma aluna falou ‘qual o bairro que você mora?’ e ela estava sem graça de falar, né? E eu sabia que era a Rocinha. ‘pode falar’ ‘fala aí’ e ela disse ‘Rocinha’ e ‘ah! favelada’ um gritou. Aí, nessa hora você vai explicitar a questão, né? ‘Olha só, mora numa favela, se chama Rocinha, mas esse nome, favelado, não é uma coisa agradável, você pode estar vendo que ela não está gostando’, então, não é omitir a questão e fingir que não existe, entendeu? Pelo menos, eu não faço isso. Mas, o que daquilo ali toca pra eles, né? Então, assim, você chamar alguém de favelado é uma coisa, ele sabe que ele tá fazendo uma ofensa, né? Não é o fato de ser favela, é a maneira de usar. Então, é uma favela mesmo e tal, parará... Algumas pessoas preferem chamar de comunidade, outras preferem chamar de favela. (Prof^a.Laísa, 1º. Ano, escola federal)

Em certa medida, estas diferenças sociais são mesmo “apagadas” em sala de aula pela própria imposição da estrutura da escola federal que exerce certo controle sobre os alunos em relação ao que é aceito e o que não é na escola, seja em termos de comportamentos, seja em termos de desempenho escolar. As diferenças entre eles ficam bastante pasteurizadas devido à padronização da escola. Exemplos disso são os processos

de seleção para o ingresso na escola, as provas únicas realizadas trimestralmente, e com grande peso na avaliação dos alunos e o mecanismo de jubilação, para os alunos que não atingem o desempenho esperado, ou que tragam grandes problemas de disciplina.

Esse conjunto de estratégias, de fato, “padroniza” o aluno da escola federal e grandes discrepâncias não apenas não são toleradas, como são motivo de exclusão dos alunos. Seja qual for sua classe social, é preciso um esforço grande para adaptar-se ao padrão da escola para nela permanecer. Ao mesmo tempo, socialmente, são esses mecanismos que reforçam a representação da escola como uma escola de prestígio e qualidade no município do Rio de Janeiro. Os professores, como revelam os depoimentos abaixo, têm discernimento sobre estes mecanismos, e conseguem identificá-los com clareza, mas parece sentirem-se impotentes diante das “regras” e acabam por reproduzir e/ou aceitar os mecanismos de controle da escola sobre os alunos, que, ao final, se transformam, também, em mecanismos de controle do próprio trabalho docente.

Há uma preocupação, por exemplo, argumentação do uniforme é muito para isso, para evitar, porque os alunos quando vem questionar que querem liberação de tênis, de roupas, de não sei o que, você fala assim, o uniforme é importante, porque aí somos todos iguais, usando o mesmo uniforme, tem um aspecto assim que eu acho que é interessante nesse aspecto, mas eu acho que tem um outro lado que acaba sendo discriminatório, que o aluno que não se encaixa nesse perfil, é colocado, “ele não tem o perfil [da escola federal]” (risos) e aí se chega a ponto de se discutir em conselho de classe, indicaram aquele aluno a procurar outra escola, porque ele não tem o perfil [da escola federal], ele já repetiu, ele vai ter dificuldade para acompanhar, aí o pessoal já pensa logo em transferir para uma outra... Isso eu acho que está diminuindo, sabe? Eu acho que as pessoas estão percebendo que tem elemento discriminatório aí, é importante. (Prof^a, Isabela, História, escola federal).

Para tu ser feliz tu precisa de muita coisa, e o cara do lado ele é feliz porque ele é, você está entendendo? Ele é feliz porque ele brinca, ele é feliz porque ele bate uma bola, ele é feliz porque ri com você de uma piada que tu conta, e ponto, ele não precisa de ter um Ipod, um tênis, não sei o que, minha mãe não deixou e tal, eu canso de conversar isso com eles, tua mãe não deixou, a minha mãe deixava muito menos, mãe é isso, ponto, vamos partilhar alguma coisa, então nesse sentido eu acho que tem muita diferença, você vê o seu lado, situações diferentes, nossa, o meu

filho, filho único, de mãe, o pai playboizão e tal, o cara cair aqui, nossa... (Profª .Lara, Artes Visuais, escola federal)

[...] é lamentável que a gente tenha ainda uma questão de seleção, onde tem um percentual muito pequeno de crianças que deveriam ser aproveitados, eu também fico em dúvida, por exemplo, se a gente abrir, e esse professor que a gente tem aqui está capacitado para lidar com tipos tão variados de crianças, porque a gente tem crianças variadas, mas não tem como tem no Estado, por exemplo, que entra qualquer um. [...] Eu acho, eu acho que a família que coloca o aluno [na escola federal], a questão da seleção não significa nada não, tá? Porque tem alunos treinados para fazer isso aqui, então os alunos são treinados... Uma vez num conselho de classe eu fui muito mau visto porque eu falei que a gente tem uma moleza muito grande aqui, que está recebendo alunos que foram sistematicamente treinados para ter esse atendimento que a gente tem aqui, e entender o conteúdo, eu acho que o professor não tem muito problema. Me olharam de cara feia, mas eu acho exatamente isso, entende? Eu já acho que existe uma facilidade muito grande, porque esses alunos foram treinados, a dificuldade é tirar esse treinamento que foi dado, essa coisa que foi ditada. (Prof. Gilberto, Educação Física, escola federal)

Todos os professores admitem diferenças de classe, entretanto, alguns apontam tais diferenças não como elementos incorporados ao seu trabalho, mas como dificuldades para realizá-lo. A heterogeneidade das classes sociais exige, segundo esses professores, um trabalho suplementar para construir determinados padrões de comportamento socialmente aceitos pela escola. Essas dificuldades, segundo eles, referem-se a uma “bagagem cultural” tanto do ponto de vista de determinados comportamentos e valores, como do ponto de vista do acesso a determinados bens culturais. Nesse sentido, os grupos sociais mais vulneráveis da sociedade possuiriam um menor capital cultural, proporcionado pelas diferenças no poder aquisitivo nas famílias.

Uma falta de referencial, mesmo, assim, eu acho que é isso, por isso eles são tão sem noção, por isso... Porque, é isso, muitas vezes o meu trabalho na sala de aula é construir essas noções, assim, é tentar conversar com eles sobre o mundo, sobre como é que é, como é que é a postura de aluno, vocês sabem o que vocês estão fazendo aqui, o que está acontecendo? [...] Eu acho que tem duas coisas, acho que uma é a presença da família, que é, assim, é radical, você percebe muito claramente, você lê o aluno e você

fala, tem gente aí por trás, o que é muito bom quando acontece, porque você se sente de alguma maneira respaldado e eu acho que tem a coisa da bagagem cultural mesmo, que aí tem a ver com o poder aquisitivo sim. (Profª .Cecília, Geografia, escola federal)

Na medida em que a escola “exige” um determinado padrão a ser alcançado pelos alunos, essas diferenças vão cada vez mais se transformando em desigualdades que, originadas fora da escola, perpetuam-se em seu interior, aumentando as exigências para o próprio trabalho dos professores. Essas questões – acerca das desigualdades de classe – quando identificadas pela escola, traduzidas em termos das características dos alunos, analisadas e incorporadas no trabalho realizado pelos professores com conteúdos das diversas disciplinas poderiam refletir uma aprendizagem mais significativa acerca das realidades vividas pelos alunos. O conhecimento que circula no interior da escola carrega diferentes concepções de mundo e de interesses políticos.

Sua discussão poderia conduzir a escola à elaboração de um projeto pedagógico que revelasse tais concepções e interesses existentes dentro da própria escola – nos diversos conteúdos e concepções dos professores das diferentes disciplinas – e ao planejamento que combinasse os diferentes grupos sociais, as forças convergentes e ajudasse a lidar, inclusive, com as questões conjunturais da escola (condições de trabalho, por exemplo) em favor de objetivos amplos que trabalhassem a melhor formação para os alunos que lá estão. Formação esta, que deveria ser organizada a partir das condições desiguais apresentadas pelos alunos e com as quais a escola, ao invés de ignorar, deve lidar. Com a percepção que os professores apresentam acerca destas questões, já destacada na pesquisa, é possível afirmar que mais faltam a eles condições para realizar estes objetivos do que compreensão desta situação.

Por outro lado, sentimentos de solidariedade também são apontados pelos professores como resultado dessa convivência entre alunos com tantas diferenças na escola, facilitando não só a convivência entre eles, mas também a aprendizagem. Além disso, destacam a articulação política como uma característica dos alunos da escola federal, especialmente no segundo segmento, que possui um grêmio ativo e bastante articulado que

trabalha o constante envolvimento dos alunos nas questões da escola. Os professores apontam, também, “a criatividade, a reflexão, a contestação e a capacidade de tomar decisões”, como características dos alunos, desenvolvidas a partir do trabalho da escola, o que leva seus alunos a serem considerados “diferentes” em relação aos demais alunos das escolas públicas.

[...] o fato de estudar numa escola de qualidade é interessante, que você tem alunos que desenvolvem mais essa parte tanto criativa, como reflexiva, como contestatória, então, assim, tipo o movimento que eles estão organizando hoje [greve dos alunos em apoio à greve dos professores], tem uma coisa, assim, bem interessante que é bastante característico do aluno aqui da [escola federal], e que faz com que eles se destaquem em determinadas situações, não só da [escola federal], aí é um pouco semelhante com outras escolas federais [...] (Profª Isabela, História, escola federal)

Eu acho que eles são mais unidos, são mais, assim, companheiros, até por conta disso que eu falei para você, eu não sei, pelo menos, assim, nas turmas que eu trabalho você vê poucos alunos serem discriminados, seja pelo motivo que for, são poucos, são poucos então eu acho que eles são muito unidos, são muito companheiros, são muito colegas, eles estão ali para se ajudar, e eu acho que a maioria sente isso, percebe isso. [...] Eles são políticos, são politizados, essas coisas da greve, dos movimentos, tem um grêmio que ajuda a fazer isso, eu acho importante essa participação. (Profª Bárbara, Matemática, escola federal)

Você vê, já é a segunda assembleia que eles marcaram, marcaram uma quarta feira, para se mobilizar em relação à greve, hoje teve outra, eu já vou ficar sabendo agora nessa turma, que eu vou perguntar por que tem alunos que vêm, então existe uma atuação do grêmio muito boa [...] (Profª .Elena, Francês, escola federal)

Quando indagados sobre o que consideram relevante observar ao planejarem seu trabalho na escola, as diferenças socioeconômicas entre os alunos só foram mencionadas em relação à responsabilidade da escola para proporcionar acesso a determinados conteúdos, atividades e experiências que não teriam de outra maneira, a não ser via escola, devido ao contexto socioeconômico.

Esta visão dos professores ratifica as análises anteriores, bem como indica, possivelmente, que os docentes têm clareza das condições socioeconômicas de seus alunos. A organização da escola, no entanto, não vem permitindo aos docentes refletirem sobre o planejamento amplo da escola, sobre seu trabalho com os conteúdos disciplinares e sobre o planejamento específico de suas aulas, como elementos de um projeto político ampliado da escola e dos professores, como resultados de uma vontade coletiva e de classe que poderiam constituir uma força de articulação entre professores e alunos do ponto de vista de um projeto político popular.

Dentro das condições apresentadas, há uma preocupação dos professores para que a escola proporcione aos alunos aquilo que não tiveram, devido às suas diferenças sociais. No entanto, há várias atividades propostas pelos professores de diferentes disciplinas da escola que, eventualmente, precisam ser pagas pelos alunos (transporte, visitas museus, exposições, cinema, compra de material didático) o que por vezes, exclui aquele que não pode pagar ou precisa contar com a colaboração de todos para viabilizar sua participação. Neste momento, as diferenças não são tão invisíveis.

A solução, na maioria das vezes, é buscada pelos próprios professores, individualmente, ou pelos alunos da turma que financiam a atividade coletivamente. Mais uma evidência de que os professores não ignoram a situação, mas as iniciativas de superação destas condições são articuladas quase sempre individualmente.

[...] acontece, às vezes eu vou trabalhar, por exemplo, pastel oleoso, tem gente que não dá para comprar pastel oleoso, então vai sentar junto, “ah, mas o pastel oleoso é meu”, a gente é uma turma, e eu vou expor o trabalho da turma, então a turma está comprometida também com o pastel oleoso do cara que não tem, é fato, né? Eu considero isso, e outra coisa também, agora eu organizei uma ida à Petrópolis, para poder estudar o Brasil Imperial, tem uns que eu sei que não vão poder pagar, nem eu posso pagar para todo o mundo, eu falo com eles, a gente podia fazer uma caixinha, imagina se fosse todo o mundo, vamos fazer uma caixinha, não interessa para quem vai ou quem pagou, mas vamos fazer uma caixinha coletiva, dá grana que tu pode dá, não é para saber para quem tu está dando o presente, porque senão é uma sacanagem com o cara... Vamos ajudar o pobrinho, não é isso? Mas vamos fazer uma caixinha coletiva, e

aí rola uma caixinha coletiva para esse tipo de coisa, então eu acho assim, é fato que existem pessoas com acesso diferente, a maneira que a gente vai lidar com isso é que torna a gente mais solidário, mais humano, ou não, né? (Prof^a. Lara, Artes Visuais, escola federal)

Todos os professores da escola federal apontaram a faixa etária, o foco de interesses dos estudantes, as dificuldades de alguns alunos, a realidade vivida pelos alunos, as experiências e aprendizagens anteriores como as principais características a serem levadas em conta no planejamento de suas aulas e do seu trabalho em geral.

[...] eu acho que o trabalho do professor, de uma maneira geral, a gente sempre vai pensar em como a gente pode atingir, como a gente pode favorecer mais o desenvolvimento daquela criança que apresenta mais dificuldade, né? Que é aquilo: aqueles que já têm um determinado nível, já estão num determinado nível de desenvolvimento, de pensamento, eles vão, né? Você dá o caminho, o pontapé inicial e eles caminham sozinhos. Agora, a gente tem que pensar, na hora de planejar uma atividade, na hora de fazer o nosso planejamento, a gente pensa mais focando naqueles que têm dificuldades, né? (Prof^a Astrid, 1º ano, escola federal)

[...] tentar atualizar o que tá vivendo agora, né? Se é Copa do Mundo, vamos trabalhar em função do que sai no jornal, porque são as coisas que eles escutam na televisão, eu acho que tem ser as coisas atuais porque, hoje em dia, as coisas são muito rápidas, né? E as crianças são muito espertas, elas sabem tudo que está acontecendo, né? (Prof.^a Clotilde, 2º ano, escola federal)

Ah! eu acho que você acaba fazendo situações problema, né? Acho que assim, por exemplo, na matemática você acaba elaborando problemas que tenham a ver com a criança, entendeu? Aí, não só com a realidade deles, mas com a realidade, né? (Prof^a. Walkíria, 3º ano, escola federal)

Eu acho que, assim, eu faço um esforço para sempre partir do nível mais baixo possível, acho que dada essa heterogeneidade, que não é tamanha, mas que existe, eu faço um esforço para, assim, não ter uma questão que iniba o que não sabe o mínimo, eu tenho essa... preocupação. (Prof^a. Cecília, Geografia, escola federal)

Os depoimentos acima enfatizam a importância da atividade da docência que deve ser considerada no ofício do professor, mas revelam uma preocupação muito mais didática – mas não menos importante – com o trabalho desenvolvido.

Cidadania, do sétimo ano, eu penso em cidadania, para o primeiro ano eu penso cidadania, o segundo ano eu penso cidadania, e para todas as crianças eu penso cidadania, em suma. A cidadania é na minha forma de entender é a capacidade de olhar de maneira plural as diversidades existentes, e entender que as verdades elas são exclusivas, né? E que as aceitações dos diversos elas são inclusivas, quando a gente conseguir ter uma mentalidade de pluralidade é, portanto, incluir nas nossas vidas os diversos que a gente não se espelha a gente consegue a cidadania humana. (Prof. Sérgio, Ciências Sociais, escola federal)

Eu penso no que é necessário para eles como... Não aqui na escola, mas como cidadãos, em relação a minha disciplina, né? Então é necessário que a escola os torne aptos a falar bem, a escrever bem, a ter um discurso coerente, e também os valores que são importantes, né? Não só pessoas, assim, com certa instrução, mas até seres humanos, quem sabe melhores, talvez certas situações que presenciamos aqui, às vezes, eu fico pensando, poxa, eles estudam cidadania, eles têm aula de cidadania, mas não têm cidadania, os pais não tem essa cidadania, né? É uma incoerência, mas aí eu procuro sempre bater naquilo, eu acho que é importante você lembrar da importância dos valores. (Profª Antonia, Língua Portuguesa, escola federal)

Os dois depoimentos acima apontam, como preocupação central no planejamento, a construção de uma noção de cidadania como um projeto de inclusão social. Para esses professores, o planejamento deve contemplar objetivos relacionados a esse projeto de formação de pessoas “aptas” a uma participação na sociedade, ampliando os objetivos do seu trabalho e da escola. A educação escolar adquire, nesses casos, um sentido de formar para a cidadania, compreendida como a capacidade de construir valores para uma vida social e para o respeito às diferenças. Há uma perspectiva dos professores de que há um tipo de cidadania a ser trabalhado na escola, mas uma cidadania que, do ponto de vista político, pode ser tomada como liberal, em que o acesso aos conteúdos, à escolarização formal possibilitará, quando bem sucedida, uma ascensão social individual.

A cidadania é, portanto, mistificadora em cada um de seus aspectos [igualdade civil, política e social]. De modo geral, ela desempenha uma função política e ideológica conservadora. A ilusão de igualdade que ela pode produzir, e que geralmente produz, dissolve, aos olhos dos trabalhadores, a ideia de pertencimento de classe. Diferentemente da estrutura de ordens, que agrega os indivíduos em coletivos diferenciados e hierarquizados num sistema de privilégios e deveres, a cidadania individualiza os agentes da produção, dissolvendo no plano ideológico, a realidade das classes e da luta de classes. (BOITO JR., 2007, p. 258)

Na ausência de uma força articuladora de todos os envolvidos no trabalho da escola, do ponto de vista de um projeto político, que seja resultado dos diversos grupos de interesse que dela fazem parte, prevalecem talvez, a vontade política e os interesses dos grupos que são socialmente predominantes fora da escola, dos quais as escolas vêm reproduzindo a hegemonia. A organização dos professores para refletirem sobre os objetivos e as condições de seu trabalho é fundamental para se pensar a construção de um projeto que possa responder à vontade política das classes sociais que frequentam a escola pública atual.

A questão que se coloca para os docentes das escolas públicas é relativa à maneira como se define e se articula o projeto político pedagógico das escolas como resultado de uma vontade coletiva de classe. Isto é, qual é o projeto que está sendo realizado na escola em que trabalham? Como foi definido? Quem participou dele? Quais seus objetivos políticos? E de que maneira cada professor se insere em sua realização? Estou plenamente consciente do tipo de hegemonia que a escola vem construindo e da qual sou parte fundamental através do trabalho que realizo? São indagações a serem colocadas aos docentes cotidianamente.

Não estariam as questões acerca da transformação social e da função dos intelectuais e da escola passando ao largo da discussão dos professores, quando falam de seus alunos, suas características e o que pensam sobre eles, quando refletem sobre o seu trabalho? Isto pode indicar, também, que não há um projeto coletivo da escola, – em relação à transformação social – o que se reflete não só na ausência de um projeto político

pedagógico com tal objetivo, mas também na falta de condições de trabalho aos professores para que promovam essa reflexão coletiva no interior das escolas.

Uma das professoras do segundo segmento percebe esta dificuldade na organização do trabalho dos professores na escola, justamente quando questionadas as possibilidades de a escola realizar um trabalho transformador junto a seus alunos. Ela diz:

[...] você sabe uma coisa que eu acho que é um grande impedimento para isso, a grande dificuldade que a gente tem de trabalhar coletivamente, essa é uma dificuldade tão grande, e que o professor não consegue entender, e uma profissão que veio se construindo dentro do isolamento não, coisa da ilha, né? E aí exacerba as vaidades e tal, então compartilhar, dividir mesmo assim, troço difícil menina, é muito difícil, eu acho que esse é o maior problema, porque se a gente conseguisse superar isso, se a gente conseguisse trabalhar mais em equipe, e as pessoas se verem como pessoas iguais, aí a gente podia fazer mais projetos, a gente podia ter mais ideias, a gente podia fazer mais coisas, mas eu acho que esse é um problema muito, muito profundo, que a gente não consegue... (Prof^a.Matilde, Biologia, escola federal)

Para os professores do município, a característica marcante de seus alunos são as “carências” materiais, sociais, culturais e afetivas. Neste sentido, esses professores constroem as representações sobre seus alunos pela noção da negação, uma vez que lhes falta tudo. Apesar disso, são crianças que desejam aprender. Há uma pequena diferença entre a percepção dos professores da escola de primeiro segmento do ensino fundamental e a do segundo. Os professores do 1º ao 5º ano apontam a situação de carência vivida pelas crianças nessa faixa etária, mas atribuem às condições materiais de existência das famílias as dificuldades que as crianças apresentam na escola. Ao mesmo tempo, demonstram uma preocupação em torno do que a escola pode fazer pela formação destas crianças – privadas de oportunidades materiais, culturais e afetivas – no desenvolvimento de seu percurso escolar.

Há um envolvimento, um desejo manifesto pelos professores de que, em função das dificuldades enfrentadas pelas crianças, a escola deve responsabilizar-se, esforçando-se para proporcionar toda a aprendizagem que puder realizar, e da qual dependerá boa parte

de sua inserção social, inclusive no mercado de trabalho. A culpabilização dos pais é menor, vendo-os, também, muito mais como vítimas do que como responsáveis pelas dificuldades enfrentadas pelas crianças, ainda que cobrados por isto.

Ah! Tem, aí eu tenho diversas, tenho tudo, né? Tem o que tem muita potencialidade, tem outros que são desanimados, tem outros que tem carência, né? Não tem assim um apoio familiar, às vezes chega em casa, não tem nem uma mesa pra fazer o dever de casa, não tem nem uma estante pra gente fazer uma pastinha pra ele levar a folha e ele trazer ela bem organizadinha, ele enfia ela de qualquer jeito na mochila, ele não tem aquela orientação, que deveria ter da própria família, então, a família está desestruturada, ele não tem, às vezes, muitas das vezes também, muitos dos meus alunos, os pais são analfabetos, a orientação dele para o aluno é praticamente nada, ele só fala que ele deve estudar, porque ele já passou muita dificuldade por ser analfabeto, mas ele não tem assim aquele conhecimento que ele deveria ter de ajudar, de apoiar, ne? (Prof. Gilton, 2º ano, escola municipal)

Eu acho que eles estão perdidos porque, às vezes, eles têm pouca referência, eles têm pouca opção, pouca opção de lazer, eles têm uma vida muito dificultada em todos os aspectos, sabe? Financeiro, estrutura de família, os conceitos, os valores, eles estão meio perdidos, então quando eles vêm pra escola, aqui que eles começam a lidar com isso, com as impossibilidades, eles começam a entender o que é um limite, o que é transgredir determinadas normas, porque lá fora é a lei do mais forte. (Profª Dione, 1º ano, escola municipal)

Eu vejo o aluno (pausa). Muitos alunos abandonados completamente, que vivem no morro, sem... às vezes, eu tenho aluno que fica esperando até 5 e meia até a mãe chegar do trabalho, sei lá de onde pra entrar na sua casa, que não pode entrar. Eu tenho aluno que mora num pedaço dum banheiro que ficou, com o pai, com quatro crianças lá dentro. E eu tenho aluno que é bem, que é muito bem cuidado. (Profª Margarida, 1º ano, escola municipal)

A percepção dos professores do segundo segmento – 6º ao 9º ano – aparece com características um pouco mais pessimistas em relação ao que é possível desenvolver na escolarização destes alunos, a partir da visão que possuem de suas famílias e da ideia de que ao serem expostos a tantos anos de abandono, à falta de cuidados das famílias, em alguns casos, de ausência dos pais e das mães, à falta de orientação em casa, e à carência

material e afetiva, é difícil que consigam alcançar resultados satisfatórios em relação à escolarização, seja para concluir o ensino fundamental, seja para prosseguir seus estudos no ensino médio e superior.

Há, também, uma responsabilização maior dos alunos em relação ao seu desempenho na escola, ora porque não se comprometem, ora porque não têm as características necessárias para um bom desempenho escolar (disciplina, hábitos de estudo, aprendizagens anteriores, concentração, dedicação, “boa educação”, interesse, compromisso, maturidade).

Existe uma expectativa bastante negativa em torno do “sucesso” escolar desses alunos, a partir do que veem de seu desempenho dentro da escola, mas também em função do histórico destes alunos que consideram resultado de anos de abandono das famílias que não cuidaram deles quando menores. Isto, numa certa medida, porque também os responsabilizam pelo seu desempenho escolar. No entanto, os professores não citam ou questionam o processo de escolarização anterior, os anos passados por esses alunos dentro da escola, nem o trabalho realizado pelos professores até eles chegarem à série em que se encontravam.

É um aluno desinteressado, é um aluno que não se envolve com seu compromisso de aprendizagem, ele não faz dever de casa, ele xinga os colegas, ele não reconhece o professor como um veículo, ele não vê na educação uma forma de melhorar de vida. Os símbolos dele são outros, é o Neymar, e o Neymar quando abre a boca e fala tudo errado ele fica em êxtase, e ele tá falando com ele. Quando você abre a boca e fala tudo certo, você não tá falando com ele porque ele não te entende mesmo. Eu sou representante de várias turmas, ninguém quer ser, acabei ficando com mais de uma, aí eu perguntei pra turma assim “turma, vocês têm pego quantos livros por mês pra ler?” “Professor, eu pego um livro por mês, mas não leio não. Eu devolvo do mesmo jeito”. (Prof Mário, Educação Física, escola municipal)

Olha, eles na sua maioria vêm de classes populares, né? São pobres, e aí, eu quero fazer um parênteses, porque eu tive um estranhamento muito grande quando eu saí do subúrbio, do Engenho da Rainha, pra cá. Os alunos aqui são soberbos, eles têm uma característica, que embora sejam todos da mesma origem socioeconômica, aqui na zona sul se concentra um grande número de ONGs, e eles podem transitar nas praias, em

lugares onde está a elite da população. Então, eles sentem, tomam pra si, aquela realidade, então, isso cria, que eu acho isso negativo, uma soberba e os impede de ver o lugar social da onde eles vêm e lutar contra isso. Então assim, eu identifico neles isso, eles são majoritariamente pobres, mas assim, e muitos são soberbos por conta dessas experiências que eles têm na zona sul que acreditam que sejam deles. (Profª Célia, História, escola municipal)

Ah! É...muito soltos, né? Muita ausência dos pais, é um horizonte de mundo muito estreito, muito limitado, apesar da internet. Interesses sempre por coisas muito superficiais e efêmeras, né? Eu vejo isso muito. E conseqüentemente, uma visão, uma percepção de mundo igualmente limitada, igualmente estreita, uma incapacidade, uma incapacidade eu não digo, mas um problema pra desenvolver qualquer tipo de reflexão com um mínimo grau de complexidade, com um mínimo grau de complexidade. E, além disso, pessoas bastante iletradas, pessoas que não têm o hábito da leitura, que não têm o hábito da cultura escrita, né? Não têm esse hábito mesmo, mas, principalmente, alunos, são pessoas que fazem parte de uma geração de pais ausentes. São pais, a maioria, não todos, mas a maioria, ausentes, né? Muito permissivos, que não se preocupam muito com essa questão da vida escolar, então, eles são largados, coitados, em parte, eles não têm nem culpa disso, né? Porque são largados, é isso. (Prof. Fabrício, História, escola municipal)

Na visão de alguns professores, embora sofram diretamente o reflexo das políticas educacionais que provocam as más condições de trabalho, da qual depende diretamente seu próprio trabalho e, conseqüentemente, o sucesso e/ou fracasso dos alunos, sair-se bem na escola, depende de um esforço individual dos alunos e de suas famílias.

Para Gentili (2002) “o neoliberalismo privatiza tudo, inclusive o êxito e o fracasso social” (p. 22). Tanto um como outro passam, nas sociedades marcadas pelo neoliberalismo, a fazer parte de um conjunto de escolhas individuais, inclusive aquelas que modificam de forma importante os seus destinos, como os percursos de escolarização, a permanência, a evasão, o sucesso ou o fracasso escolar. Ser bem sucedido na escola, desta maneira, é resultado de uma escolha pessoal baseada nas vantagens que o mérito e o esforço podem proporcionar, sendo os indivíduos os responsáveis diretos pelo seu triunfo ou fracasso na vida.

[...] a escola funciona mal porque as pessoas não reconhecem o valor do conhecimento e investem pouco em seu “capital humano”; os professores trabalham mal e não se atualizam; os alunos fazem de conta que estudam, quando em realidade, perdem tempo, etc. A sociedade não apenas sofre a crise da educação. Ela também a produz e reproduz. (GENTILI, 2002, p. 22)

Deslocar o problema da produtividade da escola para a sociedade, acreditando que, mais do que o Estado, essa sociedade resolverá por iniciativa própria os problemas enfrentados pela escola, é iludir-se quanto à sua solução, e é o que a ideologia neoliberal tem buscado nos últimos anos, ao convocar a sociedade para o seu envolvimento e responsabilidade na manutenção de uma escola de qualidade.

Nessa ótica, a solução dos problemas educacionais consiste em que cada um ocupe seu lugar no esforço de mudar a escola, para que faça bem seu trabalho. Este pensamento, tem se travestido muitas vezes na percepção dos professores em culpabilização de alunos e das famílias na produção de seu fracasso escolar, muitas vezes, na evasão da escola, impedindo, que se observe com clareza, como e por quem a “crise” da escola pública foi produzida.

O distanciamento da família – muitas vezes chamado de abandono – também é recorrentemente apontado pelos professores como um problema para o trabalho da instituição que fica “sobrecarregada” pelas inúmeras tarefas das quais a família não participa, além de, muitas vezes, ter que assumir aquelas que seriam privativas das famílias dos alunos. Na visão dos professores, a ausência do que pensam ser tarefa da família na formação de valores e referências, faz com que pais e mães entrem em choque com a escola. Este conflito se apresenta, por vezes, na imposição de limites que consideram necessários ao desenvolvimento de seu trabalho, e que, segundo eles, sua ausência dificulta a aprendizagem e o trabalho da escola. Atribuem à vida fora da escola as dificuldades por eles enfrentadas em seu trabalho diário.

Ah! É essa realidade de abandono, essa realidade de falta de educação, essa realidade de...sei lá, eu vejo meio que por esses pais que não estão

nem aí pra essas crianças. Tenho visto alguns pais aqui que são muito comprometidos, mas é sempre a minoria, né? Pais que são mal educados, pais que não trabalham, pais que são drogados, então, se você enquanto criança tem isso como seu referencial, convive com isso, quando você crescer a probabilidade de você ser assim é muito grande também, né? Então, é importante que nós enquanto escola a gente possa mostrar um outro lado pra eles, né? (Profª Renilda, 1º ano, escola municipal)

Quando os professores do segundo segmento da escola municipal são indagados sobre o que levam em conta para planejar seu trabalho, eles apontam: a realidade social, a aplicação do que vai ser aprendido na escola, o comportamento dos alunos, a faixa etária, a fantasia, a linguagem dos alunos, a maneira como eles aprendem, o nível de aprendizagem que apresentam. Diante das inúmeras dificuldades enfrentadas no trabalho diário e pela falta de alternativas a esse trabalho, como na escola federal, a preocupação com a didática no planejamento parece sobrepor-se ao debate sobre os objetivos político-ideológicos no trabalho cotidiano dos professores.

Nas escolas municipais, é preciso registrar a ausência, de forma ainda mais acentuada que na escola federal, de melhores condições de trabalho que favoreçam a construção de um projeto político pedagógico.

O olhar do professor Franz, que atua nos anos iniciais, chama a atenção para a falta de uma consciência acerca da importância do estudo na mudança das condições sociais. Segundo ele, os estudantes são “vítimas” deste processo. Mas, ao planejar, ele prioriza a idade e os interesses próprios da infância – e não as condições sociais em que vivem – como forma de despertar o interesse das crianças para suas aulas. Os professores veem-se envolvidos, diariamente, pela necessidade de despertar o interesse dos alunos para as aulas, como forma de contrapor todas as demais dificuldades enfrentadas nas atividades da docência. Isto, muitas vezes, atrapalha uma análise dos problemas que realmente afetam de forma mais profunda a realização do trabalho dos professores, seja em relação às suas condições de ensino, seja em termos dos objetivos a serem alcançados pelo projeto pedagógico e político da escola.

De diversas formas, o aluno da escola pública, ele lida com essa falta de possibilidades, né? [...] o aluno da escola pública, ele não tem muitas vezes a consciência, por diversos motivos, da importância do estudo, mas ele não é o alçoz, ele é a vítima, ele é a vítima de um processo que vem rolando aí. [...] Eu levo em conta a idade, porque eles são muito novos [...] Eu penso na coisa deles, nas características deles. (Prof. Franz, Inglês, escola municipal)

O depoimento de Margarida, professora do 1º ano, reforça a posição de Franz, tornando a escola impotente diante de tantas dificuldades encontradas para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. A escola torna-se vítima da dura realidade vivida por seus discentes, suas famílias e comunidades, pois seus profissionais sentem-se incapazes de lidar com alunos que experimentam tantas dificuldades e que não veem sentido no trabalho da escola, embora permaneçam frequentando as aulas na esperança do aprendizado.

Muitos alunos abandonados completamente, que vivem no morro, sem, às vezes, eu tenho aluno que fica esperando de 5 e meia [da tarde] até a mãe chegar do trabalho, sei lá aonde pra entrar na sua casa, que não pode entrar. Eu tenho aluno que mora num pedaço dum banheiro que ficou, com o pai, com 4 crianças lá dentro. E eu tenho aluno que é bem, que é muito bem cuidado. Que é aluno filho de porteiro, que mora em prédio, que tem acesso a tudo. [...] É..em casa eles não estudam nada. Nada. Eles estudam aqui com a gente. [...] Penso assim que às vezes eu to dando coisa que fala da realidade deles, procuro, mas aí penso que é melhor dar fora da realidade mesmo, dar essas historias, esses contos de fadas mesmo, porque eles querem ouvir isso. Uma vez eu tava pensando “ah! Dar uma historia lá de um bandido” vamos dizer, e contar e falar, aí eu pensei e não deu certo isso não. Aí eu tô falando agora de música de Brahms, aí eu to falando, to dando, porque eles, porque essa parte assim, do sonho, é melhor. (Profª. Margarida, 1º. ano, escola municipal)

O distanciamento entre a escola e a realidade dos alunos é evidente, e a escolha de Margarida acerca dos conteúdos a serem trabalhados não é motivada pela significação destes para seus alunos, mas ao contrário, constitui mais um fator de alienação da própria realidade vivida. Melhor “sonhar”, a refletir sobre a dura concretude do dia a dia pobre e

cheio de necessidades. A escola conhece seus alunos, mas parece não saber o que trabalhar com eles, e como fazê-lo.

Para explicar os motivos pelos quais a escola se vê imobilizada para o trabalho com seus alunos, duas professoras apresentam uma percepção estereotipada dos alunos do “morro”, atribuindo-lhes determinadas características negativas que são incompatíveis com aquelas que, em sua opinião, são demandadas pela escola para um bom desempenho escolar, conforme se vê nos depoimentos abaixo:

Em termos culturais, eles têm uma cultura que lhes é particular, né? Que é a cultura do morro, da música isso é tudo muito bem desenvolvido com eles, do funk, da dança, de uma sexualização precoce, muito precoce. Não raro a gente vê casos de gravidez na adolescência. Eu não vejo muito futuro para eles não, só de alguns assim... que você pode esperar uma boa educação, esses aí vão, vão bem. Mas, eles destroem a classe, você vê está toda pintada com corretivo... parede com riscado, você olha aqui do lado de dentro, igual porta de banheiro, tudo escrito... Então, qual a expectativa que você tem de um indivíduo que quer dizer, bom não é.. [...] Vou ter que atender toda essa clientela aí. Eu sei que eu vou ter que passar o rolo compressor em cima de alguns, vão ficar para trás. (Ciências, 2o. segmento, escola municipal)

[...] não sei como é que uma faxineira, que faz faxina na nossa casa, não ensina, à sua filha, se ela limpa a nossa casa, não ensina à filha dela como se limpar, como tomar um banho, como limpar o ouvido, limpar atrás do ouvido, cortar uma unha. O menino vem com a unha deste tamanho, um garoto, com a unha deste tamanho. Aí a gente tem que cortar a unha? (Profª. Margarida, 1º. ano, escola municipal)

As práticas individualizadas dos professores apenas reforçam essa impossibilidade de realizarem um projeto pedagógico que dê sentido ao seu trabalho e que tenha maior sentido para os alunos em relação à realidade em que vivem. O que realizar? Como? Com quais objetivos? Como a atividade de cada professor se articula e em torno de qual projeto político e pedagógico? Essas dificuldades parecem aumentar a distância entre professores e alunos e reforçar os estereótipos que criam barreiras tanto do ponto de vista

socioeconômico e cultural, portanto, político, quanto do ponto de vista pedagógico, propriamente dito.

Três professores (23%) entre os treze professores da escola municipal entrevistados, explicitam em suas falas, uma percepção mais minuciosa da relação entre a condição vivida pelos alunos e suas características e o trabalho a ser realizado pela escola. Estes três professores também apontam as questões sociais, econômicas e afetivas vivenciadas pelos alunos e suas famílias, mas procuram enfatizar a contribuição que a escola pode dar para a formação desses alunos, esperando que isto faça alguma diferença em suas vidas.

Um aluno que tá precisando muito de todo apoio que o professor que puder dar pra ele. Ele tá dentro da sociedade, desorganizado, muitos deles, muito desorganizados, mas, se eu conseguir fazer um trabalho bem feito com eles, se eu conseguir dele que ele se relacione bem comigo, muito bom, bom com os colegas que ele tem, ele tem muitas oportunidades nesse mundo, ele consegue vencer, aprender a ler e escrever direitinho e conseguir interagir, ou seja, integrar dentro dessa sociedade. Ele vai ter seu espaço. Isso depende exatamente da orientação, do momento do professor que orienta essas crianças. [...] se a gente não conhecer a realidade dele, não contextualizar a realidade dele, saber como que ele lida no dia a dia, não souber o que ele faz, a gente também não ajuda muito. Porque a parte assim, só falar, falar o que deve fazer e não praticar ou não saber uma praticidade, aí ela não funciona. Acho que a teoria tem que tá junto com a prática. (Prof, Gilton, 2º ano, escola municipal)

Hoje eu não sei se o aluno da escola pública consegue galgar tanto, como por exemplo, a minha história de vida, quando eu vejo os meus colegas de primário, pobres, lá de Cordovil, que também galgaram. Escola do ensino médio, do Normal, que também galgaram; hoje eu não tô conseguindo ver esse mesmo público saindo da escola Normal, ter a mesma história, não vejo. E cada vez fico mais angustiada do que esse meu aluno vai conseguir pra ele, né? Mas, pelo menos essa sensação de cidadania. eu queria que ele sáísse com alguma coisa, lendo, escrevendo, contando, se apropriando de uma posição crítica no mundo, eu já ficaria satisfeita se eles conseguissem isso no ensino fundamental. Que eu acho que a gente cumpriria pelo menos o mínimo papel do ensino fundamental. (Profª. Lorena, Língua Portuguesa, escola municipal)

Então, eu acho que ta perdido ainda. Ele não tem muita orientação em casa, e a gente não tem um trabalho legal com o pai, poderia ter, a gente só chama o pai pra crucificar o aluno [...] eu não acho do que os outros pensam em termos assim, eu acho que ele tem condição de acompanhar qualquer curso. Eu não tenho nenhum deficiente mental, eu já até tive. Mas, eu não tenho ninguém aí que o empenho não melhore muito, se ele quiser [...] (Prof. Fausto, Matemática, escola municipal)

Essa mediação entre o conhecimento científico trabalhado na escola e a vida dos alunos é a função do intelectual. Cabe a ele elaborar os princípios, os problemas, o cotidiano, do ponto de vista teórico, determinando dessa forma um bloco social e cultural, por meio do rompimento com a ideologia dominante, da explicitação das diferenças de classe e das contradições, das diferentes concepções presentes no meio social. A escolha e a crítica de uma concepção de mundo são fatos políticos. Criticar, no sentido radical da palavra, a realidade vivida pelos alunos é um fato político no qual os professores podem se empenhar, ao escolher conteúdos e metodologias para o trabalho diário.

O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação como o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e conseguindo-se que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo. (GRAMSCI, 1978, p. 08)

Até aqui, podemos apontar as muitas ambiguidades presentes nas representações dos professores sobre seus alunos. De maneira geral, os alunos são vistos como portadores de um potencial transformador, mas ao mesmo, estão impedidos de desenvolvê-lo, ou pelas condições da escola, ou pelas condições de vida, ou de ambos conjuntamente. Ou seja, em grande parte, a visão dos professores é de negação em relação às potencialidades de seus alunos. A escola federal, que recebe os alunos com maior diversidade social, tem uma visão mais positiva desses alunos, mas, ao mesmo tempo, é mais moralizadora, com

dispositivos pedagógicos disciplinadores em relação às camadas populares, que são “adequadas” aos padrões escolares, reconhecidos pelos professores.

Na escola municipal, onde há menos heterogeneidade de classe, observada como a escola das camadas populares e para as camadas populares, os alunos não são vistos com este potencial e suas famílias são consideradas ausentes. Assim, ambos são vistos pela negação.

Assim como os professores percebem as desigualdades e as apontam, ao mesmo tempo eles próprios têm grande dificuldade em perceber as potencialidades de seu trabalho. Entretanto, estas ambiguidades permitem pensar nos docentes como intelectuais, porque revelam conflitos, contradições, diferentes concepções de mundo. E é isto que lhes permite ora se identificarem com seus alunos, ora os rejeitarem; e é também o que dinamiza a escola como elemento da sociedade civil, que combina diferentes grupos sociais e forças convergentes na busca de objetivos que são estrategicamente estabelecidos para alcançar objetivos políticos mais amplos.

Nisto consiste a riqueza da diversidade de concepções de mundo, posições políticas e ideológicas que aparecem também no interior da escola, introduzindo a possibilidade do debate e da disputa política. Essas diferenças são a primeira condição para que a escola atue no sentido de construir um projeto político que, quando elaborado a partir da realidade de seus alunos, possa refletir essa realidade nos objetivos a serem alcançados pelo trabalho de seus professores, planejado e executado em condições adequadas e como resultado de um planejamento coletivo.

5.4. Representações sobre a escola como espaço de apropriação do saber e da cultura

O objetivo desta discussão na pesquisa é compreender as representações dos professores sobre a escola pública e sua função social como lugar da apropriação do saber e da cultura nas sociedades democráticas. Deve garantir a todos, as mesmas oportunidades de aprendizagens desse saber, especialmente, se consideradas as diferenças econômicas,

sociais e culturais com as quais os alunos chegam à escola. Considerando que seus alunos possuem pontos de partida diferentes no processo de aprendizagem, a escola deveria garantir que seu trabalho propiciasse o máximo de igualdade a todos os alunos, durante o processo de aprendizagem, por meio de sua organização, currículo, metodologias, avaliação e disciplina. Isto demanda um conhecimento profundo dos alunos, das diferenças com as quais chegam à escola, da comunidade e de suas necessidades.

Na análise que Gramsci (2006) procede sobre a escola e o princípio educativo, faz referências acerca da democratização da formação escolar por meio da expansão de escolas de tipo profissional – preocupada em realizar uma formação prática, em detrimento do que chama de escola “formativa” – desinteressada. Ao comparar os dois tipos de formação, Gramsci alerta para a falsa democratização da escola, se esta, ao invés de ampliar as possibilidades formativas, ao contrário, amplia as diferenças sociais. “A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (2006, p. 49). Uma escola democrática deve conduzir a criança ou o jovem durante sua formação “como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (2006, p. 49).

Ao fazer a distinção entre os tipos de escola e de formação realizada em cada uma delas de acordo com quem tais escolas se destinam, o autor destaca que há uma diferença qualitativa bastante significativa em torno do tipo de formação realizada pela escola, não do ponto de vista da qualificação – que, aparentemente, pode representar uma ampliação das possibilidades de escolarização – mas do ponto de vista político. Uma escola democrática deve significar que,

cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados [...], assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade. (GRAMSCI, 2006, p. 50)

A democratização da escola pressupõe que as formações obtidas por seus alunos os coloquem em pé de igualdade do ponto de vista cultural e político, para que possam fazer coincidir a relação entre governantes e governados. Que os primeiros correspondam aos interesses políticos dos segundos, também capazes de atuarem na intervenção política da sociedade na qual vivem.

As escolas municipais e federais, para serem consideradas democráticas, devem possibilitar um tipo de educação que garanta a aquisição dos conteúdos, mas que estes sejam a porta de acesso a uma formação política que possibilite a igualdade entre todos os alunos na compreensão da sociedade em que vivem e na capacidade de intervenção nesta mesma realidade, sem distinção quanto à escola que frequentaram e a formação que receberam. Sua marca social deve ser a igualdade na formação de indivíduos politicamente capazes e em igualdade num mesmo meio social.

Uma professora, da escola federal de anos iniciais, considera que a escola exclui, porque nem todos vão aprender da mesma maneira, mas ela é uma “promessa” de possibilidades individuais, ou seja, pelo acesso ao conhecimento, individualmente a criança pode ascender economicamente. Não vê uma escola democrática em sua totalidade, mas dependendo muito das atuações individuais dos professores. Para ela, a estrutura é autoritária. Deste modo, a escola é necessária para a construção das igualdades, porém, não é democrática.

Bom, ela é democrática, é meio forte, porque, enfim... não, ela é uma reprodução, de alguma maneira... porque alguns vão sair dali e outros não vão. Alguns vão seguir pra cá e outros não vão. Mas, eu não acho só que ela só reproduza, acho que ela tem alguma coisa de transformadora, nesse sentido, porque imaginar que não tivesse escola, a criança não ia ter possibilidade nenhuma de ter uma vida mais, sei lá, tô chamando de *confortável*. Não sei nem se é essa palavra. Assim, tem alguma coisa transformadora. (Prof^a.Laísa, 1º ano, escola federal)

Ainda que seja considerada reprodutora, porque constitui formação de força de trabalho, as classes trabalhadoras não podem prescindir da escola, porque dela depende,

nas sociedades atuais, no mínimo, sua inserção no mercado de trabalho. A questão que se coloca é sobre quais outros objetivos poderiam ser alcançados pela escola, pelas aprendizagens escolares proporcionadas pelo trabalho dos professores, do ponto de vista cultural e político, como apontado anteriormente, em que se colocam em pé de igualdade governantes e governados, ou seja, que forme indivíduos politicamente capazes e em situação de igualdade nesta sociedade.

Por outro lado, percebem-se entre os professores outras representações sobre a escola revelando seu potencial transformador e uma necessidade de se proporcionar condições mais democráticas para o trabalho escolar, mesmo que ainda dentro das “regras do jogo” e, mesmo que individualmente, no restrito espaço da sala de aula, a partir da realidade imediata das atividades didáticas, mas organizando-as de modo que todos consigam realizá-las e ter acesso àquele conhecimento.

Outro dia eu fiz um trabalho que eles foram pesquisar no computador. Duas crianças não tinham computador. Aí não tinha problema nenhum não ter computador. Eu peguei um livro que era como se fosse um computador no sentido assim que a gente tava querendo, para eles pesquisarem em casa, entendeu? (Clotilde, 2º. Ano, escola federal)

Entre os 17 professores da escola federal de primeiro e segundo segmento do ensino fundamental, sete professores (41%) consideram o trabalho da escola democrático, naquilo que ela oferece de maneira “padrão” aos alunos. Um trabalho planejado que não faz distinção em relação aos alunos da escola. A escola procura suprir as diferenças de acesso aos bens culturais e materiais e oferece o mesmo “ensino” a todos. Veem a escola, inclusive, como compensatória, ao promover oportunidades de aprendizagem e de acesso a conteúdos e bens culturais que não teriam fora da escola, muitas vezes, fora, especificamente, da escola federal.

Para as classes sociais menos favorecidas economicamente, a escola faz mais diferença em suas vidas, é mais importante para as classes populares. Esta visão coincide com a percepção dos professores sobre seus alunos, ao buscarem não enfatizar as

distinções que carregam para a escola, especialmente, as diferenças socioeconômicas, no planejamento da escola e dos professores, conforme já discutido anteriormente.

Ah! Eu acho, sinceramente, que sim. Eu acho que aqui a gente busca... eu, pelo menos, no meu trabalho de sala de aula, eu acho que essas possibilidades, as oportunidades, a gente promove de maneira democrática pra todas as crianças, né? Então, eu acho que eles têm realmente essa vivência. (Prof^a.Astrid, 1º ano, escola federal)

Igualmente, não, né? Que cada aluno é um aluno. Então, eu acho que, realmente, igual não tem como. Então, claro que você vai ter alunos com uma série de entendimentos que vão aproveitar, de repente, menos, vão agregar menos, entendeu? Mas eu acho que, aqui dentro, eu acho que todos têm essa possibilidade de aprender, de crescer, entendeu? Só que, infelizmente, não depende só da gente. Mas eu acho que a metodologia está de acordo. Claro que podendo ser... quanto mais contextualizado, quanto mais diversificado, melhor. Mas eu acho que a maneira como está, consegue. (Prof^a.Walkíria, 3º ano, escola federal)

Ah, estou entendendo... Olha, eu tenho visto que sim, surpreendentemente eu tenho visto que sim, porque eu achei que não, mas por enquanto eu não estou vendo diferente não, eu estou vendo que o esforço culmina pela própria questão das expectativas que eles geram, culmina nisso, botou a camisa da escola, corporativou, e aí essas diferenças acabam não saindo, existe essa magia aqui dentro, né? Quando eu digo magia, eu não estou dizendo que eu concordo não, eu acho isso caretaço, mas existe essa magia da escola, corpo discente e o docente de orgulho disso, e aí faz com que eles consigam de uma forma coletiva e, portanto, democrática, apreensão desse conteúdo, agora no aprendizado aí pega. (Prof. Sérgio, Ciências Sociais, escola federal)

Neste sentido, uma das professoras reflete em torno do tema, esforçando-se por perceber, até que ponto, de fato, a escola pode ser considerada democrática ao realizar um ensino que procura criar um padrão. Identifica um “movimento” em relação à aprendizagem: o que a escola oferece, o que o aluno devolve. Essa devolução dos alunos ocorre de maneira desigual a partir da desigualdade que existe entre suas condições iniciais – classe social, aprendizagens anteriores, acesso a bens culturais, entre outros.

Porque eles têm condições diferentes, exatamente. Então, têm contextos diferentes, condições diferentes. Então, e são pessoas, enfim. Mas aí, né?

Tá colocando que tem um diferencial muito forte nessa bagagem e na condição social que é muito forte. Não é determinante, mas é forte, né? Quando eu, eu colégio, eu Inêz, grupo, e escola, recebo essas respostas, aí eu não sei se elas são mantidas da mesma forma, democraticamente. (Profª Marcela, 1º ano, escola federal)

Na hipótese da professora, a escola – por sua estrutura, funcionamento, regras, e condições de ensino – não consegue lidar com certas condições que alguns alunos trazem para a escola, não sabendo ou podendo atender as diferenças – especialmente sociais – das crianças, até que ela seja jubilada da escola. Neste sentido, para ela, esta escola é feita apenas para algumas crianças e não consegue enfrentar, no seu trabalho cotidiano, as questões da desigualdade social. O trabalho de enfrentamento destas desigualdades é muito mais uma tarefa das crianças e suas famílias do que da própria escola. Condições que são diferentes para as crianças de classe média, por exemplo, porque possuem condições materiais também diferentes.

[...] pensando nessa palavra, na democracia, não seria democrático, não. (riso) ela não seria democrática, né? Se eu não penso, com todas as minhas armas, com todas as minhas estratégias, de todas as maneiras, sem titubear, da mesma maneira, pros dois [alunos de classes diferentes], eu não estou sendo democrático. [...] Que, por mais que ela não apareça [desigualdade], de cara, ela vai aparecendo em outros momentos, entendeu? De outras maneiras, mais veladas, mais ocultas, né? Menos explícitas, digamos assim. Menos explícitas, então, dessas maneiras. Então, assim, não sei se repente isso... pensando, então, assim, nesse movimento do ensino, da aprendizagem do que a gente oferece, do que a gente tem, ela consegue ser democrático, ou se a gente acaba, é... segregando, mesmo. Fazendo diferença, assim. (Profª Maria Inês, 1º ano, escola federal)

Considera, a professora, que a criança que estuda no colégio tem acesso a um “bom ensino”, as crianças são “muito trabalhadas”, a escola “amplia muito o conhecimento formal”. Ressalta o alto índice de aprovação nos vestibulares dos alunos do colégio como indicador da qualidade do ensino da escola, neste sentido, este acesso a uma “boa” escola,

do ponto de vista dos conteúdos, é um fator de democratização do ensino a todos os alunos. Uma democratização das oportunidades.

Eu acho que é. Criança aqui, eu acho que é muito trabalhado, a gente trabalha muito com as crianças, entendeu? Eu acho que amplia muito o conhecimento formal. E eu acho que não só isso... eu acho que inclusive aqui [na escola federal] é um dos colégios que ficam, no ranking do vestibular, muito bom, o lugar dele, entendeu? Então, eu acho que existe um trabalho legal sendo feito, sabe? (Profª Clotilde, 2º ano, escola federal)

Posição diferente possuem outros sete professores (41%) da escola federal, sendo que todos eles são do segundo segmento do ensino fundamental. O primeiro aspecto apontado pelos professores é o caráter seletivo da escola, uma vez que nos anos finais do ensino fundamental, os alunos só entram na escola por concurso para vagas no 6º ano e no Ensino Médio. Além disso, são jubilados quando seu desempenho acadêmico e/ou disciplinar não corresponde aos critérios da escola.

Não é democrática, porque o aluno que vem, e isso que dá um pouco a qualidade da escola, o aluno que não... ele é excluído pela jubilação, então nesse aspecto... Existe uma contradição, entre você manter a escola de qualidade, e ela ser democrática, a inclusão muitas vezes ela afeta a qualidade, para inclusão não afetar, ela necessitaria de um trabalho de apoio muito maior do que a escola tem, então, por exemplo, o aluno teria que ter... Se eu pego um aluno que tem determinadas defasagens, eu teria que ter uma turma pequena, eu teria que ter um horário integral onde ele fosse bolsista, não é horário integral que ele vai abandonar, porque ele tem trabalho, então a escola para incluir, ela demandaria um investimento muito maior. (Profª Isabela, História, escola federal)

A jubilação, né? A jubilação da criança, eu acho que não é uma situação favorável, existiu aqui na escola, num momento da escola, uma dependência, o aluno que perdia em uma disciplina ele podia fazer essa disciplina, eu acho que foi a melhor época em que se resgatava esse conhecimento do aluno, e o próprio professor negou isso, eu acho que isso não foi democrático, entendeu? [...] Isso não gera um conhecimento, em resultado, eu acho que os professores de uma forma geral eles não tem por conta das formações deles, eles não tem essa visão, e aí acabam

trazendo para o processo docente, ou seja, na sua prática docente essa via, essa via punitiva, essa via seletiva, essa via segregacionista, vamos dizer assim, do saber, entende? Um que sabe, e outro que não sabe, e é um absurdo isso, para mim isso é um absurdo. (Prof. Gilberto, Educação Física, escola federal)

[...] a gente tem jubilação, né? Isso não é democrático, mas eu também não sei qual seria a solução, manter alunos repetentes, trinta anos? É eu sou um voto vencido, eu nunca jubilei, eu só (risos), só no conselho, eu sou sempre voto vencido, eu não consigo levantar um dedo para colocar uma criança para fora, mas reconheço também que eu não tenho a solução, entendeu? (Profª Cecília, Geografia, escola federal)

O segundo aspecto refere-se às dificuldades de a escola atender as diferenças, dificuldades e especificidades dos alunos no processo de aprendizagem. É considerada, por esses professores, como uma escola de “massa”, sendo seus procedimentos pensados em termos coletivos, buscando homogeneizar os alunos do ponto de vista das estratégias de ensino adotadas e da avaliação. A padronização das práticas acaba por selecionar e padronizar os alunos, tornando-se excludentes.

Deixa ver se eu consigo... Teria tudo para ter, né? Teria tudo para ter, mas não tem, e por quê? Porque exatamente ela é uma escola de massa, aqui tudo que a gente tem que fazer a gente não pode partir dessas *idiosincrasias*, a gente tem que partir do coletivo, e se tem aquele que está num nível... A gente não tem como dar conta, então seria democrático, seria, mas acaba não sendo, porque o que se espera é essa homogeneidade, e como ela não existe, e também não se pode atender a ela, então tem aqueles que são excluídos mesmo, tem aqueles que são excluídos, então não tem nada de democrático. É, isso, são excluídos, porque não há estratégias de recuperação, que dê conta mesmo das dificuldades de cada um, não sei, é mais ou menos isso que eu acho. Eles que tem que se adequar. (Profª. Matilde, Biologia, escola federal)

Eu acho que tem uma dimensão sim, ela tenta ser, mas eu acho que qualquer escola é excludente em alguma medida, entendeu? Eu acho que toda essa realidade institucional que eu te falei desse ego todo da escola, às vezes reforça um pouco dessas práticas excludentes, porque assim, para manter esse nome, essa coisa, a gente tem que ser bom para caramba mesmo, entendeu? Esse bom para caramba, eu não sei se é tão democrático. Eu acho que sim, assim, eu vou te dizer que eu me esforço, assim, tenho uma preocupação, também não sei dou conta, porque a

estrutura é perversa, é isso que eu falei, tem alunos com história de vida muito pesadas, muito barra pesada, a estrutura da escola não dá conta [...] (Prof.^a Cecília, Geografia, escola federal)

A professora Lara avalia que há um descompasso entre as vivências e interesses dos alunos e o currículo da escola, dificultando a aprendizagem deles em alguns casos, mas, especialmente, excluindo um universo cultural de algumas classes e da própria faixa etária dos alunos. Para ela, muitas vezes a escola desvaloriza o saber do aluno para valorizar o que ele não sabe.

Não, porque a gente fala de um lugar, eu acabei de falar esse lance do currículo, não é uma apropriação igual, se fosse, eu falaria de arte popular brasileira, eu poderia falar do funk, eu teria dentro o grafite, entendeu? São manifestações culturais que são consideradas como menos apropriadas ao espaço escolar, mas que existem, que transitam pela vida deles, então assim, eu finjo que não vejo, porque na verdade eu não tenho tempo de trabalhar tudo isso, né? Eu tenho um programa, eu sou avaliada, se eu consigo dar o programa, cheguei até colonial, entendeu? Pô, eu não ter tempo de fazer o trabalho, então faz um negocinho, eu sou avaliada em relação ao programa, então eu acho que apropriação não é valorizada, e isso tem a ver com auto-estima dos moleques, né? A vida dele é o rap, eu não toco no assunto de rap da escola, entendeu? Eu já estou dizendo para ele assim, o que tu faz é nada, meu, porque o que interessa é o que tu não sabe, infelizmente eu tenho a maior pena, mas essa visão que eu acho muito maluca, muito doida. (Prof.^a Lara, Artes Visuais, escola federal)

Há, ainda, professores que apontam as dificuldades dos alunos e de suas famílias, como sendo a principal causa de falta de apropriação do saber e da cultura trabalhados pela escola, desconsiderando os mecanismos de seletividade e exclusão que a própria escola introduz nesse processo. Essa dificuldade em evidenciar o papel da escola na democratização de suas práticas dificulta também a criação de novas estratégias para seu enfrentamento, o que deveria ser o constante movimento da escola e de seu corpo docente, no processo de democratização das oportunidades escolares. O depoimento da professora Antonia é um bom exemplo disso.

Consegue, quer dizer, ela procura fazer, se ela não faz, se isso não acontece, é pela própria dificuldade do aluno, às vezes você não consegue, olha, isso você vê muito em alunos, é assim, é desagradável, é triste, você ver isso, mas aqui existe [unidade de anos iniciais], então a criança que entra no [unidade de anos iniciais], essa entrada é por sorteio, mas algumas famílias até por ignorância mesmo, por desconhecer a importância da escola, não é dessa escola. É de qualquer escola, né? Ela larga a criança, deixa a criança, aí você vê que essa criança está aqui capengando, ela vai aqui a trancos e barrancos, mas porque não existe por parte da família uma orientação, não é em termos de cultura, não é em termos de conhecimento, e esclarecimento, o meu melhor aluno de todos os tempos tinha os pais analfabetos, e esse garoto foi do município, mas os pais, mas eles viam a importância da escola, então eles ficavam ali acompanhando sem saber o que estavam acompanhando. (Prof.^a Antonia, Língua Portuguesa, escola federal)

Essa percepção da realidade vivenciada pelas famílias dos alunos como um dificultador para o trabalho da escola também está presente nas falas de dois professores (15%) da escola municipal, ambos do segundo segmento. Depositam sobre os alunos a responsabilidade dos processos mal sucedidos da escola para a apropriação do saber, numa visão em que o “comportamento” dos alunos é mais determinante que a organização escolar. Um dos professores afirma a impossibilidade do sucesso da escola democrática e aposta que somente a escola seletiva pode dar certo.

Não, de forma nenhuma. Não de forma democrática não, acho que tem muita democracia sim, porque todo mundo é submetido ao mesmo conteúdo, agora... não tem apropriação de saber, eles não têm nada, porque não tem como, é aquela coisa, você não pode achar que a escola vai transformar qualquer indivíduo, não transforma, não adianta, entendeu? O indivíduo, principalmente nessa idade, ele é influenciado pelos pais, os pais têm que tá presente, tem que ter a presença dos pais. (Prof. Fabrício, História, escola municipal)

Pro aluno que tá na escola pública e essa escola tá montada pra cobrança, papa pa... tá com os parafusinhos ajustado, e vai expelir metade, essa escola faz essa transformação que você quer. É a escola tradicional e... onde os pais têm que fazer força pra botar os alunos lá dentro. É a edição limitada que a metade vai sair, que você vai tirar zero e vai sair, e a CRE

não vai falar nada, ela vai ficar na dela, e não vem com porcariada pra cá não que vai voltar, entendeu? Aqui não, aqui a porcariada entra, entra, entra, só entra, entendeu? A porcariada. Esse aluno desestruturado ele vem pra cá, não vai pra outra, a outra faz essa transformação que você quer, porque eles têm o mecanismo, nós não temos o mecanismo. Sabe por quê? Porque o aluno que não quer aprender, a escola estruturada bota pra fora. (Prof. Mário, Educação Física, escola municipal)

Três professoras (23%) depositam nos professores a capacidade da escola para proporcionar a apropriação do saber e da cultura escolar, porque consideram que é uma responsabilidade dos professores que estão em sala de aula, se são professores “capazes”, pela sua atuação e por realizarem um trabalho de “qualidade” vão proporcionar aprendizagens aos seus alunos. Neste sentido, o sucesso do trabalho da escola é uma responsabilidade individual de cada professor que atua junto aos alunos, podendo oferecer ou não um ensino de qualidade. Este não é um projeto da escola e sim do docente.

eu acho que isso depende tanto do professor, eu acho que isso depende muito do professor que ta conduzindo aquela turma.. porque se o professor ele quiser usar isso, compartilhar essas informações, democratizar, ne? Essa questão da cultura, da arte, levar isso pra esses alunos, como eu falei, só aqui eles têm esse acesso, eu acho que ele consegue fazer isso, ne? Mas, aquele professor que não ta a fim, que vem aqui e...não necessariamente, entendeu? Deveria ser igual, mas não é. (Prof.^a Renilda, 1º ano, escola municipal)

Eu acho que sim, eu acho que sim, eu falo pelos colegas, pelos trabalhos, que eu vejo, que, por exemplo, que a professora de Geografia faz, ela traz jornais, sabe? Contemporâneos, pelo que o professor de Matemática faz, ele desenvolveu um mesmo trabalho, um projeto aí que ele desenvolveu na escola particular ele desenvolveu aqui, sabe? De trazer o que ta se discutindo, eu conversei, debati com os meus alunos sobre burguesia, poder político e poder econômico, aí eu citei o caso da construtora Delta, das relações do Cavendish com o governador, então assim, se eles não leem jornal, eu procuro trazer o que ta sendo discutido pra sala de aula, por que a burguesia tem poder? A burguesia não necessariamente, não necessariamente eles são políticos, mas eles têm interferências na política, então eu acho que sim. (Prof.^a Célia, História, escola municipal)

Numa visão oposta, duas das professoras, evidenciam como os mecanismos implementados pela política municipal, já descritos no segundo capítulo, vêm dificultando a elaboração e realização de um projeto político pedagógico como uma construção genuína das escolas, baseado em sua realidade e nas necessidades da comunidade escolar. Isso impede que a escola democratize seus processos, através da introdução de mecanismos de participação que viabilizem um projeto educativo que corresponda às características e necessidades de seus alunos e professores.

Esse descolamento da realidade vivida pelos alunos fora da escola transforma-a em uma instituição autoritária e distanciada de suas crianças e jovens, que não veem significado, muitas vezes, no trabalho escolar, impedindo uma apropriação realmente democrática do saber e da cultura, sua função mais primordial. Os inúmeros projetos – muitos de organizações sociais que nada têm a ver com as demandas das unidades escolares – em funcionamento nas escolas municipais, ao fragmentarem o trabalho pedagógico, dificultam o trabalho coletivo e precarizam o trabalho docente, impedindo sua reflexão e organização. Neste sentido apontam, especificamente, as interferências da SME e dos projetos impostos à escola com um impedimento à democratização do acesso e da apropriação do saber e da cultura:

Acho que por causa de todos esses projetos, né? Põe quinhentas coisas na frente e não dá o que é fundamental, né? Trabalhar melhor a escrita, a matemática. Você tem que dar ferramenta pro sujeito fazer a interpretação da própria história, da geografia, do mundo, científico, né? Do concreto... (Prof.^a Alexandra, Ciências, escola municipal).

Eu que sei o que tá tendo, fico espantada, porque eu não to dando qualidade pra esse menino, eu to estigmatizando esse aluno dizendo que a Escola do Amanhã – e por isso, eles rejeitam esse uniforme, rasgam, botam na rua, não querem usar e eu sou obrigada a dizer que ele tem que usar – to dizendo pra ele, que ele é diferente da outra escola, porque na outra escola de Ciências, é diferente dessa aqui. Tem uma outra escola também que é Ginásio Carioca, eu tenho três escolas numa rede, completamente diferente uma da outra. E dependendo da região, umas mais valorizadas que outras. Além disso, umas, o governo dizendo que são mais eficazes, por causa do IDEB, como se Português e Matemática

dissesse qual é a qualidade da rede, eu to dizendo que qualidade se mede por Português e Matemática e Ciências, o resto não é formação. E o governo federal ta mandando dinheiro pra investir no resto da formação, e não aqui, onde o próprio governo diz que deve ser avaliada a educação brasileira, ta entendendo a incoerência? Ele ta dizendo que a educação brasileira é medida por esse índice, dessas matérias, com esse currículo que ele determina. Mas, ele manda dinheiro pra melhorar a educação da escola brasileira para dar oficinas basquete, não sei que, não sei que. O que é que ele está dizendo pra mim, então? (pausa) Então, a impressão que eu tenho é que não ser quer uma educação de qualidade brasileira. Se quer a universalização da escola, todo mundo na escola, o pobre dizendo que tem direito à escola, uma escola que é integral, entre aspas, porque eu não sei que integral é esse, que usa da legislação que eu não enxergo, eu não vejo, isso aí é uma... Um segundo turno optativo pra uma criança, algumas horas porque nem é o turno todo, optativo pra uma criança alguns dias, isso não é ensino integral, isso não é qualificação de coisa nenhuma. Agora, é desvio de verba pra um monte de OS. Eu nunca vi tanta OS com tanta vontade de enfiar tanto projeto. Aula que é bom... (Prof.^a Lorena, Língua Portuguesa, escola municipal)

Relacionada a esta percepção, outros quatro professores também apontaram as questões das condições materiais e de trabalho da escola, como o principal problema para esta apropriação do saber de forma democrática pelos alunos. Indicando tanto questões da estrutura física, como problemas com os materiais didáticos, recursos pedagógicos, número de alunos em turma, atividades paralelas, reforço escolar e falta de pessoal de apoio. Essas dificuldades impõem uma limitação, uma restrição ao trabalho dos professores impedindo-os de uma melhor atuação junto a seus alunos e com maior sucesso na apropriação do saber escolar.

Ela tenta, né? Mas, dentro da realidade que a gente tem, como eu acabei de te citar, fica complicado, você tem uma turma gigante, 40 a 45 alunos, quadro e giz, né? A parte de automatização, a parte tecnológica deixa pra caramba a desejar, você bota 10 computadores pra uma turma de 40, não vai. Botar dois alunos num computador, pra mim, isso aí é hipocrisia, como tem. É um pra cada um e ponto. Então, o que acontece? A escola acaba ficando aquém, e a escola particular ela vai, ela fica além, por quê? Além de ter essa questão financeira ela cria condições, né? [...] E aqui,

cara, é o professor fazer de um tudo, né? A gente faz tudo, a gente dança, canta, né? É programa de auditório, né? (risos) (Prof^a Melissa, 5º ano, escola municipal)

Olha, não, não ocorre essa apropriação como a gente conhece, a gente sabe, que são os usos da mídia... que seria, né? Que seria importante pra criança, não. Uma sala, uma biblioteca, uma sala de leitura realmente aberta porque eu acho que uma sala de leitura ela precisa ser aberta, ela tem que se destinar a determinados objetivos que é a escolha do autor, a escolha sabe do conteúdo que você quer, é poesia, você tem que escolher o seu estilo literário, e... não há. Então, isso aí eu acho que não, não há. (Prof.^a Dione, 1º ano, escola municipal)

Eu não tenho tanta certeza porque pra isso... quer dizer, eu acho assim, pra alguns vai ser, mas pra ser mais eu acho que tinha que ter um empenho maior da escola. Por exemplo, até o próprio cumprimento da lei, o horário integral, a formação do professor, o reforço que não é dada a oportunidade do reforço a ele, se ele não pegou com um, ele poderia ta pegando com outro. (Prof. Fausto, Matemática, escola municipal)

Olha, nem todos conseguem, porque nós temos aí a realidade que eu tenho hoje, por exemplo, né? Eles estão aqui durante o ano inteiro e não apropriou de uma alfabetização, então eles acabam sendo excluídos porque com essa situação que a gente mesmo, espero agora que a gente não vai ter mais aprovação automática, mas o aluno está passando, até o 3º ano ele tá passando praticamente, sem ter reprovado. A única coisa que faz ele reprovar é a questão de falta, se ele tiver um número x de faltas ele é reprovado, se não tiver, ele não é reprovado. Então, o que oferece, ta dando oportunidade, mas nem todos conseguem absorver esse conhecimento e não ficar marginalizado... (Prof. Gilton, 2º ano, escola municipal)

Neste sentido, mesmo quando analisam a questão no interior da escola, mesmo sem fazerem a interlocução destas questões com as políticas educacionais produzidas, ainda assim, conseguem perceber que há questões relacionadas ao seu próprio trabalho as quais fogem ao controle dos professores e que impedem uma apropriação do saber escolar de forma democrática a todos os alunos. Ou seja, compreendem que ampliar o acesso à escola é diferente de democratizar a aprendizagem, a apropriação do saber socialmente valorizado e o acesso à cultura como elementos do trabalho escolar na formação de pessoas com mais capacidade para compreender o mundo à sua volta. Neste sentido, a exclusão daqueles que

têm na escola pública a única possibilidade de escolarização contínua ocorrendo por dentro da escola, a partir de políticas federais e municipais e/ou de mecanismos instituídos pela própria escola que interferem nas condições de trabalho dos professores e nas condições de aprendizagem dos alunos, do ponto de vista do financiamento, da estrutura, da organização e do funcionamento da escola.

Nem mesmo do ponto de vista liberal, a promessa da universalização do ensino foi conquistada pelas classes populares que continuam a ter negado seu direito à educação. As escolas que frequentam não conseguem assegurar o cumprimento mínimo do currículo nacional, dentro de condições adequadas à aprendizagem dos alunos, de modo a garantir sua permanência na escola com “efetivo trabalho escolar”, conforme determina a legislação educacional brasileira.

Os professores de todas as escolas participantes da pesquisa consideram que a escola não é democrática quanto à apropriação do saber e da cultura presentes na escola. Ao contrário, consideram que todas as escolas são excludentes em relação ao acesso dos alunos a este saber. A escola federal, na percepção dos professores não é democrática porque é seletiva, possuindo vários mecanismos que reforçam as desigualdades que têm origem fora da escola, nas condições de vida dos alunos. Os professores percebem que tais mecanismos da escola são seletivos, mas também apontam que suas práticas, individualmente, são insuficientes para lidar com esta seletividade que é da instituição. Ao mesmo tempo, revelam as dificuldades para a instalação de práticas mais democráticas na escola, em relação à aprendizagem dos alunos, porque seus critérios de qualidade, reconhecidos socialmente, estão assentados nesses mecanismos seletivos.

Na escola municipal, também há um reconhecimento dos professores de que a escola não é democrática quando se trata da apropriação do saber. As representações dos professores acerca desta impossibilidade assentam-se nas dificuldades impostas pelas condições de trabalho e nas dificuldades socioeconômicas das famílias. Estas dificuldades criam nos alunos determinados comportamentos que não favorecem a aprendizagem. Na visão dos professores, as más condições de trabalho criam dificuldades na realização de

uma atividade docente que consiga compensar as dificuldades dos alunos, muitas vezes inviabilizando o trabalho dos professores.

O aspecto político da atuação dos professores abriga a possibilidade de desenvolver um trabalho intelectual para a transformação. Mas, para isso, é necessário compreender-se no interior da profissão e, ao mesmo tempo, da prática social; compreender o sentido do seu trabalho na construção de um trabalho coletivo que abrigue um sentido político para o trabalho da escola em sua totalidade.

A efetivação de uma educação realmente popular leva em conta as características e necessidades dos alunos, a partir das quais se possa pensar uma educação que contribua para uma aprendizagem efetiva e significativa em torno das necessidades e da vida concreta dos alunos. Os professores conhecem seus alunos, suas condições de vida, mas não se sentem capazes de efetivar uma educação mais próxima de suas realidades, seja pelas más condições de trabalho que enfrentam, seja pelos estereótipos que criam em torno dos alunos como dificuldades ao trabalho que gostariam de realizar. Além disso, as práticas de trabalho individualizantes despotencializam o trabalho dos professores, que se sentem sozinhos no trabalho cotidiano da sala de aula.

É por meio da produção de novas consciências a partir dessas mesmas práticas sociais que se pode iniciar o trabalho de transformação social, questionando e compreendendo os problemas a serem enfrentados. A construção de uma nova ordem social implica mudanças radicais, não só no plano político e econômico, mas originariamente na maneira de explicar e compreender o mundo e a vida, os alunos, a escola, a educação e próprio trabalho docente a partir de suas especificidades e potencialidades.

O próximo capítulo busca compreender a visão dos professores acerca da construção de uma escola capaz de contribuir para a transformação social, a partir das características e das condições que o trabalho docente possui no interior das escolas públicas nos dias atuais.

Capítulo 6 – Escola, espaço de transformação social

Este capítulo questiona sobre as possibilidades de a escola construir a transformação social, a partir dos depoimentos dos professores acerca das representações que eles constroem sobre os alcances e os limites da instituição escolar, para produzir movimentos em direção aos processos de transformação.

Qual o registro do trabalho da escola pública atual no contexto da produção intelectual, cultural, organizativa e educativa para os alunos e professores que nela se encontram? Qual seu projeto do ponto de vista político e organizativo para as classes sociais que a frequentam? É sob este aspecto que a análise das concepções dos professores acerca das possibilidades da escola, como espaço de produção da transformação social a partir de um projeto educativo e organizativo de seus alunos e professores, interessa a esta pesquisa.

A escola é, aqui, entendida no sentido gramsciano como “uma das mais importantes e essenciais atividades públicas”⁶⁷, portanto, para além da dimensão “local de trabalho” de professores e de outros trabalhadores do campo da Educação. Como instituição formativa dos sujeitos políticos, sejam eles professores, alunos, pais, mães ou a comunidade em seu entorno, pode estar a serviço ou não das relações de dominação.

Como os professores, enquanto trabalhadores intelectuais, são capazes de explicar a repercussão do trabalho da escola na produção de uma consciência sobre o mundo e a realidade em que vivem aqueles que fazem parte do seu dia a dia? A hipótese que orientava essa interrogação era a de que o trabalho de formação da escola, tomada como uma instituição destinada à produção e à reprodução do conhecimento, trazia, necessariamente, uma vinculação político-ideológica. Cabia à pesquisa entender como os professores compreendiam esse processo.

⁶⁷ GRAMSCI, Antonio. *L'Ordine Nuovo* (1919-1920). Turim: Einaudi, 1975, p.256, citado por JESUS, Antonio Tavares de. *Educação e Hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora Unicamp, 1989.

6.1. Escola, intelectuais orgânicos e a construção da hegemonia

Tanto a escola como os professores são compreendidos, como já afirmado anteriormente, como trabalhadores intelectuais nas funções organizativa, diretiva, educativa e intelectual, propriamente dita, na construção ideológica da hegemonia.

Assim, a relação entre os intelectuais e o povo (os sujeitos da educação escolar) deve “forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais” (GRAMSCI, 1999, p. 103). É nesse sentido que, para Bianchi (2008), o programa apresentado nos *Cadernos* pode ser considerado como a “fundamentação teórica para a formação do próprio grupo de intelectuais” (p. 73). E que, para Gramsci (1999), é condição para a distinção e a independência de qualquer grupo, uma vez que as funções de direção e dominação estão diretamente ligadas à formação de um grupo especializado, isto é, os intelectuais. Esse debate pode ser traduzido na

análise das relações entre dirigentes e dirigidos, dominantes e dominados ou, em outras palavras, em um estudo sobre a construção e o exercício da supremacia de uma classe ou fração de classe sobre o conjunto da sociedade (BIANCHI, 2008, p. 75).

Assim, a pesquisa interroga se é possível os professores atuarem como intelectuais? Quem são estes intelectuais?

A formação da categoria de intelectuais é, na visão de Gramsci, um problema complexo em função do processo histórico de formação das diversas categorias de intelectuais. Destacam-se duas formas principais: 1) o grupo social que se forma a partir de sua função no mundo econômico cria para si um grupo de intelectuais para obter homogeneidade e consciência de sua função no campo econômico, político e social; 2) todo grupo social essencial que se forma a partir da estrutura econômica encontrou categorias intelectuais preexistentes que representam uma continuidade histórica, não interrompida nem mesmo pelas mudanças nas formas sociais e políticas, sendo a mais típica categoria deste tipo de intelectuais, a dos eclesiásticos (GRAMSCI, 2006). A partir dessas

constatações acerca do processo histórico de formação das categorias de intelectuais, Gramsci questiona: “quais são os limites ‘máximos’ da aceção de ‘intelectual’? É possível encontrar um critério unitário para caracterizar igualmente todas as diversas e variadas atividades intelectuais e para distingui-las, ao mesmo tempo e de modo essencial, das atividades dos outros agrupamentos sociais?” (2006, p. 18).

Para responder essa pergunta, Gramsci (2006) afirma que não há uma característica ou um critério intrínseco de distinção das atividades intelectuais, mas é preciso buscá-las nas relações nas quais as atividades desses grupos se encontram, no conjunto geral das relações sociais.

Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não intelectuais, porque não existem não intelectuais. [...] Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 2006, p. 52-53)

Se todo ser humano é intelectual, nem todos desempenham essa função na sociedade. Assim, o trabalho de “categorias especializadas para a função de intelectuais” só pode ser compreendido como relação social, isto é como construção histórica e social e nas relações com os demais grupos sociais.

Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas, sobretudo em conexão como os grupos sociais

mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação como o grupo social dominante. (GRAMSCI, 2006, p. 18-19)

O desenvolvimento do sistema escolar em todo o mundo moderno indica, para Gramsci, a emergência da importância das categorias e funções intelectuais. Seja na relação com a intelectualidade, seja na ampliação e no desenvolvimento da ciência e da técnica. Desse modo, quanto mais ampliado, especializado e hierarquizado o sistema escolar⁶⁸, mais ele indicará a complexidade cultural e civilizatória de um determinado Estado. Assim, quantidade e qualidade se conjugam para criar a mais ampla base possível de escolas e as mais altas qualificações intelectuais.

Ressalte-se que Gramsci já observava que tal elaboração das camadas intelectuais não ocorre “num terreno democrático abstrato”, mas segundo processos históricos. Apontava, também, a diferente distribuição de tipos de escolas pela Itália, produzindo diferentes camadas intelectuais no território econômico. No Brasil, é possível indicar processo semelhante acerca da distribuição dos tipos e da quantidade de escolas, de acordo com a divisão econômica, política, social e cultural do país, entre espaços rurais e urbanos, e mesmo no interior do espaço urbano num mesmo Estado ou Município. No caso das escolas pesquisadas, podem-se apontar as diferenças em relação não só ao ensino ministrado como também à composição social dos alunos. Dessa forma, a escola federal é identificada como uma escola de classe média e as escolas municipais como escolas de camadas sociais desfavorecidas.

O desenvolvimento de qualquer grupo social, destinado a manter ou não as relações de dominação, se dá pela elaboração dos seus próprios intelectuais orgânicos. O intelectual caracteriza-se por sua ligação com os interesses de uma determinada classe à qual ele está vinculado; seu modo de atuação relaciona-se à função que desempenha na estrutura social. O intelectual caracteriza-se também pelo caráter superestrutural de sua função no bloco histórico, dando homogeneidade e consciência de sua função à classe à qual está ligado. O vínculo do intelectual não é, portanto, sua origem social, mas o caráter orgânico que ele

⁶⁸ Refere-se à extensão da área escolar e dos graus verticais da escola.

desempenha no nível superestrutural. A elaboração dessa camada de intelectuais deve ser entendida sempre como resultado dos processos históricos concretos.

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários”. (GRAMSCI, 2006, p. 20)

Portanto, o intelectual orgânico é aquele capaz de articular o econômico (estrutura) ao político e ideológico (superestrutura) num bloco histórico.

Se considerarmos um bloco histórico, isto é, uma situação histórica global, distinguimos aí, por um lado, uma estrutura social – as classes que dependem diretamente da relação com as forças produtivas – e, por outro lado, uma superestrutura ideológica e política. O vínculo orgânico entre esses dois elementos é realizado por certos grupos cuja função é operar não ao nível econômico, mas superestrutural: os intelectuais. (PORTELLI, 1977, p. 15)

Os estratos intelectuais são mais ou menos “orgânicos” de acordo com a conexão mais ou menos estreita com um grupo social fundamental. De acordo com Gramsci, há dois grandes planos superestruturais: sociedade civil (organismos privados) e sociedade política, sendo que ambos correspondem, respectivamente, à função de hegemonia e ao “domínio direto” ou de comando, expresso no governo jurídico.

Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa, nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na

previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 2006, p. 21)

Faz ainda uma diferenciação de grau em relação a esta ampliação do conceito de intelectual, uma vez que tanto as funções hegemônicas como as funções estatais comportam certa divisão do trabalho e uma gradação de qualificações que, por vezes, não apresentam nenhuma atribuição organizativa ou diretiva. As funções intelectuais possuem também diferenças qualitativas:

no mais alto grau, devem ser postos os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte, etc.; no mais baixo, os mais modestos “administradores” e divulgadores da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada (2006, p. 21).

Analisando o trabalho dos professores, a pesquisa pode apontar que há diferenças de grau, segundo a proposição de Gramsci, quanto à administração, à divulgação e à criação da riqueza intelectual. Essas diferenças qualitativas puderam ser encontradas especialmente em relação às condições de trabalho dos professores. Na escola municipal, em que a interferência da Secretaria de Educação é mais visível na organização do trabalho da escola, há uma menor possibilidade de atuação dos professores como intelectuais criadores. Com efeito, os professores reproduzem os programas governamentais – propostas curriculares, projetos pedagógicos, avaliações de rendimento escolar – que lhes são impostos. Da mesma forma, na escola federal, o grande peso dado às propostas curriculares e às avaliações institucionais também impõe limites à criação intelectual dos professores que lá trabalham. Em ambas as escolas, quanto maior a imposição de regras, controles institucionais e limites ao trabalho docente, maiores as chances de atuarem apenas como administradores da riqueza intelectual.

Esse lugar decisivo que a função intelectual ocupa nas elaborações de Gramsci determina o destaque que ele dá aos intelectuais na construção do partido político. “Todos os membros de um partido político devem ser considerados como intelectuais [pois] importa a função, que é diretiva e organizativa, isto é, educativa, isto é, intelectual” (2006,

p. 25). A função do partido, de educador permanente, parece equivaler à de intelectual. Coutinho alega que, diante da concepção que Gramsci tem dos intelectuais, não é exagerado inverter esta afirmação e dizer “que também o intelectual tem funções similares às de um partido político” (2007, p. 175).

O conceito de intelectual em Gramsci, portanto, só pode ser compreendido na sua qualidade de ser orgânico, o que significa a vinculação a uma classe fundamental, desempenhando atividades, tanto no âmbito da sociedade civil quanto política. A busca da hegemonia do grupo social que representa é seu objetivo, a fim de proporcionar-lhe o controle do bloco histórico, isto é, de manter a relação dialética existente entre a estrutura e a superestrutura. Os intelectuais ligados à classe burguesa são

As células vivas da sociedade civil e da sociedade política: são eles que elaboram a ideologia da classe dominante, dando-lhe assim consciência de seu papel, e a transformam em “concepção de mundo” que impregna todo o corpo social. No nível da difusão da ideologia, os intelectuais são os encarregados de animar e gerir a “estrutura ideológica” da classe dominante no seio das organizações da sociedade civil (Igrejas, sistema escolar, sindicatos, partidos etc.) e de seu material de difusão (*mass media*). Funcionários da sociedade civil, os intelectuais são igualmente os agentes da sociedade política, encarregados da gestão do aparelho de Estado e da força armada (homens políticos, funcionários, exército etc.) (PORTELLI, 1977, p. 86).

É precisamente por meio dos processos de persuasão, tarefa dos intelectuais, que a supremacia da classe dominante é mantida por longos períodos, uma vez que, pelos mecanismos repressivos da sociedade política, ela exerce uma dominação pela força, submetendo-os à sua vontade. A impossibilidade de manter essa dominação pelos mecanismos coercitivos por longos períodos requer, também, o trabalho de persuasão, próprio da sociedade civil, por meio do qual se passa do exercício da dominação ao exercício da hegemonia. Isso significa dizer que, no capitalismo, o intelectual pode vincular-se tanto à burguesia quanto ao operariado, uma vez que sua relação é mediatizada.

Neste sentido, o intelectual tem função análoga à do partido político, pois ambos buscam dar forma homogênea à consciência da classe à qual se ligam organicamente e, assim, preparam a hegemonia dessa classe sobre o conjunto da sociedade. São agentes de uma vontade coletiva e da consolidação de um bloco histórico.

A partir dessa importância dedicada ao partido como elemento de coesão do bloco histórico, Gramsci aponta como os intelectuais ou grupos de intelectuais exercem a função de partido político em diversas situações, e adverte sobre a necessidade de se deter sobre a compreensão dos intelectuais em diferentes momentos históricos e em diferentes países.

É preciso elaborar sobre isso um projeto orgânico, sistemático e argumentado. Registro das atividades de caráter predominantemente intelectual. Instituições ligadas à atividade cultural. Métodos e problemas de método do trabalho intelectual e cultural, seja criativo ou divulgativo. Escola, academia, círculos de diferentes tipos, tais como instituições de elaboração colegiada da vida cultural. Revistas e jornais como meios para organizar e difundir determinados tipos de cultura (GRAMSCI, 2006, p. 32).

No âmbito das mudanças na organização do capitalismo atual, da complexificação social e política em que vivemos é que se destaca a importância da análise da escola e do trabalho dos professores como elementos desta sociedade e à qual devem responder como instituição formadora, mas compreendida, também, como espaço de disputa política na produção ideológica.

6.2. Professores, escola e a transformação social

Retomando as questões apresentadas na introdução deste capítulo, as quais conduzem a análise das concepções dos professores sobre as possibilidades de a escola ser um espaço de produção das transformações sociais, a partir de um projeto educativo e organizativo, são analisados, neste bloco, os depoimentos dos professores. Tomado o conjunto dos depoimentos é possível afirmar que a escola vem sendo, de maneira geral,

descrita pelos professores do ponto de vista político-ideológico a partir de pressupostos liberais.

Não há grandes diferenças entre os professores. Trabalhar em escola municipal ou federal, nos anos iniciais ou finais do ensino fundamental, ter formação universitária ou pós-universitária não representam, grosso modo, representações diferenciadas sobre o trabalho docente e as possibilidades de transformação a partir da escola pública.

Entretanto, cada professor, tomado na sua singularidade, apresenta contradições, conflitos e dissonâncias nas suas percepções. É esse fato que nos permite concluir, ainda que provisoriamente, que os depoimentos revelam ser o trabalho docente portador de possibilidades de mudanças na prática social, a partir da elaboração das consciências em torno do próprio processo histórico vivido.

A percepção acerca das possibilidades transformadoras da escola não difere muito entre os professores e refere-se, basicamente, às relações entre reprodução de conhecimentos escolares e projetos de mobilidade social. De forma geral, os professores compreendem que a escola considerada de qualidade tem o papel de difundir e permitir o acesso aos conhecimentos socialmente valorizados, cuja apropriação permitirá o acesso a empregos que proporcionem ascensão social. Os professores valorizam o processo de escolarização como possibilidade de passagem de uma posição social à outra.

As sociedades contemporâneas, para esses professores, são estratificadas por grupos sociais e não por classes sociais. A inserção (ou a manutenção) dos indivíduos no mercado de trabalho, a conquista de objetivos e sucesso pessoal de seus alunos, reforçam a crença numa escola democrática. A mobilidade ascendente, nas concepções dos professores, parece ser assinalada pelo enfraquecimento das determinações sociais que pesam sobre os destinos individuais e pela possibilidade de cada um realizar, livremente, suas ambições de sucesso social. Considera-se, portanto, que a mudança de posições sociais depende de características pessoais e que o nível de escolarização contribui para determinar os lugares sociais.

Considerado o total de 30 professores entrevistados, existe certa homogeneidade em relação à percepção da escola como produtora de mobilidade social. A noção de transformação social aparece como sinônimo de mudança ou mobilidade social. Mais de 2/3 dos professores acreditam que a escola é responsável por promover a ascensão social, quando seu trabalho é bem sucedido em termos do acesso ao conhecimento das diferentes áreas.

A escola é valorizada pela população que a frequenta, segundo os professores entrevistados, pela relação com a difusão do conhecimento considerado legítimo de ser difundido pela escola. A qualidade da escola está associada à reprodução dos conhecimentos considerados socialmente necessários. Assim, os professores das escolas municipais informam que a escola em que trabalham é desvalorizada pela comunidade, pela má qualidade do ensino e por não conseguir realizar a ascensão social. O contrário é vivenciado pela escola federal, fortemente valorizada no meio social, com ensino considerado de qualidade, com alunos que têm nela uma trajetória escolar linear e com grandes chances de aprovação em vestibulares de universidades de prestígio; as possibilidades de ascensão social se concretizam por meio de carreiras socialmente valorizadas.

Apenas 17% dos professores possuem uma visão da escola como uma possibilidade de realização de um trabalho transformador, mas que acreditam não estar sendo realizado, tanto pelas más condições de trabalho dos próprios professores, quanto pelas condições de vida dos alunos e suas famílias que impõem limites ao trabalho da escola.

Para a parte dos professores que vê a escola numa perspectiva liberal de formação – voltada para a ascensão individual –, a realidade exterior sobrepõe-se à escola, e nenhum trabalho ideológico parece tornar-se possível no duro contexto da pobreza, do tráfico ou da violência. Para a professora de Ciências dos anos finais da escola municipal, não há possibilidade de que a escola possa, por meio do conhecimento, formar as pessoas oriundas de uma determinada realidade, com a vivência de determinados acontecimentos, como a convivência com o tráfico de drogas. O que resta a esses estudantes, parece ser a pergunta por trás dessa constatação.

Os alunos parecem conduzir o processo de escolarização pela força que impõem suas condições de vida à realidade da escola. Os docentes informam, nos depoimentos, que eles desprezam o trabalho do professor, seja pela ausência na escola, pela evasão, seja pela agressão aos professores e colegas, seja pela recusa em aprender. A instituição escolar não consegue atingi-los por meio do conhecimento considerado socialmente necessário a ser veiculado pela escola, dificultando muito, se não impossibilitando, a tarefa ideológica que lhe cabe, à medida que se afasta da compreensão histórica sobre esse aluno e sobre a própria escola. A realidade presente se impõe com seus graves acontecimentos a respeito dos quais a escola se vê impotente.

Depende da importância que o aluno dá para o professor, né? É ele que vai responder para ele. Agora, talvez na cabeça seja incompatível, o que é um bom modelo pra um cara que... lá da favela.. é um.. traficante ou um professor? Eu pergunto pra você, um traficante ou um professor? (Prof^a Alexandra, Ciências, escola municipal)

Se considerarmos que a vida fora da escola se impõe aos alunos, o trabalho que a escola pode fazer e faz, parece não ter sentido. Os professores informam que, apesar de seus esforços, a escola não é valorizada como espaço de produção e reprodução dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Ela é um passaporte, seja para inclusão em programas ou ações governamentais focalizados, a exemplo da Bolsa Família, seja para inserção no mercado de trabalho.

O depoimento abaixo responsabiliza a família e as ações governamentais com políticas focalizadas pela ausência de sentido da escola. O sentido da escola, neste depoimento, é a inserção do jovem em empregos considerados prestigiados socialmente.

Agora quer ser um país responsável, quer realmente fazer parte do 1º mundo, quer realmente ser alguma coisa na vida, o país quer isso, os governantes buscam isso? Então, tem que mudar sim, tem que começar sim, pela questão educacional mesmo. Mas, é uma questão assim, como eu tô te falando, é uma vertente muito grande, não é focar no professor, focar na escola, é um todo, um todo, é buscar na família, buscar na

sociedade, haver um compromisso, criar condições de empregar essa gente... olha, eu vou falar uma coisa pra você, eu sou absolutamente contra cota, absolutamente contra cota, olha pra mim, meu aspecto físico, vó negra, escola pública... e tive uma escola de qualidade, sabe? Com família, como eu te falei, minha mãe semianalfabeta, não precisa, basta dar uma escola de qualidade e cobrar dos pais responsáveis. Essa questão de dar bolsa, tudo, a gente já chegou aqui com uma mãe falando pra mim assim, pra mim não, pra quem tava na secretaria, “fiquem vocês aí que eu vou pra praia”, sabe? Porque ganha bolsa tudo. É um período de fome? Cobre aquele período e para, sabe? Emprega, qualifica, porque tá uma moeda de troca, o aluno hoje, ele ganha pra estudar, ele ganha pra não sei o que, ele não falta e ele não tem o compromisso, é tudo dado, não busca nada, não corre atrás de absolutamente nada. E aí, não há um real ensino, não há uma real aprendizagem, ele está ali de corpo, porque ele tá ganhando pra vir, mas não há um compromisso, nenhum real, numa perspectiva de nada. Você pergunta na escola “o que que você quer ser? Jogador de futebol!” Sabe? As meninas “modelo e manequim”. Ninguém quer fazer medicina, ninguém quer ser professor, ninguém quer ser nada, porque tá lá ganhando bolsa, tudo, cota tudo, eu sou absolutamente contra, porque já tinha o problema em casa, porque a fome, tudo bem, a família tá com necessidade, ok! Cobre-se um período, emprega-se o pai de família, a mãe de família, se qualifica aquela pessoa e dá trabalho, porque a renda vem do seu trabalho. (Prof^a. Melissa, 5º ano, escola municipal)

A perspectiva da formação escolar, acima exposta, é a perspectiva da qualificação profissional, e esta é considerada de má qualidade, quando não consegue formar seus alunos para uma vida profissional considerada satisfatória. As políticas sociais são vistas como um impedimento à construção de uma noção da necessidade e do lugar do trabalho na vida das crianças que se “acomodam”, assim como seus pais, no lugar social que ocupam, sem questionar esse lugar e sem querer transformá-lo. Na visão de alguns professores, o paternalismo das políticas sociais não produz indivíduos com “ambição” suficiente para buscarem uma escolarização e, conseqüentemente, a qualificação profissional que desperte o compromisso com a formação escolar e com o trabalho cotidiano da escola. Neste caso, observam esse comportamento tanto nas famílias como nos alunos, já frutos dessa geração que recebe bolsas sociais e que não se comprometem com a busca de uma ascensão social

pela escolarização e pelo trabalho. A professora vê a escola e os professores como incapazes de contraporem-se a isso.

Este discurso da “impossibilidade” do trabalho da escola para alterar a formação de seus alunos do ponto de vista político ideológico também é justificado pelos problemas familiares dos alunos e na crença de alguns professores de que essa responsabilidade não é da instituição escolar e que só se realiza pela “unidade do trabalho família e escola”. Isto porque acreditam que o trabalho da escola para a transformação é relativo à “construção de valores e princípios” que as crianças não têm, mas que, sozinha, a escola não consegue construir. Eles delegam à escola o trabalho, exclusivamente, intelectual – ensinar a ler e a escrever. A formação político-ideológica é compreendida como formação de princípios e valores, e a família é considerada a responsável por essa formação junto a seus filhos.

Eu acho que ela tem uma responsabilidade, ela acaba tendo, ela acaba (ênfase) tendo uma responsabilidade maior, mas não deveria ter. Eu acho que essa responsabilidade deveria ser metade, a metade? Sei lá, se for colocar aí quantidade, metade da metade? Não sei, entendeu? Porque, ó ! Você pode até não saber ler e escrever, mas você pode muito bem formar valores no seu filho, entendeu? É... que vão contribuir pra formar pra ele ser um indivíduo capaz de transformar a sociedade mesmo não sabendo ler e escrever. E a escola, de repente, ficaria com essa parte, né? Não é só o fato de saber ler e escrever, eu acho que é uma questão de valores, uma questão de caráter, é uma questão de postura mesmo, entendeu? Não é só de não saber ler e escrever. Acho que a escola, nosso público é um público carente, né? De instrução, disso tudo e tal, mas, mesmo você sendo pobre, não sabendo ler e escrever, você pode ter valores elevados e passar isso pros seus filhos, entendeu? O seu filho não precisa ver você fumando crack, que nem as crianças veem aqui. Eu posso não saber ler e escrever, posso ter uma vida ferrada, mas... pra que que eu vou passar isso pra uma criança, entendeu? (Profª Renilda, 1º ano, escola municipal)

A concepção entre esses professores é a de que a escolarização na vida das pessoas é uma decisão pessoal. As explicações se assentam nos comportamentos dos indivíduos implicados no processo de escolarização, sejam alunos, mães ou pais. Para explicar a ação dos alunos, os professores delimitam o campo de ação deles, os efeitos da socialização

familiar e os recursos sociais e culturais de que dispõem. Assim a noção de transformação social tem significação, para os professores, se associada à intenção ou projeto dos alunos e suas famílias.⁶⁹

Neste sentido, a escola não tem controle sobre quem fará a diferença, apesar de ser considerada democrática, porque é aberta a todos os alunos. Trata-se de uma perspectiva do trabalho da escola, baseado nos princípios do individualismo, da igualdade, da liberdade que fundamentam muitas concepções acerca da escola e de seu lugar na sociedade de classes.

Os professores apontam os comportamentos aprendidos na escola diariamente pelos alunos como exemplos de “mudanças”. Aqui, a noção de mudança se refere às transformações nas condições de vida dos alunos e suas famílias; trata-se de mudanças de atitude e de comportamento. As mudanças referem-se às relações sociais, à conservação do meio ambiente, ao cumprimento de horários, à aprendizagem de hábitos diversos, considerados importantes ao convívio escolar, social e familiar, que muitas vezes são relatadas como resultados positivos do trabalho dos professores na escola. O processo de aprendizagem de comportamentos, hábitos e atitudes, segundo os professores, tem efeito multiplicador, pois consideram que esses alunos poderão alterar hábitos das famílias. Muitas vezes, é este o sentido de “transformação” que os professores atribuem à ação da escola.

Que eu acho que direito todos querem ter, né? Mas, os seus deveres, às vezes, a gente não quer saber dos nossos deveres. Só quer saber dos nossos direitos. Então, existem coisas pequenas que acontecem, que modificam o planeta, que, às vezes, você fica assim, “mas como, separar, jogar o lixo num lugar, tem água aqui.. vamos pegar um rodo”, eles vão fazendo isso automaticamente para o seu próprio bem estar, se a sala está suja “vamos limpar? Cadê a vassoura?” São mudanças que vão ocorrendo na vida, e que eu sinto pelos pais, quando eles falam assim “nossa! O caderno da minha filha ano passado era uma coisa horrível, esse ano eu tô surpresa com a vontade”, de elogiar o caderno, o caderno é a organização

⁶⁹ Ver Raymond Boudon e François Bourricaud. *Dicionário Crítico de Sociologia*. São Paulo: Ática, 1993, para compreender o sentido do individualismo metodológico como compreensão do real.

do pensamento, então, se você não tem um caderno em ordem, o seu pensamento começa a questionar, vai olhando pra aquele menino, pra aquele aluno e vai tendo que se organizar porque é o retrato da sua vida. É a sua organização. Então aquela professora chata que quer... mas, é pela ordem, todo dia, essa rotina, ela pode parecer, às vezes, assim atormenta, o ser humano não gosta da rotina, mas ela é essencial pra nortear os caminhos, você tem que ter a chegada no horário certo porque o seu professor está te esperando. (Profª Dione, 1º ano, escola municipal)

Os professores se movem entre duas concepções. A primeira é a de que as ações e os comportamentos individuais atribuem ou não sentido à escola e de que as mudanças provocadas pela escola se referem aos comportamentos, hábitos e atitudes. A segunda concepção diz respeito à relação entre escolarização e mercado de trabalho.

Assim, dentre os demais professores há uma compreensão de que a educação realizada na escola deve ser pensada a partir da ótica do capital. Dessa forma, a escola adquire valor para as classes trabalhadoras, se permitir que essas classes, por meio da escolarização, possam, por exemplo, adquirir mobilidade social. Há uma relação virtuosa entre escolarização, mobilidade social e emprego.

[...] como professora, um espaço que, de uma escola pública, um espaço de você contribuir pra que, de alguma maneira, algumas crianças tenham possibilidade de mudar de classe social, apesar de eu saber que a porcentagem é mínima, porque eu não acho que só a escola faz isso [...] conhecimento pra poder ter chances de mudar a sua classe social. Entendeu? Eu me sinto assim, nessa posição de proporcionar isso. (Profª Laísa, 1º. ano, escola federal)

Criança aqui, eu acho que é muito trabalhado [...] Eu acho que amplia muito o conhecimento formal. E eu acho que não só isso... É um dos [colégios] que ficam, no ranking do vestibular, muito bom, o lugar dele, entendeu? Então, eu acho que existe um trabalho legal sendo feito, sabe? (Profª. Clotilde, 2º. ano, escola federal)

Então, a escola pública também pode ser libertadora nesse sentido. O aluno, aquele aluno mais perspicaz, aquele aluno que tem “Pôxa! Caramba! O meu pai não teve as condições que talvez... meu pai é oprimido.” Minha mãe é oprimida, minha mãe lava, minha mãe trabalha... são oprimidos. Será que eu vou querer a mesma coisa, será que se eu

estudar eu vou conseguir almejar uma coisa melhor? (Prof. Franz, Inglês, escola municipal)

Esse ideário liberal que norteia a percepção dos professores considera que o potencial transformador da escola se amplia, quanto mais conseguir possibilitar oportunidades de escolarização e de formação profissional para o mercado de trabalho. A escola será bem sucedida na medida em que proporcionar trajetórias de escolarização sem interrupção e formação profissional para o mercado de trabalho. Neste sentido, os professores criticam tanto a escola como os alunos e suas famílias, quanto à consecução desse objetivo. Criticam os alunos, porque deles e de suas famílias dependem a iniciativa, o esforço individual, a persistência e a permanência na escola e criticam a escola pela falta de condições de trabalho necessárias para atenderem os alunos e proporcionar o alcance de tais objetivos.

O depoimento abaixo se move, contraditoriamente, entre a discussão sobre as possibilidades e os limites da escola. De um lado, a escola é portadora de projeto de formação das consciências e de outro de reprodução das relações de dominação.

Eu acho que a escola seria um viés, sim, de transformação social, que à medida que você aponta nas suas aulas que há alguma coisa errada na distribuição de renda, que o país é rico que a população ainda é pobre, que há toda uma movimentação política, orientação pra formar massas e massas de ignorantes, eu acho que você pode despertar em um ou outro aluno, uma crítica social e, fazer daquela pessoa um cidadão mais consciente, mais crítico, que discuta e que na hora de votar saiba escolher o candidato, eu acho que por esse viés sim. Só que a gente tem toda uma... aí eu também não vou saber explicar, é uma geração muito passiva, nè? Muito conformada, eu falo pros meus alunos “o que vocês querem mudar?” Eu to fazendo um trabalho com eles, [sobre] quem são os iluministas, então, escolheram pontos críticos da sociedade brasileira pra pensar o que tá errado e propor soluções, mas isso é uma dificuldade. Eles veem o problema lá e não conseguem criticar, então, por isso eu não sei se a escola dá conta disso, eu acho que ela pode, mas a gente ta recebendo um público cada vez mais apático. E eu não sei o que fazer com isso. [...] Eu acho que se montou um projeto de formação que é acrítico de formação escolar, e eu acho que tem todo um Estado paternalista que

concede bolsa isso, bolsa aquilo, e as pessoas estão conformadas com aquilo, então dá pra sobrevivência, é uma coisa, é um assunto que eu não tenho uma reflexão fechada, é uma coisa que eu penso todo dia nisso seriamente, porque não é só o fato daqui da reunião, como as pessoas que tô encontrando, encontram por aí na vida, na rua e isso me incomoda muito. (Prof^a. Célia, História, escola municipal)

Para o Prof. Gilton (depoimento abaixo), embora a escola possa ter um potencial transformador, isso não acontece com a velocidade e a profundidade desejadas, pela falta das condições de trabalho da escola. Este professor compreende a transformação social como ascensão social, mas considera que poucos ascendem socialmente. Nesse sentido, aponta com clareza o fato de que a sociedade é discriminatória e meritocrática, assentada sobre a divisão de classes.

Eu vejo isso como uma porcentagem muito pequena, porque.. mesmo eles, eles são os que mais têm dificuldade assim, de adquirir esse conhecimento, porque eles vêm da família menos estruturada, e eles sabem que a sociedade é organizada para um grupo que administra e um grupo que está perdido. Então, eu vejo assim que, é essa grande massa das escolas públicas, eles até um ou outro vai apontar, vai acabar vencendo essa barreira e chegando também num nível mais confortável dentro dessa sociedade, mas a grande maioria, ela vai ser ainda aquela massa de prestação de serviço, aquela que vai trabalhar para que o país se sustente. (Prof. Gilton, 2º ano, escola municipal)

Tanto para o professor Gilton, como para a professora Célia, a impossibilidade de a escola ser transformadora deve-se ao fato que a escola pública é seletiva e excludente, isto é, historicamente, ela tem sido negada às classes subalternas, mesmo que tenham sido ampliadas as vagas (matrículas) para estes grupos sociais.

Agora nesse momento eu acho que a escola pública tá pior. Acho que no momento que eu estudei, a escola particular era uma opção extra que a pessoa precisava fazer, a escola pública dava conta, né? Agora, só que era em outro momento também, que eram poucos os que iam à escola, né?

Era uma nata da sociedade, os mais carentes que hoje nós estamos dando aula pra eles, não iriam à escola, ou iria só pra aprender a ler e escrever, o nome... pra votar, a mulher também, né? Nesse momento também, era só aprender a ler e escrever, ela só tomava conta da casa, então, é diferente do mundo de hoje, né? Que hoje estão todos na escola, e a gente tá dando aula pra aqueles que não iriam à escola, não tinha essa cultura de ir à escola, e aquele momento então, onde que a maioria da escola pública era boa porque ela não tinha essa abrangência toda de ter que dar conta de todas as crianças, né? Que ela precisa hoje. (Prof. Gilton, 2º ano, escola municipal)

Embora haja a concepção, para os professores, de que a escola pode formar indivíduos mais críticos e reflexivos, há, contraditoriamente, a noção de que a apropriação dessa formação é individual. A formação escolar não é suficiente para interferir nas opções individuais de cada um, nos percursos e trajetórias individuais, podem influenciar ou não a formação do indivíduo do ponto de vista político--ideológico.

Há relativa ambiguidade na concepção de transformação, de um lado parece associada à dimensão individual, como mudança e ou mobilidade social; de outro é articulada com noção de consciência crítica. Como mudança ou mobilidade social vem acompanhada da discussão sobre processos de socialização escolar (formação de comportamentos, hábitos e atitudes socialmente aceitos) e de inserção no mercado de trabalho. Como consciência crítica vem acompanhada da discussão sobre conhecimento que circula nas instituições escolares como socialmente necessário.

A noção de classe social aparece nos depoimentos como estrato social, isto é, marcada pelas diferentes posições em relação ao acesso aos bens sociais, materiais e culturais. Ainda que de forma difusa, as noções de riqueza (acesso aos bens materiais), de prestígio e de poder aparecem associados às desigualdades sociais e educacionais. O prestígio da escola e do grupo social que a frequenta é identificado com distinção, respeito vinculado a uma posição social (os alunos da escola federal são mais prestigiados que os das escolas municipais). O poder é associado à recompensa, os estudantes da escola federal prosseguem nos estudos, aprendem, enquanto os estudantes das escolas municipais ficam à deriva.

Alguns dos depoimentos de professores da escola federal apontam que a desigualdade de classes sociais na escola não faz diferença para o trabalho dos professores. Consideram-na muito “proveitosa” para os alunos porque “é boa para ajudar a conviver, para diminuir as diferenças”. As noções de diferença e desigualdade social aparecem, por vezes, como sinônimas.

Na visão de alguns professores há uma “aprendizagem social” trazida pela convivência entre os alunos de classes sociais diferentes, e o convívio com as “diferenças”, principalmente, de classe, é um aspecto positivo para a “formação do caráter e da personalidade das crianças”. Os alunos das camadas mais desfavorecidas, geralmente, aprendem a ter mais ambição e a querer ter o que o outro tem, o que o outro conseguiu, e os mais favorecidos economicamente passam a compreender que nem todos possuem sua condição material, enriquecendo sua experiência de aprendizagem na escola. O colégio tenta suprir as diferenças materiais das crianças “mais pobres” para não “agravar mais as diferenças”. Sendo assim, possibilitar essa convivência dos alunos de diferentes classes sociais é parte importante do projeto educativo de uma escola que se propõe democrática.

Agora, eu acho que tem muito aluno que tira proveito porque começa a frequentar a casa do outro e há uma troca maior, entende mais... Então, acho que isso é um ponto positivo. De não ter só o pessoal com o mesmo nível social. Agora, lógico, existem aqueles casos né? Que não aceitam e uma série de coisas, mas isso é do ser humano, né? Mas eu acho que é bom essa diversidade pra justamente ajudar e pra conviver, pra diminuir essas diferenças, né? Por exemplo, você leva o seu filho na casa do outro coleguinha que o pai tem um poder aquisitivo maior, mas porque o pai trabalha, porque o pai venceu, porque o pai fez faculdade, fez um concurso... Então é uma série de coisas. Então, isso também tem um lado positivo de motivar aquela criança a tentar ser igual, né? Aquele filho que tem tudo... aquela coisa e tal... Essa diversidade, eu acho importante. (Prof. Eduardo, Educação Física, escola federal)

Eu acho que, é como eu falei, lidam com vários tipos, né? Na mesma hora que um vai num aniversário na Vieira Souto, outro vai num aniversário num lugar mais simples, e eu acho que isso tudo enriquece muito a criança, entendeu? Não tem aqueles bonecos todos rodando na festa, né? O outro é aquele bolinho simples. Eu acho que isso aí já é um enriquecimento pra mostrar que a vida não é assim. As pessoas têm que

valorizar as pessoas, e não o que têm, não é? (Prof^a. Clotilde, 2º ano, escola federal)

Consideram que a escola tem uma contribuição na socialização das crianças, formando hábitos, comportamentos e atitudes, em geral aqueles pertencentes à classe média. Nesta direção, não atribuem à escola o papel da transformação. No processo de socialização de novas gerações, a escola dividiria com a família a responsabilidade pela formação das crianças; portanto, não poderia ser responsabilizada pelo que é da competência da família:

Olha, eu acho que a escola pode contribuir muito pra isso, mas eu acho que botar toda essa responsabilidade a cargo da escola, eu acho que é complicado. Porque, até como a gente tava comentando, não tem jeito, tem coisas que são da alçada da família, né? Do ambiente familiar e tem coisas que são da alçada da escola. [...] Então, eu acho que a escola pode sim, contribuir muito, a partir do momento em que a gente vai formando as crianças, né? Ajudando a formar hábitos, que eles se socializam e passam por diferentes experiências, e de que forma que a gente encaminha cada caso que acontece dentro da escola. Então, eu acho que esses pequenos acontecimentos do cotidiano, de certa forma eles acabam, com certeza, contribuindo pra formação dessas crianças, é nisso que a gente acredita. Mas, aí a dizer que a escola tem esse papel, de que isso, a transformação social é responsabilidade da escola, aí eu acho complicado mesmo. (Prof^a. Astrid, 1º ano, escola municipal)

A transformação compreendida como formação escolar é projeto dirigido para o indivíduo e não para a superação das desigualdades sociais. Assim, trata-se de apropriação do conhecimento, de proporcionar oportunidades, de estabelecer estratégias para fazer com que alunos aprendam e superem dificuldades de aprendizagem, assim a centralidade é no indivíduo e não na dimensão política, portanto histórica e social.

É importante retomar a noção popular do termo “filosofia”⁷⁰ para discutir a ideia de tomada de consciência e de reflexão. Esta categoria refere-se à atitude racional, livre das atitudes impulsivas e violentas. Para Gramsci (1999), esse é o “núcleo sadio do senso

⁷⁰Gramsci, na nota IV do parágrafo 12.

comum” e que, por isso, pode ser chamado de “bom senso”, tornando impossível a separação entre filosofia vulgar e filosofia científica, uma vez que ambas buscam fornecer à ação uma direção consciente e refletida. Para ele, sendo de ordem intelectual, portanto crítica e coerente, a filosofia científica no processo de elaboração do pensamento que seja superior ao senso comum, não pode prescindir do contato com os simples, uma vez que se encontra aí a “fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos” (p. 100), residindo nisso seu caráter histórico, pelo qual “depura-se dos elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em vida” (p. 100), superando o modo de pensar que a precedeu.

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir *ex novo* uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente); e, posteriormente, como crítica da filosofia dos intelectuais, que deu origem à história da filosofia e que, enquanto individual (e, de fato, ela se desenvolve essencialmente na atividade de indivíduos singulares particularmente dotados), pode ser considerada como “culminâncias” de progresso do senso comum, pelo menos do senso comum dos estratos mais cultos da sociedade e, através desses, também do senso comum popular. (GRAMSCI, 1999, p. 101)

Para o autor, há uma filosofia no senso comum, como já destacado anteriormente, uma vez que toda ação comporta uma concepção de mundo por ela orientada, ainda que carregue contradições, incoerências e fragmentações, mas há também a filosofia dos intelectuais, para os quais se torna senso comum ao se transformar em seu “horizonte intelectual” (BIANCHI, 2008, p. 72) e, portanto, portadora da conformação de uma concepção de mundo que pode emprestar essa concepção à filosofia popular. A filosofia da práxis é apontada por Gramsci como aquela que deveria criticar e superar tanto a filosofia do senso comum quanto a dos intelectuais limitados a uma determinada época. Para ele, “a

filosofia da práxis não busca manter os simples na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior” (1999, p. 103).

Nessa visão apresentada pelos professores, há uma incorporação de uma ideologia desenraizada em relação à classe trabalhadora, uma vez que consideram que os conteúdos escolares, o conhecimento “objetivo e científico”, são trabalhados segundo um ideário com características liberais, no qual os indivíduos mais “capazes” individualmente são mais capazes de ser competitivos, obtendo sucesso dentro do modelo capitalista, baseado na propriedade privada. Os conteúdos travestem-se de “neutralidade”, para realizar uma formação que corresponda a esta ideologia; uma consciência falseada em relação à posição de classe, tanto dos próprios professores como de seus alunos e da comunidade em geral, uma vez que não revela a realidade vivida por todos, dentro de uma sociedade capitalista dividida em classes. Pode-se dizer, neste sentido, que é uma consciência que corresponde a uma filosofia do senso comum.

A perspectiva que os professores têm do seu trabalho na escola e das trajetórias escolares e profissionais de seus alunos é baseada numa concepção de sociedade, em que os mais capazes individualmente serão mais competitivos e mais bem sucedidos, além de atribuírem aos próprios indivíduos e às suas famílias a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso. Desenraizada, neste sentido, pois não discute a raiz dos problemas originários da divisão da sociedade em classes sociais e nem discute os objetivos da escola e do projeto educativo que realiza a partir desta divisão de classes e da população que é atendida na escola pública atual.

Os professores parecem assumir uma posição de classe média e adotar um modelo de educação próprio dessa classe, embora estejam trabalhando com as classes populares. Ao fazer isto, adotam metodologias e conteúdos que não refletem a realidade vivida pelos alunos das classes trabalhadoras mais pobres materialmente, aqueles que vivem a situação de pobreza material mais grave, que vivem em situação de violência e de risco social. Gramsci destaca⁷¹ duas tarefas da filosofia da práxis: “combater as ideologias modernas em sua forma mais refinada, para poder constituir o próprio grupo de intelectuais

⁷¹ Caderno 16 parágrafo 9.

independentes, e educar as massas populares” (1999, p.35). Mas ele aponta a sua inadequação para combater as ideologias das “classes cultas”, quando não consegue constituir um novo grupo de intelectuais, sua tarefa fundamental, e de tornar-se – a própria filosofia da práxis - sua concepção de mundo.

Na compreensão desses professores, a tarefa da escola consiste em instrumentalizar, da melhor maneira possível, seus alunos a partir da aprendizagem de “conteúdos” que têm um valor para o trabalho, para o acesso a determinados empregos, mas, também, para o desenvolvimento de determinadas habilidades, comportamentos e princípios “morais” que os capacitem para a “sociabilidade”, a “convivência entre as pessoas e as classes” e para interagir com as diferenças que encontram na vida social, individuais e de classe, um tipo de “competência social”. É nesse sentido que a escola adquire significado para seus alunos e afeta suas vidas.

[...] mas com certeza, porque eu acho que os princípios que a gente dá aqui, que a escola tem obrigação de dar, eu acho, que junto com os pais, eu acho que muda mesmo. Muda assim, enriquece as crianças, sabe? Postura, sabe? Mostrar pra eles que não é assim que se faz, sabe? tem que saber respeitar o outro, não falar assim, não fazer... sabe? Isso é diário, né? toda hora, toda hora a gente tem essa educação informal, né? a gente tem que dar para essas crianças. [...] A parte social deles, eu acho que eles interagem muito... eles têm uma vida social fora da escola, junto com os amiguinhos do colégio. Acho que isso tudo influencia muito. (Prof^a.Clotilde, 2^o. Ano, escola federal)

Pra mim é uma questão social, do capitalismo e tal que tá organizado pra não haver essa transformação social. Mas, ao mesmo tempo, como você trabalha com um universo pequeno, quando você está na escola, individualmente professora, você pode ver isso... isso pode fazer um sentido pra você bem maior do que se você olhar de fora e olhar a escola como um todo. Então esse prazer de ver as mudanças e apostar, é mais fácil, acho, estando ali na escola. Eu acho que a cobrança que você tem que ter desses alunos, ela tem que ser muito grande porque eu acho que são crianças que, diferente de uma classe média, classe média alta, classe média alta principalmente, vai ter menos oportunidades na vida e menos instrumentos pra poder ficar num lugar confortável, não é? Então eu acho que você tem que cobrar bastante, [...] porque os instrumentos vão ser menores, né? Então ele vai ter que dar um jeito de criar suas estratégias pra correr atrás, né? Mas, é aprender a se colocar na vida, aprender a se

relacionar, é aprender a ser solidário com aquele grupo, e poder ouvir o outro. (Profª;Laísa, 1º ano, escola federal)

Eu, no Estado, eu trouxe uma reportagem que saiu no Globo, né? Ano passado, falando do pessoal que tinha ensino médio, que eles tinham um ganho salarial um pouquinho mais de 30%, é uma estatística que eles fazem aí, IBGE, sei lá. Ganho salarial 30% maior do que quem não tinha ensino médio. Aí eu falei, vocês querem uma coisa prática? Isso aqui é uma coisa prática. Daqui vocês terminam e aí vocês podem almejar coisas maiores, por que não? Daqui vocês terminam e aí vocês podem almejar coisas maiores, por que não? E eu tenho alunos no Estado, tenho aluna que tá fazendo Direito, tá fazendo Direito, conseguiu a bolsa do governo e tá correndo atrás. E ela sempre falou assim, “eu não vou terminar aqui não, eu vou querer fazer Direito, vou fazer, vou não sei que...” E ela vai conseguir, até onde ela vai, não sei. Mas, ela entendeu? (Prof. Franz, Inglês, escola municipal)

Eu acho que eles sempre vão guardar alguma coisa da escola, sim, e vão se espelhar na gente, aqui. No cumprimentar, eu acho que ainda a gente tem muita importância pra eles, e acho que a gente ainda é um vínculo pra eles assim, de comportamento, ah! Muitos falam, “eu quero ser igual você tia, eu quero ser professora”, entendeu? (Profª.Margarida, 1º. ano, escola municipal)

A construção dessa concepção de mundo está diretamente ligada a uma luta pela hegemonia, seja entre os homens simples ou o homem de massa, ou entre os intelectuais. A contradição entre a consciência e o agir pode, segundo Gramsci, levar a um estado de “passividade moral e política”, pois impede as escolhas e, conseqüentemente, a ação.

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. (GRAMSCI, 1999, p. 104)

Onde se instala a contradição nesta realidade vivida por estes professores? Instala-se na própria existência das diferentes classes e/ou camadas de uma mesma classe no interior das escolas em que trabalham, seja entre os alunos, seja entre alunos e professores. A existência real das desigualdades e diferenças instala na realidade concreta das escolas a contradição e o conflito, que, à primeira vista, não aparecem nas concepções dos professores, embora alguns aspectos já apontem para isso, como a discussão entre eles sobre as diferenças sociais, a mobilidade e ascensão social de seus alunos, o desenvolvimento da “solidariedade” de classe e do trabalho coletivo.

Além disso, os professores também enfrentam concretamente o conflito de classes, isto é, as desigualdades entre as classes à que pertencem seus alunos e sua própria classe social. No entanto, as contradições materializadas dentro da escola não são captadas pelas concepções dos professores para a constituição do ser social, considerando que é atravessada pela política em todos os seus aspectos. Parece não haver uma articulação entre a estrutura e a superestrutura na consciência dos professores, ao menos materializada em suas concepções e ações como professores do ensino fundamental.

Alguns professores apontam as ambiguidades e contradições na compreensão da escola como espaço da construção da hegemonia, de possibilidade de transformação social. Ressalta-se o depoimento de Lorena, professora dos anos finais da escola municipal. Para ela, a escola que vem sendo produzida pelas políticas educacionais brasileiras dos últimos anos é forjada para não produzir transformação porque, materialmente, não é capaz de produzir educação nem do ponto de vista liberal, muito menos do ponto de vista socialista.

As condições de trabalho dos professores produzem profissionais fragilizados em face de uma escola (como lugar de trabalho) impotente diante da política educacional implantada nos últimos anos, que vem alterando sua organização, sua estrutura física, seu pessoal, seu currículo e seu projeto político pedagógico. Para ela, a escola na qual estudou promoveu sua ascensão social, mas a escola atual não fará nem isso e, neste sentido, o aluno das camadas populares é cada vez mais marginalizado, ainda que frequentando a escola e, muitas vezes, marginalizado pela própria escola, pois é visto como um indivíduo sem direito à educação.

Os professores, ao marginalizarem seus próprios alunos como classe social, negam-lhes seu direito à educação, mas mais do que isto, não se colocam como intelectuais orgânicos de sua classe, não se reconhecem como intelectuais, no sentido gramsciano do termo, pois não se vinculam aos seus alunos e às questões materiais, políticas e ideológicas presentes em sua realidade. O professor é um trabalhador que não pertence ao mesmo grupo social, nem tem as mesmas condições de vida e de trabalho de seus alunos, assim ele descreve seu aluno pela negação e pelas diferenças.

Eu comentei aqui, ontem: qual foi o plano de educação lançado nessa escola para a posse da direção eleita que ainda está aqui? Parecia que eu tava falando grego, acho que eles nem sabiam que existia um plano. Então, também não vão cobrar, porque é prático não cobrar. Então, assim, se o professor já não pensa assim, e ele tá construindo uma mentalidade prática pra adolescente, você acha que ele vai passar o quê? Ele vai passar a mesma mentalidade, não muda nada mesmo, porque ele fala pro aluno, ele fala aqui na minha cara “eles não vão mudar mesmo porque é problema social, pobre é isso mesmo, ficam trazendo essas porcarias pra cá, pra gente fazer o que com essas porcarias?” Se o discurso é completamente vil com o pobre, é o pobre marginalizando o pobre, é o educador dizendo pro pobre pro próprio educador e pra escola pública, verbalizando que o pobre não tem direito a uma educação porque ele não pode, ele não consegue, ele não é capaz de.. e que ofende ver o resultado de uma turma, numa disciplina como se aquilo não fosse um grande desafio pro educador, pra melhorar a condição daquela turma, ele prefere não ver, “não, não quero ver”. Não bota o aluno em xeque pra ele perceber também que ele tem condição de mudar aquilo ali. Aí você vem e pergunta, você vem pra mim e pergunta: “você não vê na escola..” a escola não sou eu, a escola é um coletivo, lembra disso? A escola, o espaço da transformação, balela! Não é. Essa escola? Não é. Esse modelo de escola, não é. Esse modelo de discurso, não é. Então, teria que mudar o discurso do educador [...]. (Prof^a Lorena, Língua Portuguesa, escola municipal)

Gramsci (2006)⁷², ao elaborar suas “Observações sobre a escola: para a investigação do princípio educativo”, analisou alguns aspectos da escola italiana após a Reforma de 1923, ao mesmo tempo que elaborou uma série de recomendações acerca das características

⁷² Caderno 12, parágrafo 12.

que acreditava que uma escola de caráter popular e revolucionário deveria ter, com o objetivo de formar pessoas com um grau de consciência crítica suficiente para compreender o mundo à sua volta.

Neste sentido, Gramsci apontava que, na escola “primária”, dois elementos estavam presentes na formação das crianças: as primeiras noções de Ciências Naturais e as noções dos direitos e deveres dos cidadãos. Conjugados, trariam um conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural, mediado pelo trabalho do homem, introduzindo as crianças numa realidade livre de uma concepção mágica do mundo e da natureza, mas, ao contrário, baseado no “desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devir” (p. 43). Esse seria o fundamento da escola de anos iniciais. No entanto, ressalta que, para dar esses frutos, seria necessário um corpo docente com uma consciência filosófica e também política do seu dever, o que está diretamente ligado ao grau de consciência de todo o grupo social, do qual os professores têm sido apenas uma expressão, e não a sua vanguarda.

O depoimento de Lorena expressa as concepções dos professores com os quais vem trabalhando. Os colegas constroem representações sobre a escola e sobre os próprios alunos pela negação e pela diferenciação; e, nessa direção, parece que lhes falta tudo, são alijados social e economicamente. Os alunos não encontram, na escola, “intelectuais” capazes de evidenciar sua condição de classe no trabalho pedagógico da escola, de modo a ampliar sua consciência, sua concepção histórica e dialética da mesma realidade que os marginalizam. Dessa maneira, a escola não tem cumprido sua *função* intelectual de dar direção, de organizar, de educar no sentido da compreensão histórica e da constituição de uma consciência crítica sobre sua realidade.

Para aqueles professores que acreditam nas possibilidades da escola transformadora, encarar-la dessa forma é uma utopia que alimenta a construção desse tipo de escola para realidades em que eles enxergam um sistema muito desigual que se reestrutura indefinidamente para a manutenção e não para a transformação social. Esses professores acreditam que a escola seria o lugar da formação das consciências para aprender a pensar a transformação, pois seria o lugar da reflexão, da construção do pensamento e da

consciência. Neste sentido, a instituição escolar tem esse potencial de formação para a transformação.

Para a Prof^a Marcela, a escola poderia criar uma vinculação político-ideológica, mas este tipo de “tarefa” ainda não está incorporado como uma função político--ideológica dos professores, uma “responsabilidade” dos professores – é ainda algo “personificado” em alguns professores, em algumas pessoas. Novamente, aqui, se evidenciam as ambiguidades da concepção política do trabalho docente, a função político-ideológica apresenta-se como opção pessoal que se pode construir no exercício da docência ou não, que resulta de experiências, percursos e trajetórias pessoais.

Porque a gente fala de escola e ela são pessoas, não adianta. Mas, nesse caso, acho que não dá pra falar em escola. Eu acho que alguns professores, pessoas, pensam sobre isso. Alguns professores, eu vejo isso. O professor, pensando sobre. Então... que também, obviamente, que vejo outras não... claro, é uma coisa bem do funcionamento do seu trabalho e do seu ganha-pão. Então, eu tô apertando parafuso ou tô ensinando conta de matemática. É bem uma coisa do trabalho. Vejo os dois lados. E vejo outras pessoas pensando mais, fazendo relações, né? [...] Então, tem pessoas que pensam, também, da mesma maneira. Isso é bacana. Então, tirando escola pública e privada, eu tenho professores que pensam sobre isso. Que ainda pensam sobre isso. E que ainda acreditam que esse é um espaço, né? Que ainda continua, que ainda tem esse papel. Então, isso é bem legal pensar nisso. (risada) (Prof^a.Marcela, 1º ano, escola federal)

Acredito que sim, não está sendo, mas acredito que sim, entendeu? Porque o que acontece é que na prática se aparelha a escola, na prática então nós temos espaços aparelhados, mas eu acredito utopicamente que consigamos se mobilizando fazer com que esse espaço ele reflita os anseios, a diversidade, e as pluralidades, quer dizer, a realidade hoje não é essa, mas o caminho é esse, quer dizer, o caminho deve ser por aí mesmo. (Prof. Sérgio, Ciências Sociais, escola federal)

Apesar da concepção de que a construção de utopias são processos individualizados, o trabalho dos professores, como intelectuais, não poderá constituir--se a partir de atuações individuais, mas só pode concretizar-se mediante a construção coletiva. Forjar um novo

bloco histórico não é tarefa para indivíduos isolados, mas é resultado do trabalho coletivo de intelectuais. Neste sentido, a escola é vista como uma possibilidade de um processo intelectual para a construção de uma vinculação político--ideológica dos professores que nela atuam, a partir do qual se possa pensar um projeto educativo politicamente emancipador para as classes sociais que frequentam a escola pública.

Individualmente, é possível identificar, entre os professores, diferentes graus da consciência de seu dever intelectual e do conteúdo filosófico e político que devem ter. Ou seja, ainda que de forma fragmentada ou fruto de trajetórias individuais, alguns professores revelam um determinado grau de consciência civil que contém uma dimensão emancipadora, mas que se encontra dispersa e, muitas vezes, isolada no conjunto de professores da escola.

A impossibilidade de realização do trabalhador coletivo é apontada, por uma professora, como impedimento para propostas transformadoras em relação ao trabalho da escola.

[...] eu acho que é um local de transformação, eu acho que tem tudo para ser, mas a gente não consegue fazer isso, você sabe uma coisa que eu acho que é um grande impedimento para isso? A grande dificuldade que a gente tem de trabalhar coletivamente, essa é uma dificuldade tão grande, e que o professor não consegue entender, e uma profissão que veio se construindo dentro do isolamento não, coisa da ilha, né? E aí exacerba as vaidades e tal, então compartilhar, dividir mesmo assim, troço difícil, menina, é muito difícil, eu acho que esse é o maior problema, porque se a gente conseguisse superar isso, se a gente conseguisse trabalhar mais em equipe, e as pessoas se verem como pessoas iguais, aí a gente podia fazer mais projetos, a gente podia ter mais ideias, a gente podia fazer mais coisas, mas eu acho que esse é um problema muito, muito profundo, que a gente não consegue... (Prof^o Matilde, Biologia, escola federal)

De forma geral, os professores compreendem que o trabalhador coletivo se constrói no trabalho em equipe ou coletivo, para além do trabalho celular na sala de aula. Gilberto, professor da escola federal, repete as colocações de Matilde, quanto às dificuldades de se estabelecer o trabalho em equipe na escola. O professor isolado não discute as políticas

educacionais que afetam a organização e as relações de trabalho docente e se vê somente como um executor de projetos pedagógicos, produzidos em “instâncias superiores”. Dessa forma, a escola é compreendida como reprodutora das relações sociais de produção e não produtora de “sujeitos pensantes”. Os professores envolvidos na reprodução da educação voltada para os objetivos do capital não conseguem superar tal dimensão e promover a formação intelectual dos alunos, “formação geral do ser humano” com objetivos políticos que permitam a superação dessas relações sociais.

Gramsci, ao referir-se à reforma do sistema educacional italiano de 1923, alertava que “não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente de homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressão” (2006, p. 45), alertando que um sistema educacional é sempre a expressão de sua época, de uma sociedade, mas de modo muito especial das relações sociais às quais pertencemos, gerando, inclusive, o tipo de escola e o tipo de professores que exprimem tais relações sociais. Uma escola transformadora exige professores plenamente conscientes de sua historicidade, não só como trabalhadores em geral, mas como professores conscientes de sua atuação e da *função* da escola no sentido intelectual apontado por Gramsci. Continuando sua argumentação acerca da escola e dos professores na Itália, o autor completa questionando o papel dos professores:

Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá, com escrúpulo e consciência burocrática, a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta, e a ajuda de seu ambiente social, a “bagagem” acumulada. Com novos programas, que coincidem com uma queda geral do nível do corpo docente, simplesmente não existirá mais nenhuma “bagagem” a organizar. Os novos programas deveriam ter abolido completamente os exames; prestar um exame, hoje, deve ser muito mais um “jogo de azar” do que antigamente. Uma data é sempre uma data, qualquer que seja o professor examinador, e uma “definição” é sempre uma definição; mas é um julgamento, uma análise estética ou filosófica? (2006, p. 45)

As questões sobre formação e currículos escolares, citadas por Gramsci, permanecem com novas roupagens. As condições de trabalho dos professores são

determinantes para a realização da educação, para a formação de “cérebros mais ativos” a partir de conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, na direção da transformação social. Entretanto, a pesquisa se deparou com condições de trabalho precarizadas, com a intensificação do trabalho, com a individualização na gestão do trabalho docente nas escolas municipais e na federal, ainda que com diferentes graus e intensidades.

Como tais condições de trabalho, analisadas nesta pesquisa, permitem desenvolver dimensões como a capacidade de julgamento, da análise estética ou filosófica, ou ainda política?

Para responder e concluir o capítulo, tomamos a escola com a função intelectual de “elaborar criticamente a atividade intelectual que cada um possui em determinado grau de desenvolvimento” (GRAMSCI, 2006, p. 53). Buscar o equilíbrio entre a atividade intelectual e o esforço muscular-nervoso deve tornar o próprio esforço muscular-nervoso – elemento de uma atividade prática geral que recria continuamente o mundo físico e social – o fundamento “de uma nova e integral concepção do mundo” (p. 53). A atividade docente, como elemento de uma atividade prática geral, tomada como fundamento de uma nova concepção de mundo – transformado, justo e igualitário – deveria trazer os elementos desse novo mundo baseado na capacidade de refletir sobre ele, compreendê-lo e transformá-lo.

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político) (GRAMSCI, 2006, p. 53).

A tarefa do novo “intelectual” é construir uma hegemonia, a partir da participação dos indivíduos, construída por meio da elevação de sua capacidade de participar politicamente de seu destino, hegemonia construída como uma relação pedagógica entre grupos que aprendem a transformar o mundo para um projeto popular. Esta é a *função* intelectual da escola pública e de seus professores, cujo trabalho com o conhecimento científico deve conter, também, um trabalho ideológico e hegemônico de caráter popular.

Considerações Finais

Concebendo-se o trabalho docente como trabalho intelectual e assalariado que se desenvolve na escola, instituição criada e mantida pelo Estado, esta pesquisa procurou compreender as dimensões políticas que envolvem a atuação de professores de escolas públicas de Ensino Fundamental, no Rio de Janeiro.

O Estado, na sociedade capitalista, é resultado da divisão de classes, devendo conservá-la e reproduzi-la, garantindo a imposição dos interesses de uma classe particular como interesse geral da sociedade. É tendencialmente identificado com seus aparelhos repressivos, mas, a partir da noção de sua ampliação, compreende-se que é formado pela sociedade política e pela sociedade civil, segundo Gramsci, (1978). A primeira corresponde aos aparelhos de coerção para o exercício da repressão e a segunda corresponde ao conjunto de todas as organizações responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias. Deste modo, a sociedade civil é a base material da hegemonia, sendo a escola um de seus elementos na construção da ideologia dominante (COUTINHO, 2007).

Como elemento da sociedade civil e espaço de produção ideológica, de hegemonia, a escola é também local de produção de contradições e de possibilidades de construção de contra-hegemonia. Neste sentido, a escola é coerção e consenso, em que se conjugam a produção da ideologia como sociedade civil e a manutenção das funções coercitivas do Estado. A sociedade civil compõe-se do que Gramsci (1999) chama de “aparelhos privados de hegemonia”, menos permeável ao controle do Estado sobre as disputas ideológicas que ocorrem em seu interior, pois a adesão a essas ideologias se dá voluntariamente. O poder de coerção do Estado revela-se, no entanto, nos aspectos das políticas educacionais que afetam a escola, tais como: financiamento, currículo, avaliação e material didático, entre outros, que mantêm sob o controle do Estado as escolas públicas, das quais depende inteiramente a escolarização das camadas populares.

Por isso, na análise do trabalho docente, conjugam-se as políticas educacionais e as disputas político-ideológicas no cotidiano das escolas, ou seja, a sociedade política e a

sociedade civil que juntas constituem o Estado. As escolas são aparelhos privados de hegemonia, porque possuem autonomia relativa acerca da produção ideológica que se processa em seu interior, mas são, também, parte do Estado.

As políticas do Estado para a Educação são parte importante da hegemonia produzida na sociedade de classes. Se o Estado é considerado, na sociedade capitalista, uma apropriação burguesa dessa sociedade, do ponto de vista ideológico as políticas educacionais serão parte preponderante na construção da hegemonia dessa classe social.

Neste sentido foi importante considerar as políticas produzidas, de modo especial, nas duas últimas décadas no Brasil, a fim de compreender a organização e as condições de trabalho nas escolas nas quais atuam os professores que fizeram parte da pesquisa.

A década de 1990 registrou uma série de mudanças fundamentais, geradas pelos conflitos entre o capital e suas regulações nacionais que culminaram nas chamadas reformas neoliberais, que alteraram as configurações dos Estados e dos mercados em todo o mundo, internacionalizando mercados de bens e finanças, promovendo a ascensão do setor de serviços, enfraquecendo as instituições políticas nacionais, pulverizando e flexibilizando os sistemas de relações de trabalho e instalando novas configurações ideológicas, fortalecendo os processos de desregulamentação e de privatizações (MORAES, 2004; BRUNO, 2001).

As mudanças trazidas pelas reformas do Estado, que retiraram seu papel central na coordenação da vida social para transferi-la aos mercados, alteraram suas características, instalando novas orientações políticas nos governos da América Latina, incluindo o Brasil. A ideia central da reforma do Estado era a sua redução, com a adoção de critérios de gestão para reduzir custos, transferindo à sociedade diversos serviços e assumindo o papel de avaliação e controle. Tal concepção, adotada pelo Estado brasileiro, especialmente a partir do governo FHC, repercutiu fortemente sobre as políticas educacionais das últimas décadas, caracterizadas por um processo de racionalização que se refere à aplicação de uma lógica de custo-benefício com redução do gasto público com as políticas sociais, conforme Gentili (2002).

A análise da organização e das condições de trabalho das escolas pesquisadas permitiu uma melhor apreensão do papel do Estado na produção das políticas educacionais, bem como das escolas como espaço de sua execução, enfatizando a escola como local de trabalho dos professores. A partir das mudanças em torno do Estado e, conseqüentemente, das políticas por ele produzidas, buscou-se saber de que maneira essas mudanças alteraram o processo de trabalho no interior das escolas, e alguns pontos puderam ser destacados.

Nas escolas municipais, destaca-se uma organização do trabalho da escola que exclui os professores da discussão sobre os processos de planejamento dos currículos, dos projetos em andamento nas escolas, deixando-os à margem das decisões sobre o seu próprio processo de trabalho. Na escola federal, embora haja um nível de participação dos professores nas discussões sobre a organização do trabalho na escola, seus professores relatam que se sentem pouco representados nas instâncias de decisão e que os resultados da participação docente, de maneira geral, são pouco contemplados nas decisões tomadas no âmbito da direção geral da escola. Entretanto, os professores são responsabilizados pelos resultados obtidos pelas escolas nas avaliações externas realizadas tanto pelo governo municipal quanto federal.

No caso do município, a partir dessas avaliações, instalou-se um sistema de bonificação que ranqueia as escolas, criando situações de adversidade entre os professores que são avaliados individualmente. Destaca-se, ainda, nas escolas municipais, o trabalho voluntário, adotado para o desenvolvimento de projetos de reforço e de aceleração e a compra de materiais de empresas privadas: pacotes de aulas prontas, materiais didáticos para professores e alunos, mídias, e afins.

Nessas ações do Estado, encontram-se características próprias das políticas neoliberais, na medida em que desloca seu papel para a função de controle e avaliação, além de práticas de privatização e transferência para o terceiro setor, de tarefas que antes seriam suas, como a compra de “pacotes pedagógicos” e a adoção do trabalho voluntário, em substituição ao trabalho dos professores, funcionários do Estado.

Do ponto de vista da organização do trabalho nas escolas e do processo de trabalho dos professores, pode-se concluir, principalmente, que são baseados na divisão de tarefas

em que prevalece a hierarquização entre aquelas funções desempenhadas pelos trabalhadores da gestão da escola, sobre as tarefas desempenhadas pelos professores, como atividades de ensino na sala de aula. Esse modelo contraria, em certa medida, o modelo de flexibilização do trabalho, com formas mais horizontais e autônomas, embora, igualmente autoritário.

Pode-se observar uma separação entre a concepção e a execução do trabalho, em relação às decisões sobre a sua organização e a gestão da escola, como também, acerca do planejamento do currículo, da avaliação, dos procedimentos teórico-metodológicos a serem utilizados pelos professores, como é o caso da produção ou da compra de materiais didáticos pelo órgão central, como práticas que são impostas aos professores.

Tarefas, atividades, regras, prazos também são determinados pelas direções, chefias e coordenações e, frequentemente, não são discutidos com os professores, restando-lhes estritamente o espaço da sala de aula como espaço de autonomia relativa, muitas vezes ainda controlado pelos mecanismos de avaliação externa sobre seus resultados. Observam-se deste modo, estratégias de esvaziamento da autonomia dos professores, seja pelo controle, seja pela falta da oferta de condições de trabalho, resultando na submissão dos docentes a um processo de regulação.

A análise das quatro escolas sob o reflexo das políticas educacionais, tanto no âmbito federal como municipal, evidenciou quais os elementos das políticas e das condições de trabalho que na visão dos professores interferem na realização de seu próprio trabalho, a partir das mudanças impostas à educação brasileira, desde os anos 90, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Observou-se, também, a maneira como os professores encontram nos sindicatos a externalização de suas lutas em torno de suas condições de trabalho.

Em relação à percepção dos professores sobre o modo como as políticas educacionais afetam o seu trabalho, há bastante semelhança entre os professores das escolas municipais e das escolas federais, mostrando aspectos que geram implicações diretas no cotidiano da sala de aula. No município, referem-se ao autoritarismo das decisões na

implementação das políticas. Já os professores da escola federal apontam certo grau de autonomia de seu trabalho, em relação às políticas implementadas na escola.

A falta de participação dos docentes também é registrada por eles, quando indagados acerca da elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas. Na escola federal, os professores participaram da elaboração do projeto político pedagógico. Relataram, entretanto, que suas contribuições não foram consideradas no documento final, registrando um maior grau de participação apenas nas discussões e reelaborações dos programas e disciplinas que contemplam os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Tanto nas escolas municipais quanto na federal, os professores afirmam que o PPP não tem reflexos sobre seu trabalho, porque não resulta de uma elaboração coletiva do corpo docente e comunidade escolar. Neste sentido, pode-se observar uma continuidade na exclusão dos professores nos processos de elaboração de políticas e de orientações para o próprio trabalho docente, seja no âmbito das decisões governamentais, seja no âmbito escolar.

Em relação à organização do tempo na escola e das condições de trabalho, há diferenças mais visíveis entre as escolas federais e municipais e entre o primeiro e segundo segmento do ensino fundamental. Nas escolas federais, os professores percebem as condições de trabalho como satisfatórias à realização de suas atividades docentes, porém, no primeiro segmento a organização do trabalho e do tempo impõe mais controle da gestão escolar sobre os professores que trabalham em sala de aula. Há, entre os professores, certa ambiguidade quanto a este controle que, por vezes, é valorizado como apoio pedagógico aos docentes.

No entanto, a divisão do trabalho na escola federal de anos iniciais é mais evidente, embora os professores relatem que, em sala de aula, preservam relativa autonomia, pois o trabalho não pode ser controlado pelos que exercem a gestão. Na escola federal de anos finais, há menor controle sobre o trabalho dos professores, que ocorre de forma mais individualizada, com relações de poder mais equilibradas entre professores e coordenação – funcionários que exercem o controle do trabalho – em comparação ao primeiro segmento.

Nas escolas municipais, os professores dos anos iniciais e finais também apontam a separação entre gestão da escola e o trabalho na sala de aula. É possível afirmar que há uma concepção de trabalho na escola que separa o trabalho de gestão da escola do trabalho da sala de aula. Há, especialmente, um controle dos tempos, realizado por uma gestão burocrática; no entanto, os professores também relatam uma autonomia relativa sobre o trabalho que acontece na sala de aula, que escapa do controle da gestão implantada na escola.

Em relação às tomadas de decisão, na escola federal, as formas de participação não são diretas, prevalecendo a participação representativa nas diversas instâncias. Apesar de as relações serem democráticas, o poder de representação dos professores é pequeno, devido à estrutura hierárquica da escola. Nas escolas municipais o grau de participação dos professores na tomada de decisões é bastante limitado, sendo exercido em algumas situações e em outras não.

De maneira geral, os professores ressentem-se de sua pouca participação, e apontam o número precário de pessoas que trabalham na escola, os poucos momentos de encontro coletivo e a imposição de determinadas demandas da SME sobre a escola, como os principais problemas para uma maior participação nas tomadas de decisão nas unidades escolares. Para os professores, há dificuldades em perceber as relações e a divisão do trabalho na escola, o que limita a criação de relações mais democráticas nas tomadas de decisão, necessárias para a existência de um processo pedagógico na construção de uma contra-hegemonia que valoriza as relações chamadas democráticas.

Em relação às condições materiais de trabalho – estrutura física, espaço da escola e recursos didático-pedagógicos – os professores foram interrogados acerca do modo como afetam o seu trabalho e se contribuem ou não para a sua realização. Nas escolas federais, de maneira geral, eles as consideram adequadas, não trazendo problemas para a realização de seu trabalho. Nas escolas municipais, ao contrário, há muitas críticas por parte dos professores, em relação aos poucos recursos didático-pedagógicos e de má qualidade, e à estrutura física, muito mal conservada. Na avaliação dos professores as más condições de trabalho afetam negativamente a sua realização, colocando limites às alternativas para as

atividades de ensino que realizam em sala de aula. Os depoimentos também revelam que, por falta de materiais didáticos, muitos professores adquirem, com recursos próprios, os materiais e equipamentos que julgam necessários ao desenvolvimento de seu trabalho.

Destacam-se nas condições de trabalho a existência dos planos de carreira dos professores como um fator de sua valorização. No município, o plano de carreira que vigora foi produzido em 1992, e há poucas informações sobre ele entre os professores, que, em geral, o compreendem como “progressão de níveis salariais”. A pouca informação entre os professores não permite concluir se e como o plano de carreira afeta ou não suas condições de trabalho. No caso das escolas federais, há maior informação sobre isto entre os professores, em grande parte, devido às mudanças trazidas à carreira, por uma reestruturação realizada em 2008.

Convergem neste sentido, a desarticulação em torno das carreiras no magistério e as questões de sua organização como trabalhadores, nos sindicatos da categoria. Embora, entre os professores entrevistados, um terço fosse sindicalizado no momento da pesquisa, há, entre os professores, uma percepção generalizada de pouca ou nenhuma contribuição do sindicato à sua vida profissional. Isto revela um enfraquecimento das formas coletivas de mobilização e organização ligadas à política e, neste caso, à vida sindical, que coincide com a valorização de práticas individualizadas de trabalho e de sociabilidade. Isto talvez nos ajude a compreender essa desmobilização do magistério em torno de seus sindicatos (LINHART, 2007).

Para a análise das representações dos professores sobre o seu trabalho, os alunos e a escola, buscaram-se apontar as características de seu percurso na escola e na profissão, apontando os principais fatores – familiares, sociais, culturais, econômicos, ideológicos – que contribuíram para a formação desses trabalhadores como professores e professoras da Educação Básica e as relações com seu trabalho na escola pública. Há similitudes e diferenças entre as escolas federais e municipais.

As condições materiais de suas famílias de origem condicionaram, sobremaneira, a escolha do magistério, ampliando-as ou restringindo-as. Os vínculos com a profissão são estabelecidos depois da entrada na profissão, na maioria das vezes, do ponto de vista

econômico, como uma atividade que garante a produção e reprodução da vida. Neste sentido, a análise do conceito de classe social do ponto de vista econômico é insuficiente para demonstrar o vínculo político-ideológico dos professores com a classe trabalhadora, se considerada a origem social de suas famílias.

Na análise das representações dos professores sobre seu trabalho, muitos depoimentos indicam uma possibilidade de os professores atuarem como intelectuais na construção de uma ideologia e de uma consciência dos alunos em relação à realidade vivida porque veem seu trabalho como produção de cultura, intervenção na vida dos alunos, formação de valores e de pessoas ou como uma função social. Estas dimensões do trabalho docente comportariam, deste modo, uma construção de consciência acerca das relações sociais em que vivem. No entanto, há uma dificuldade para isto, decorrente da organização do trabalho existente hoje nas escolas públicas que impõe a divisão, a parcelarização, a intensificação e o controle do trabalho docente, além da falta de condições materiais e objetivas para as atividades dos professores.

As representações dos professores sobre a importância de seu trabalho e da escola para os alunos e a sociedade, revelam que há diferenças entre os professores da escola federal e das municipais. Os primeiros acreditam haver uma valorização da escola pelas famílias, especialmente das camadas mais desfavorecidas da população, que a reconhecem como uma escola de qualidade, de modo especial pelo trabalho com ênfase nos conteúdos. Nas escolas municipais, ao contrário, os professores apontam uma desvalorização da escola pelas famílias, indicando diversos fatores para isso, desde o sucateamento da escola em relação às condições de trabalho provocadas pelas políticas educacionais, até as diferenças entre os objetivos das famílias e das escolas que criam um distanciamento entre as duas.

Desta maneira, para os professores, parece haver uma conjugação de fatores que leva à desvalorização da escola pelas famílias. Numa sociedade de classes, a melhoria da condição de vida, por meio da ascensão econômica, através da conquista e manutenção de empregos proporcionada pela escolarização formal, talvez seja o fator mais importante para a valorização da escola. Os poucos resultados obtidos pelas classes populares em relação a

isto vêm provocando a desvalorização social da escola, sem que as condições de trabalho dos professores, para realizá-lo, sejam problematizadas pelo conjunto da sociedade.

Em relação à representação dos professores sobre seus alunos há muitas ambiguidades. Os alunos são vistos como portadores de um potencial transformador, mas há impossibilidades que conjugam as condições da escola e as condições de vida dos alunos. Nas escolas federais, embora os professores apontem maiores diferenças entre os alunos do ponto de vista da classe social, apresentam também uma visão mais positiva das possibilidades de seu desenvolvimento, mas, ao mesmo tempo, impõem rígidos dispositivos pedagógicos disciplinadores para adequar os alunos aos padrões escolares.

A escola municipal é reconhecida pelos professores como a escola das camadas populares, mas os alunos são vistos com um menor potencial, e suas famílias são consideradas ausentes, porque não colaboram para o desenvolvimento de seus filhos na escola. As desigualdades são apontadas, mas poucas possibilidades são evidenciadas. No entanto, cabe ressaltar que esta percepção também revela conflitos, contradições e diferenças nas concepções necessárias à elaboração de um trabalho intelectual pelos professores.

Quando indagados sobre as possibilidades de a escola pública proporcionar uma democratização da apropriação do saber e da cultura, os professores das escolas que participaram da pesquisa consideraram que a escola não é democrática em relação ao saber que nela circula. Os mecanismos de seleção da escola federal são apontados pelos professores como mecanismos que reforçam as desigualdades que têm origem fora da escola, nas condições de vida dos alunos e apontam a impossibilidade de suas práticas individuais superarem a seletividade da instituição. Apontam, também, a relação entre os critérios de qualidade, valorizados socialmente, e os mecanismos seletivos, gerando dificuldades para a instalação de práticas mais democráticas na escola, em relação à aprendizagem dos alunos.

Na escola municipal, as representações dos professores acerca da impossibilidade de a escola ser democrática, quando se trata da apropriação do saber, assentam-se nas dificuldades impostas pelas condições de trabalho e nas dificuldades socioeconômicas das

famílias. Para os professores, más condições de trabalho conjugadas às dificuldades dos alunos criam grandes obstáculos à realização das atividades, muitas vezes inviabilizando o trabalho dos professores que possa garantir, de fato, uma apropriação do saber.

Os professores, apesar de conhecerem seus alunos e as condições nas quais vivem, sentem-se incapazes de efetivar uma educação que seja mais significativa para a realidade daquelas crianças. Práticas de trabalho individualizantes também contribuem para despotencializar o trabalho dos professores na escola.

A consciência sobre as práticas sociais, questionando e compreendendo os problemas a serem enfrentados, é um pressuposto para uma transformação social, que implica mudanças radicais não só no plano político e econômico, mas nas formas de explicar a realidade em que se vive, incluindo, os alunos, a escola, a educação e o próprio trabalho docente.

Em sua dimensão política, o trabalho docente, compreendido como formação, é um elemento da sociedade civil na produção da ideologia, da persuasão, da construção do consenso da classe dominante. Mas, é também espaço de disputa política na produção ideológica, portanto, segundo o sentido de trabalho intelectual em Gramsci, se define pela sua função “diretiva, organizativa, isto é, educativa, isto é, intelectual” (2006, p. 25). A construção da hegemonia não é exclusivamente um processo econômico, mas político e cultural que se realiza em toda a vida social; desse modo, se constrói o sentido e a importância da escola pública, como instituição criada e mantida pelo Estado, na construção da persuasão e da legitimação da hegemonia.

Sendo um campo de trabalho intelectual, cultural, ideológico e, portanto, político, a escola é também um espaço de possibilidades para a construção da contra-hegemonia capaz de desmitificar a vida social, revelando sua constituição e criando mecanismos de transformação a partir da construção de uma nova consciência. Assim, pensando a escola como um possível espaço de produção de transformação social, buscou-se investigar se os professores compreendem o trabalho docente que realizam nas escolas pesquisadas como um projeto político para as camadas da população que a frequentam.

O intelectual foi tomado nesta pesquisa como uma função exercida por categorias especializadas que se formam historicamente, ou seja, o intelectual não se constitui a partir de um critério intrínseco que distingue a atividade intelectual, mas só pode ser compreendida no conjunto geral das relações sociais, geralmente, em relação com o grupo social que domina econômica e culturalmente os meios para a reprodução de sua ideologia.

A ideia trazida por Gramsci de “privatização” dos aparelhos de hegemonia, construída a partir da laicização do Estado, faz com que o Estado passe ter menor controle sobre os aparelhos de hegemonia e sobre as disputas ideológicas que ocorrem em seu interior. Admite assim, uma maior possibilidade de pensar a escola como um espaço mais permeável à construção da contra-hegemonia e o trabalhador docente como um intelectual que pode estabelecer uma ligação com as diferentes classes sociais fundamentais dependendo de sua vinculação político-ideológica. A escola pode ser considerada um espaço da contradição e dos conflitos inerentes às relações sociais entre as classes que a compõem, sejam professores, sejam alunos. Isto é, como um aparelho privado de hegemonia.

A discussão do trabalho docente e da escola como partes da sociedade civil, remete à reflexão em torno do caráter ideológico do conhecimento como expressão das relações sociais, culturais e políticas de uma sociedade. Não é mera transmissão de conteúdos, porque é mediatizado pelo trabalho dos professores, sendo, portanto, a educação de uma cultura e de uma sociedade. Para Gramsci (2006), a personalidade do filósofo ou, neste caso, do professor, não se limita à sua individualidade física, mas é uma relação social ativa de modificação do ambiente cultural. O conhecimento científico – objeto de trabalho dos professores – e a ideologia não se separam, uma vez que ambos são socialmente produzidos e historicamente situados. Carregam opções ideológicas e políticas que serão expressas no trabalho docente.

É preciso ressaltar, também, as relações entre alunos e professores como elementos que interferem diretamente na atividade docente, na apropriação ou não do saber e na construção da hegemonia. O trabalho docente deve ser tomado com uma relação, da qual o aluno participa ativamente como sujeito que reage ao conhecimento e à própria atividade da

docência desenvolvida pelos professores, devendo-se considerar a participação dos alunos como aspecto determinante na realização ou não de uma contra-hegemonia. Sua construção, portanto, é resultado da relação pedagógica estabelecida pelo trabalho dos professores com a participação dos alunos.

Tomadas estas percepções sobre a escola, o trabalho intelectual, o conhecimento e seus alunos, procurou-se indagar os professores acerca de suas representações sobre as possibilidades de a escola constituir-se como espaço de construção de transformação social, por meio da formação de alunos e professores, compreendidos como sujeitos ativos das relações pedagógicas que ocorrem na escola, com vinculações recíprocas em que todos aprendem (GRAMSCI, 1999).

As representações dos professores em torno disso, em geral, revelaram que veem a escolarização como um processo de formação do indivíduo que contribui para a ascensão individual das pessoas, através do acesso ao mercado de trabalho e da promoção da melhoria das condições de vida daqueles indivíduos e de suas famílias. Problemas externos à escola – condições materiais das famílias, ausência na vida escolar dos filhos, violência, e tantos mais – impõem limites ao trabalho intelectual que a escola possa fazer, mas ela será mais bem sucedida quanto mais êxito tiver para alcançar os objetivos de uma formação para o mercado de trabalho.

O sentido da transformação restringe-se a hábitos, atitudes, comportamentos de socialização para a adaptação ao convívio social quando bem sucedida. Os professores que associam o projeto da escola pública às camadas populares não veem possibilidades de a escola oferecer a elas uma escolarização emancipatória, do ponto de vista das classes sociais e, muitas vezes, devido às más condições de trabalho dos docentes na atualidade não formará nem para o mercado de trabalho. Mesmo quando a escola faz uma formação considerada “crítica”, os reflexos disso na vida das pessoas são sempre individuais, pois cabe ao indivíduo fazer escolhas sobre as quais não tem controle. Na visão dos docentes, o caráter democrático da escola assenta-se na democratização de seu acesso a todos.

Na visão dos professores, as famílias, de modo geral, são um impedimento à formação dada na escola, ou porque não acompanham a vida escolar dos filhos, ou porque

têm valores diferentes daqueles que consideram necessários a uma boa escolarização ou, ainda, pela situação economicamente desfavorável de suas vidas. A posição dos professores, assentada de modo especial nos princípios do individualismo, da liberdade e da democracia representativa, busca socializar para as diferenças de classe e adaptar à sociedade capitalista.

Há ambiguidades nas posições apresentadas pelos professores geradas pelas diferenças sociais que repercutem dentro da escola. Por um lado, preocupam-se com a impossibilidade de seus alunos “melhorarem” sua condição de vida – apontando para a percepção das divisões de classe inerentes à sociedade capitalista –, por outro, buscam desenvolver a solidariedade e o trabalho coletivo como objetivos a serem alcançados em contraposição à realidade que se apresenta fora da escola. Receiam que a escola não consiga garantir nem mesmo a ascensão social de seus alunos e que a marginalização das camadas populares se perpetue, mesmo quando frequentam a escola, diminuindo suas chances de serem incluídos social e economicamente.

Essa dificuldade se apresenta até na consecução de um projeto liberal de educação pelas dificuldades encontradas nas condições de trabalho da escola que instala práticas individualistas de trabalho e transforma a função intelectual numa opção individual, fruto de trajetórias pessoais. Isto se relaciona com as más condições de trabalho dos professores: intensificação, individualização, precarização das condições de trabalho, terceirização e privatização, as quais foram produzidas pelas políticas educacionais das últimas décadas.

Neste sentido, há diferentes concepções entre os professores em relação à noção de transformação social que pode apresentar-se como uma mudança individual, como mobilidade social ou como consciência crítica, que, para alguns, significa aprendizagem dos conhecimentos que circulam nas instituições escolares necessários socialmente. Mas, as contradições são captadas de modo difuso pelos professores, dificultando a elaboração de concepções que possam interferir nas dimensões políticas de seu trabalho.

A escola não está organizada para a transformação, mas para a manutenção da ordem. É sociedade civil no projeto de persuasão da classe dominante da sociedade

capitalista, cujo conteúdo científico, ratifica o conteúdo ideológico de uma sociedade liberal.

Concluindo, esta pesquisa evidencia três aspectos que permitem pensar a transformação social a partir das análises sobre a escola e o trabalho docente. O primeiro deles refere-se ao caráter contraditório entre as forças sociais e os interesses de classe que traduzem valores e ideologias contrapostos, que foram observados nas políticas educacionais que se refletem nas escolas, nas suas relações de trabalho e nas concepções dos professores. Portanto, a escola ao abrigar as contradições de classe, abriga também as possibilidades para as transformações sociais.

O segundo aspecto é relativo à tese da provisoriedade do existente, da vida social, das instituições, do Estado, dos grupos e práticas sociais. Esta provisoriedade nos indica a possibilidade da mudança de tudo aquilo que é construído socialmente, inclusive a escola e as práticas docentes.

Por fim, o terceiro aspecto é a concepção da história como um processo que possui sentido e finalidade, produzida por homens e mulheres que, a partir da produção de suas próprias condições de existência, constroem o futuro ainda indeterminado, aberto às possibilidades e ao movimento que pode superar o estado de coisas atuais. A escola que transforma é, também, uma possibilidade futura a ser criada por aqueles que acreditam no trabalho docente e na escola como um projeto coletivo e popular.

REFERÊNCIAS

ALVES, Judith Alda. Planejamento de pesquisa qualitativa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio. 1991.

ANDERSON, Perry. Balanço de neoliberalismo. IN: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na Era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v, 25, n. 87, p. 299- 302, mai/ago. 2004.

ARAÚJO, Ângela. **Os sentidos do trabalho das mulheres no contexto da reestruturação**. (mimeo), 2005.

ARAÚJO, Clara; SCALON, Celi (orgs.). **Gênero, família e trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ARAÚJO, Luiz; SILVA, Camila Croso. **A educação básica no governo Lula: um primeiro balanço**. Ação Educativa, Biblioteca Digital, 2006. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/660>>. Acesso em: 08 abr 2010.

ARRETCHE, Marta, T. S. Mitos da descentralização: mais democracia e eficiência nas escolas públicas? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 44-66, jun. 1996.

_____. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 111-141, jun. 1999.

BERTA, Ruben. **Escolas municipais terão reforço de trainees**. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/rio/escolas-municipais-terao-reforco-de-trainees-2977626#ixzz1guQowhtu>. Acesso em: 18 dez 2011.

BIANCHI, Álvaro G. M. A mundanização da filosofia: Marx e as origens da crítica da política. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 43-64, 2006.

BIANCHI, Álvaro G. M. **O laboratório de Gramsci: filosofia, história e política**. São Paulo: Alameda, 2008.

_____. Uma teoria marxista do político? O debate Bobbio trent'anni dopo. **Lua Nova. Revista de Cultura e Política**, v. 70, p. 39-82, 2007.

BOITO JUNIOR, Armando. **Estado, política e classes sociais**: ensaios teóricos e históricos. São Paulo: UNESP, 2007.

BORON, Atílio A. **Filosofia política marxista**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, Buenos Aires: CLACSO, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei 9394/96. Apresentação Carlos Roberto Jamil Cury, edição e notas Antonio de Paulo. 10ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação, FNDE. **Apresentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)**. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/index.php/financ-fundeb>>. Acesso em: 19 jan 2012.

BRASIL, Ministério da Educação, FNDE. **Apresentação Programa Direto na Escola**. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/index.php/ddne-apresentacao>>. Acesso em: 19 jan 2012.

BRASIL, Ministério da Educação, INEP. **Apresentação Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/index.php/ddne-apresentacao>>. Acesso em: 19 jan 2012

BRASIL, Portaria normativa no.º 27, de 21 de junho de 2007. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 de junho de 2007. Portal mec.gov.br Acesso em 19/01/12.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**: Lei 9394/96. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Emenda Constitucional nº 19**. Brasília, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. **Emenda Constitucional nº 14**. Brasília, 1996.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: LTC, 1984.

BUTTIGIEG, Joseph A. Educação e hegemonia. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula. **Ler Gramsci**: entender a realidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARDOSO, Fernando Henrique. Reforma do Estado. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. Tradução: Equipe de tradutores do Instituto de Letras da PUC-Campinas. Campinas-SP: Papirus, 2006.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Tradução: Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!:** a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DAVIS, Kathy. Biografia como metodologia crítica. In: **História, Antropologia e fontes orais**, n. 30, 2003, n. Especial Memória Rerun, pp. 153 a 160.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreria. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. **Cadernos CERU**. Série II, n. 3, 1992.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Reforma do Estado e administração de pessoal: reflexões sobre a história da política de gestão dos trabalhadores em educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

Educação CaRIOca. Disponível em: <<http://professorespcrj.blogspot.com>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

FÁVERO, Osmar. A descentralização dos sistemas de educação básica: crise do planejamento central? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira (orgs.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação. In: OLIVEIRA, Dalila. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, vol.1.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. vol. 5.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. vol. 2.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. vol. 4.

_____. **Obras escolhidas**. Tradução: Manuel Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Pasado y Presente**. 1. ed. Buenos Aires: Granica, 1974.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. **Caminhos cruzados: estratégias de empresas e trajetórias de trabalhadores**. São Paulo: Editora 34, 2004.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; Leandro Konder. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1992.

IBGE. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios**, 2007.

JESUS, Antônio Tavares de. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez, 1989.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo; CAMPOS, Maria Bárbara Siqueira de Souza; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **História Oral e pesquisa sociológica: a experiência do CERU**. São Paulo: Humanitas, 1998.

LINHART, Danièle. **A desmedida do capital**. Tradução: Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARINI, Ruy Mauro. O conceito de trabalho produtivo: nota metodológica. **Crítica marxista**, Campinas-SP, n. 34, p. 125-132, 2012.

MARUANI, Margaret; HIRATA, Helena (org.). **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. Tradução: Clevis Rapkiewicz. São Paulo: Editora SENAC, 2003.

MARX, Karl. **Capítulo VI inédito de O Capital: resultados do processo de produção imediata**. Tradução: Klaus Von Puchen. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845-1846**. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MILIBAND, Ralph. **O Estado na sociedade capitalista**. Tradução: Fanny Tabak. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. Globalização e políticas públicas: vida, paixão e morte do Estado nacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 299- 302, mai/ago. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Niterói, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

PARO, Vitor. **Administração escolar: introdução crítica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Tradução: Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos orais do “indizível” ao “dizível”. In: LUCENA, Célia Toledo; CAMPOS, Maria Bárbara S. de Souza; Demartini, Zeila de Brito Fabri (orgs.). **Pesquisa em Ciências Sociais: Olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz**. São Paulo: CERU, 2008.

RIO DE JANEIRO, **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**. Disponível em: <<http://doweb.rio.rj.gov.br>>. Acesso em: 18 dez 2011.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação. **Educopédia**. Disponível em: <<http://www.educopedia.com.br/educopedia/aula/oquee>>. Acesso em: 19 jan. 2012.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação. **Escolas do Amanhã**. Disponível em: < <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1011529> >. Acesso em: 16 dez 2011.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação. Resolução nº. 1074, de 14 de abril de 2010. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 14 de abril de 2010. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/sdcgi-bin/om_isapi.dll?&softpage=infomain&infobase=15042010.nfo>. Acesso em: 19 jan. 2012.

ROMÃO, José Eustáquio. Globalização e reforma educacional no Brasil (1985-2005). **Revista Ibero Americana de Educação**. n. 48, set-dec 2008. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie48a05.htm>>. Acesso em: 08 abr. 2010.

SANGARI DO BRASIL. **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.sangari.com.br>> Acesso em: 19 jan. 2012.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. Formação de professores/as na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 25, n. 89, 2004. p. 1145-1157.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 119- 136, dez. 1999.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

SOUZA, Aparecida Neri. Organização e condições do trabalho moderno: precarização do trabalho docente. SEMINÁRIO DA REDE DE PESQUISADORES SOBRE ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, III, 2001, Rio de Janeiro [**Trabalhos apresentados**]. Rio de Janeiro.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. Coleção Teoria e História. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987.

_____. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. IN: TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-191.

UERÊ-MELLO. **Pedagogia Uerê-Mello**. Disponível em: <<http://projeto.uerj.br/conheca>>. Acesso em: 19 jan. 2012.

UNICEF. **O direito de aprender**: potencializar avanços e reduzir desigualdades [coordenação geral: Maria de Saete Silva e Pedro Ivo Alcântara]. – Brasília, DF: UNICEF, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Escola**: espaço do projeto político pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VON SIMSON. Olga R. de Moraes. Folgado carnavalesco, memória e identidade sócio-cultural. **Resgate**, v. 3, p. 53-60, 1991.

VON SIMSON. Olga R de Moraes. **História Oral, autoridade compartilhada e empoderamento**: contribuições de pesquisa em processos de transformação social. (mimeo), 2008b.

VON SIMSON. Olga R de Moraes. **O direito à memória**. O centro de Memória da Unicamp e o projeto de construção, manutenção e divulgação da memória de Campinas e região. (mimeo), 2008 a.

ZAGO, Nadir. Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdade educacionais. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir. **Sociologia da educação**: pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ANEXO 1

Questionário

I – Dados Pessoais:

Nome: _____

Bairro onde mora: _____

Idade: _____ anos Sexo: M () F () Natural de (cidade/estado): _____

Estado civil: _____ n^o de filhos: _____

III – Origem social:

Filiação: profissão do pai: _____ profissão da mãe: _____

Escolaridade do pai: () E. Fund. () E. Médio () E. Técnico () E. Superior

() Outro: _____

Escolaridade da mãe: () E. Fund. () E. Médio () E. Técnico () E. Superior

() Outro: _____

IV – Trajetória de escolarização e formação para o magistério:

Ensino Fundamental - () escola pública () escola privada Cidade/estado: _____

Ensino Médio - () escola pública () escola privada Cidade/estado: _____

() Magistério () Outro profissionalizante. Qual? _____

() Não profissionalizante

Fez licenciatura? () Sim () Não Cidade/ estado: _____

Instituição e curso: _____

Outro curso superior: () escola pública () escola privada Cidade/estado: _____

Instituição e Curso: _____

Outros cursos: () especialização () mestrado () doutorado () pós-doutorado

Instituição e área de conhecimento: _____

Está estudando no momento? () sim () não

Curso e instituição: _____

Cidade/Estado: _____

V – Carreira no magistério:

Há quanto tempo trabalha como professor/a (considerar escolas privadas e públicas): _____

Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____

Seu contrato de trabalho: () Estatutário; () CLT; () RJU; () Outro: _____

() Temporário (por prazo determinado); () por prazo indeterminado

Outro: _____

Em que nível de progressão na carreira docente você se encontra nesta escola?

A evolução na sua carreira foi feita por intermédio de: () avaliações de títulos;

() avaliações de mérito; () tempo de trabalho no magistério. () Outro. Qual?

Você trabalha em outra escola? () sim () não.

() privada; () estadual; () federal; () municipal

Você realiza outras atividades profissionais além do magistério? () Sim () Não.

Qual(is)? _____

VI – Jornada de trabalho semanal:

Qual seu regime de trabalho? () 20h () 40h () 40h / DE

Outro: _____

Período de trabalho nesta escola: () manhã () tarde () noite

Disciplina(s): _____ Ano/série: _____

Quantas aulas ministra semanalmente nesta escola? _____

Quantas aulas ministra semanalmente em outra escola (se trabalha em outra escola): _____

Quais os períodos que trabalha como professor? () Manhã () tarde () noite

Quantas horas por semana dedica à preparação das aulas? _____

Quantas horas por semana dedica à realização de cursos ou atividades de estudo?

Quantas horas por semana dedica a outras atividades (relacionadas com a docência) fora da escola?

VII – Remuneração

Qual é o seu salário nesta escola (salário mínimo atual é R\$545,00)

- até 1 salário mínimo
- de 1,1 até 2 salários mínimos
- de 2,1 até 3 salários mínimos
- de 3,1 até 4 salários mínimos
- de 4,1 até 5 salários mínimos
- de 5,1 até 7 salários mínimos
- de 7,1 até 10 salários mínimos
- 10,1 ou mais salários mínimos

Qual é a sua remuneração considerando todos os empregos

- até 1 salário mínimo
- de 1,1 até 2 salários mínimos
- de 2,1 até 3 salários mínimos
- de 3,1 até 4 salários mínimos
- de 4,1 até 5 salários mínimos
- de 5,1 até 7 salários mínimos
- de 7,1 até 10 salários mínimos
- 10,1 até 15 salários mínimos
- 15,1 ou mais salários mínimos

Qual é a renda mensal de sua família (considerar todas as pessoas que vivem com você)

- até 1 salário mínimo
- de 1,1 até 2 salários mínimos
- de 2,1 até 3 salários mínimos
- de 3,1 até 4 salários mínimos
- de 4,1 até 5 salários mínimos
- de 5,1 até 7 salários mínimos
- de 7,1 até 10 salários mínimos

- () 10,1 até 15 salários mínimos
() 15,1 ou mais salários mínimos

VIII - Participação em associações e colegiados

Você é sindicalizado/a () Sim () Não

Nome do sindicato: _____

Já foi sindicalizado/a () Sim () Não

Nome do sindicato: _____

Participa de alguma associação? () Sim () Não

Qual associação? _____

Participa de partido político () Sim () Não

Qual partido? _____

Participa do Conselho Escolar? () Sim () Não

Já participou do Conselho Escolar? () Sim () Não.

Período: _____

Participa da Associação de Pais e Mestres? () Sim () Não

Já participou da Associação de Pais e Mestres? () Sim () Não.

Período: _____

Você concordaria em conceder uma entrevista para esta pesquisa? () Sim () Não

Como posso entrar em contato com você para agendar?

Telefone:

Email:

Muito obrigada,

Miriam Morelli Lima de Mello _____/_____/_____

ANEXO 2

Roteiro de entrevista individual para professores e professoras do Ensino Fundamental

Questões

1) Trajetória de formação

- Como foi sua trajetória escolar e de formação: as influências recebidas, as escolhas realizadas, as limitações, as possibilidades, os recursos/condições?

- Identificar a origem sócio-econômica

2) Trajetória profissional

- Como foi sua trajetória profissional: como ocorreu sua escolha profissional e sua inserção na carreira? Por que escolheu essa profissão e como? (relações da trajetória escolar com a escolha profissional, as dificuldades, problemas, limitações, facilidades e influências).

Enfocar o 1º. emprego (se foi no magistério, se houve outros empregos, como foi a ida para o magistério)

- Desenvolvimento na profissão: como foi a construção de sua carreira no magistério? Que perspectivas você tem na sua profissão hoje? Quais suas expectativas quanto à sua carreira no magistério?

3) Organização do trabalho

- Quais são suas atividades cotidianas como professor/a? Que atividades realiza na escola como professor/a? Que atividades realiza fora da escola como professor/a?

- Descrição de uma semana típica de trabalho. Como é sua jornada semanal de trabalho? (qtas horas de sala de aula, como é a preparação das aulas, como são suas aulas, como e quanto tempo gasta na preparação e correção de atividades e provas, quais problemas enfrenta.

- Como se organiza o seu tempo na escola? Você o considera adequado ao seu trabalho? Existem tempos coletivos na escola? Como é utilizado? Você considera adequado? Por quê?

- Como se organiza o espaço escolar? Você o considera adequado ao seu trabalho? Por quê?

-Quais aspectos relativos aos seus alunos, você considera ao organizar o seu trabalho na escola pública? Existe relação entre seu trabalho e a vida de seus alunos fora da escola? Como?

- Você considera que a formação recebida na escola traz mudanças para a vida de seus alunos? Por quê?

- Você considera que a escola propicia uma apropriação do saber e da cultura de forma democrática? Por quê?

- a escola tem sido considerada por muitos e na literatura que a estuda como um “lugar” de produção de transformação, de mudança, através da formação das pessoas, dos alunos. você considera que ela realmente é capaz de realizar mudanças nos seus alunos e professores ao ponto de serem instrumentos de mudança fora da escola, em suas comunidades? Como?