



TCC/UNICAMP
R529p
1290003866/FE

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação**

Susana Doro Rizzato

**PROFESSORES DE ESCOLA ESTADUAL (ENSINO
MÉDIO): PROFISSÃO E TRABALHO**

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza.

**Campinas
2008**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA:	ICC/UNICAMP
	R529p
V:.....EX:	
TOMBO:	3866
PROC:	148/09
C:.....D:	X
PREÇO:	11,00
DATA:	02/04/09
Nº CPD:	

cod int 437258

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Rizzato, Susana Doro.
R529p Professores de escola estadual (ensino médio) : profissão e trabalho / Susana Doro Rizzato. — Campinas, SP : [s.n.], 2008.
Orientador : Aparecida Neri de Souza.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
1.Educação e trabalho. 2.Relações de trabalho. 3. Professores. 4. Escolas públicas. 5. Profissões I. Souza, Aparecida Neri de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
08-529-BFE

Dedico este trabalho aos meus pais e à minha irmã, que me incentivaram e apoiaram durante o percurso desta pesquisa e da minha graduação. E aos meus avós, "Basi e Amadeu", "Melica e Vô Luiz".

Agradecimentos

Aos meus pais, por acreditarem no meu potencial enquanto educadora e apoiarem a minha escolha acadêmica e profissional.

À minha irmã pela amizade e o companheirismo.

Às minhas “amigas da pedago”:

Marcela e Mônica, pela amizade incondicional.

Flávia Leila, que fez parte da minha família da H10A e companheira de todas as horas.

Michelle, pelo seu espírito inquieto e questionador.

Sue Ellen e Camila, minhas companheiras de fretado e “longos” dias na Faculdade de Educação.

Tchela, Gabi e Carol Florido, pessoas queridíssimas sem as quais meus dias na Faculdade de Educação não teriam a menor graça.

Clíssia, minha companheira de intercâmbio.

Professora Aparecida Neri de Souza, pelo incentivo à pesquisa, pelo exemplo enquanto professora e pela amizade.

*Digo: o real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da
travessia.*

Diadorim em *Grande Sertão: Veredas*
João Guimarães Rosa

Resumo

Análise das relações e condições de trabalho dos professores de uma Escola Estadual da rede pública de Campinas, que ministram aulas no ensino médio. Compreensão das diferentes trajetórias de formação e profissional dos professores antigos e novos no magistério, homens e mulheres, com contratos de trabalho estáveis (isto é, efetivos e estatutários) e temporários. A pesquisa enfoca os professores que trabalham em escola pública, construída no século XIX, na cidade de Campinas – SP.

Palavras chaves: Educação e Trabalho, Relações de Trabalho, Professores, Escola Pública, Profissão.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Professores efetivos: estado civil. Campinas, Escola pesquisada, 2007.....	p. 45
Gráfico 02	Professores efetivos: número de filhos por família. Campinas, Escola pesquisada, 2007.....	p. 46
Gráfico 03	Professores efetivos: escolaridade do pai. Campinas, Escola pesquisada, 2007.....	p. 47
Gráfico 04	Professores efetivos: escolaridade da mãe. Campinas, Escola pesquisada, 2007.....	p. 47
Gráfico 05	Professores efetivos: idade que optaram pela docência. Campinas, Escola pesquisada, 2007.....	p.49
Gráfico 06	Professores efetivos: dificuldades encontradas na carreira docente. Campinas, Escola pesquisada, 2007.....	p. 51
Gráfico 07	Professores efetivos: anos de magistério. Campinas, Escola pesquisada, 2007.....	p. 53
Gráfico 08	Professores efetivos: anos de magistério na escola pesquisada. Campinas, Escola pesquisada, 2007.....	p. 54
Gráfico 09	Professores efetivos: ser professor é ter prestígio na Sociedade? Campinas, Escola pesquisada, 2007.....	p. 55
Gráfico 10	Professores efetivos: ser professor é ter prestígio no magistério? Campinas, Escola pesquisada, 2007.....	p. 55
Gráfico 11	Professores efetivos: períodos em que lecionam na escola. Campinas, Escola pesquisada, 2007.....	p. 57
Gráfico 12	Professores efetivos: formas preferidas de lazer. Campinas, Escola pesquisada, 2007.....	p. 59

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ACT - Admitido em Caráter Temporário
- APM - Associação de Pais e Mestres
- HTPC - Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- MEC - Ministério da Educação
- OFA - Ocupante de Função Atividade
- PIB - Produto Interno Bruto

SUMÁRIO

Introdução.....	01
Procedimentos metodológicos.....	04
1. Caminhos teóricos da pesquisa.....	11
1.1. Trabalho docente: breve histórico.....	11
1.2. Ensino Médio no Brasil: algumas reflexões.....	16
1.3. A docência: <i>métier</i> , trabalho, profissão.....	21
1.4. O trabalho docente como objeto de estudo.....	26
1.5. A docência: <i>habitus</i> , capital social, cultural e econômico.....	31
1.6. A docência: relações de poder.....	34
2. A Escola como local de trabalho.....	37
2.1. A Unidade Escolar Pesquisada.....	37
2.2. Formas de contratação de professores.....	42
2.3. Quem são os professores estáveis.....	44
3. Relações de trabalho e profissão docente: o que dizem os professores.....	63
3.1. Os professores e as trajetórias familiares.....	64
3.2. Professores: trajetória de formação escolar e a escolha da profissão.....	65
3.3. Inserção e desenvolvimento da carreira docente.....	72
3.4. Professores: condições de trabalho na escola pesquisada.....	74
3.5. O trabalho docente e as relações de gênero.....	80
3.6. Representações sobre trabalho docente.....	81
3.6.1. Diferentes anos de magistério, diferentes representações do trabalho docente.....	81
3.6.2. Profissão docente e relações de poder: o “lugar” de cada um.....	83
3.6.3. Representações dos docentes sobre a escola em que trabalham.....	87
Considerações Finais.....	90
Referências.....	95
Anexos.....	99

Introdução

O ponto de partida desta pesquisa foi o trabalho que realizei para a disciplina História da Educação III, juntamente com um grupo de estudantes, onde levantamos a história de uma escola estadual de ensino médio, centenária, localizada na cidade de Campinas, São Paulo. A partir desta pesquisa para a disciplina da graduação, elaborei meu projeto de iniciação científica, o qual desenvolvi por cerca de dois anos com bolsa PIBIC/CNPq, sob a orientação da professora Aparecida Neri de Souza. O resultado desta pesquisa se materializa nesta monografia de conclusão do Curso de Pedagogia da UNICAMP, na área da Sociologia da Educação.

A escola pesquisada, como já citado, é uma das mais antigas da cidade de Campinas, inaugurada no dia 12 de janeiro de 1874. Fundado por uma Sociedade Maçônica, o Colégio¹ veio atender a demanda de escolarização de uma elite, envolta por valores republicanos e positivistas, que entendia a educação como o caminho para o desenvolvimento de uma sociedade. Em 1882, após várias crises, a Sociedade fundadora do Colégio resolveu fechá-lo e o patrimônio do grupo passou para a Municipalidade Campineira. Em 1884 a Câmara Municipal de Campinas reiterou, junto ao Congresso Estadual, o pedido de um estabelecimento oficial de ensino secundário na Cidade. (AFONSO, 1986)

Mas a questão relevante na história desta Instituição Escolar, que me instigou a pesquisar o trabalho e a profissão dos professores que nela trabalham (ou trabalharam), é o fato de que até a década de 1960 a Instituição contava com plena autonomia didática e administrativa. Tanto os alunos como os professores do Colégio passavam por rígidos critérios de seleção, definidos pela própria escola, para estudarem ou trabalharem na escola. Tal seletividade garantia um alto prestígio acadêmico à instituição, uma distinção entre as escolas públicas.

Com as reformas educacionais da década de 1970 (Lei 5.692, de 1971), a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo enquadrou a escola nas diretrizes desta reforma do ensino.

(...) essa reforma tinha como objetivos declarados a inserção da escola na comunidade, a democratização real do ensino e o desestímulo à preferência por determinados estabelecimentos, o plano previa a redistribuição da rede física

¹ Ao longo desse trabalho a escola pesquisada também é referida como “Colégio”, por ser esse o termo que o ensino secundário (hoje ensino médio) era denominado na época da fundação desta instituição escolar, e o nome como as pessoas, ainda hoje, referem-se a esta escola.

escolar, adaptando-a as necessidades da demanda, principalmente ao nível do primeiro grau, além do remanejamento de alunos segundo o critério de zoneamento (CANTUARIA, 2000, p. 54).

Mediante a implementação de tal reforma a escola perde sua autonomia didática e administrativa e o recrutamento dos professores transformou radicalmente as condições e as relações de trabalho vigentes até então no Colégio. De acordo com as novas regras, os professores do Colégio passaram a serem recrutados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, juntamente com os docentes das demais escolas públicas estaduais, mediante concurso público (CANTUARIA, 2000).

De acordo com Cantuaria (2000), o Colégio tornou-se reduto das poucas carreiras consideradas bem sucedidas que, iniciadas em Escolas Públicas menos prestigiadas e, depois de um longo percurso por várias escolas estaduais e públicas, eram “agraciadas” com um posto de trabalho nesta escola.

Entretanto, simultaneamente, os professores considerados mais qualificados ou mais experientes que trabalhavam no colégio, foram atraídos pelo emprego em escolas privadas que, supostamente, ofereciam melhores condições de trabalho. Em sua tese de mestrado Cantuaria (2000) relata que ex-alunos, ex-professores e famílias de alunos que testemunharam tais mudanças didáticas e administrativas pelas quais a escola passou, construíram um forte discurso no qual apontam tais medidas como a causa direta da desvalorização da formação oferecida pelo colégio.

(...) em pouco tempo o colégio deixaria de ser visto como espaço de produção da excelência escolar e se diluiria no conjunto homogeneizado das escolas públicas de Campinas (...) (Ibid, p. 57).

Cabe ressaltar que não é intuito dessa pesquisa questionar de que maneira a Lei 5.692 de 1971 “interferiu” (ou não) na qualidade do ensino oferecido pelo colégio citado, ao extinguir a sua autonomia didática administrativa, nem se colocar em defesa de uma escola pública “seletiva”, já que o acesso ao ensino público de qualidade é um direito de todos os cidadãos. Porém, a história particular desta Escola Pública de Ensino Médio de Campinas e a pesquisa realizada por Cantuaria (2000) pautaram nossa hipótese de que as formas de recrutamento, de seleção, de carreira docente – isto é, as relações de trabalho – implicam em construções de diferentes grupos profissionais no interior da escola pública estadual, no que se refere à formação e a qualificação.

Somada a esta hipótese, há uma outra, diretamente vinculada às mudanças sociais, econômicas e culturais do mundo contemporâneo. As transformações que afetam o mundo do trabalho, também, têm modificado o trabalho dos professores em escolas públicas, “as mudanças em curso – no mercado e nos processos de trabalho – evidenciam uma relativa subordinação às leis de uma economia que se mundializa e que pretende maior eficácia e competitividade” (SEGNINI e SOUZA, 2003). Tais mudanças afetaram o mercado de trabalho de tal forma que este incorporou novas funções e ocupações, criou novos empregos e novas qualificações, eliminaram outras, modificando também a organização e as relações de trabalho no magistério.

Costa (1995) destaca que, construído historicamente com profundos vínculos com a cultura e a tradição, o trabalho docente tem sido marcado pelas transformações na estrutura social que ocorrem no mundo contemporâneo, assim, as mudanças no interior da ordem capitalista, de certa forma, também afetam o trabalho do professor.

Partindo dessas premissas, a pesquisa tem como foco as relações de trabalho do professor, não as relações pedagógicas; isto é a pesquisa se interessa pelas condições nas quais o trabalho se realiza (quantidade de horas e períodos de trabalho, salários, carreira, acesso e permanência, entre outros); pela relação de poder no interior destas relações, assim o referencial teórico é composto pela sociologia do trabalho e da educação.

A pesquisa analisou a profissão e o trabalho dos professores desta Escola Estadual de ensino médio, buscou compreender as relações e as condições de trabalho dos professores da escola e as diferentes trajetórias profissionais e de formação dos professores antigos e novos no magistério, homens e mulheres, com contratos de trabalho estáveis (isto é, efetivos e estatutários) e temporários. Este recorte justifica-se pelo reconhecimento de que nas instituições públicas as relações de trabalho são regidas por normas que possibilitam ao profissional acesso a salários, mesmo que freqüentemente insuficientes, bem como a carreiras e direitos vinculados ao exercício do trabalho e à formação profissional, conforme projeto temático desenvolvido por Segnini e Souza (2003).

Entretanto, convém ressaltar que a política salarial do setor público caracteriza-se por uma grande diversidade, marcada por medidas diferenciadoras e flexibilizadoras das relações de trabalho. Dessa forma, os salários dos docentes se diferenciam em função da carreira, do contrato de trabalho – efetivo ou temporário – do cargo, do regime de trabalho, do nível e da

classe, do tempo de serviço, da investidura em cargos de confiança, das gratificações incorporadas e da titulação.

Procedimentos metodológicos

Por este trabalho ser proveniente da minha pesquisa de iniciação científica na graduação, ao todo, teve um desenvolvimento de cerca de dois anos. A seguir relato os procedimentos metodológicos da pesquisa:

I. Pesquisa Bibliográfica e documental

A Pesquisa bibliográfica teve como objetivo a construção do referencial teórico e metodológico sobre “Profissão e Trabalho de Professores”. Autores como António Nóvoa (1991;1992;1995), Marisa Cristina Vorraber Costa (1995), Maria Helena Cavaco (1991), José M. Esteve (1991), contribuíram para a discussão sobre a constituição da profissão docente e seus aspectos; Cabrera e Jiménez (1991), Álvaro Moreira Hypolito (1991), Ozga e Lawn (1991), entre outros teóricos, para o entendimento das categorias sociológicas de análise do trabalho do professorado (estará o trabalho docente se proletarizando ou ele constitui-se como uma profissão por ter determinadas características singulares?). Dalila Oliveira (2004) e Sampaio e Marin (2004) embasaram a discussão sobre a possível precarização e flexibilização do trabalho docente e as condições de trabalho dos professores. Os teóricos Bourdieu (1987; 1998; 1999) e Norbert Elias (2002), auxiliaram no entendimento das representações que os professores constroem sobre seu trabalho e as relações de poder que marcam o “grupo docente”. Por fim, outros autores (GENTILI, 1998; HARVEY; 1992) colaboraram para o entendimento de como as mudanças no mundo do trabalho e as relações capitalistas em geral “interferem” no trabalho dos professores.

Quanto à pesquisa documental, realizada na escola, foram coletados e analisados: a *Proposta Pedagógica da Escola, Plano Gestão de 2006 e o Regimento Escolar da Instituição*. A partir da análise dos documentos foi possível compreender as características mais gerais da organização do trabalho docente na escola, tais como: quantidade e perfil dos alunos, número de turmas, quantidade de professores e funcionários, estrutura física da escola, horário de

trabalho dos professores e funcionários, currículo do ensino médio ministrado pela escola e a concepção de ensino estabelecida pela Instituição.

II. Observações do cotidiano de trabalho na escola

No primeiro semestre da pesquisa, com o objetivo de compreender as condições de trabalho dos professores da Instituição e também de seus funcionários, por entender que as condições em que se realizam os trabalhos educativos interferem diretamente no trabalho dos professores, busquei conhecer / descrever a estrutura física da escola como: disposição das salas de aula (quantidade e tamanho), disposição dos laboratórios (quantidade e tamanho), salas do setor administrativo, coordenação pedagógica, recepção, etc. Atentei para questões como a iluminação da escola (principalmente das salas de aula), se há ruídos externos, barulho, temperatura do ambiente, ventilação, disposição e condição dos móveis, disponibilidade de outros espaços didáticos, além das salas de aula, como os laboratórios, sala de vídeo, biblioteca, sala de informática, pátio, jardim, quadra esportiva. Além de observar os recursos disponíveis aos professores para a elaboração de suas aulas. Durante as visitas, também tive acesso ao número de funcionários da Instituição.

O contato com a direção da escola foi decisivo para minha imersão na realidade deste “Colégio” para um melhor entendimento das atividades “burocráticas” e administrativas que cabem à direção e à secretaria da Instituição; a entrevista com a diretora da escola permitiu que dúvidas que não foram contempladas com a análise dos documentos da escola fossem respondidas.

Durante o segundo semestre da pesquisa a inserção na escola possibilitou a observação e participação em alguns espaços de trabalho dos professores, tais como: atribuição de aulas, Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Conselho de Classe. As HTPCs foram acompanhadas uma vez por semana.

A ida ao campo e as observações do cotidiano da escola foram registradas no caderno de campo e partiram do pressuposto que Ozga e Lawn (1991, p. 153) colocam que a “pesquisa do processo de trabalho deve ser baseada em investigação, não em julgamentos a priori; as variações devem ser levadas em conta e os resultados tratados como problemáticos”. Assim, as observações eram descritas no Caderno para depois serem analisadas junto com os documentos e entrevistas.

Esses autores destacam também a importância do estudo etnográfico onde os próprios agentes interpretam o sentido do seu trabalho, assim simultaneamente às observações foram acompanhadas de entrevistas.

Pierre Bourdieu foi outro sociólogo que me auxiliou no processo de “vigilância epistemológica” que todo pesquisador, segundo ele, deve exercer durante a pesquisa. O/a pesquisador/a deve “deixar o campo falar” e não ir ao campo com respostas para determinadas situações encontradas, não se trata de ser neutro, mas de observar o que acontecia nas relações de trabalho dos professores.

Segundo Bourdieu (2000) é necessário submeter as operações da prática sociológica à polêmica da razão epistemológica para se definir uma atitude de vigilância, que encontre no conhecimento adequado do erro e dos mecanismos capazes de engendr-lo ao invés de superá-lo, ou seja, dar ao pesquisador os meios de assumir por si próprio a vigilância de seu trabalho, seja na pesquisa de campo, seja na elaboração de um conceito teórico que parta dessa pesquisa de campo, ou não.

III. Questionários

Inicialmente, no projeto de iniciação científica, não havia como proposta a aplicação deste instrumento, pretendia-se à partir da coleta dos documentos da escola e das observações do cotidiano escolar fazer a seleção dos professores a serem entrevistados, entretanto, esses dados não foram suficientes para a seleção desses docentes. Assim, foi elaborado um questionário que buscava apreender as características gerais dos professores da escola e possibilitar a seleção dos docentes a serem entrevistados. O instrumento interrogava sobre: estado civil e faixa etária dos professores; origem social, escolaridade e profissão dos pais; formação dos professores; escolha profissional; carreira docente e jornada de trabalho. Durante a atribuição de aulas, em janeiro de 2007, os professores efetivos da escola pesquisada foram convidados a responderem o questionário; dos 25 professores efetivos presentes, 20 concordaram em respondê-lo. Como a distribuição das aulas é feita, inicialmente, para os professores efetivos, foram eles quem responderam ao questionário; infelizmente não foi possível aplicar o mesmo questionário nos professores temporários, pois nem todos estavam na escola na atribuição de aulas. A análise dos questionários será apresentada ao longo deste trabalho.

IV. Entrevistas

A pesquisa trabalhou com depoimentos orais de uma amostra de professores da instituição escolar pesquisada, com o objetivo de compreender os processos formativos desses professores, entender como escolheram e ingressaram na profissão, como construíram suas carreiras, se afirmaram (ou se afirmam) como professores e compreender como as diferentes formas de contrato de trabalho interferem na profissão docente. As significações construídas sobre as lembranças da escolarização, escolha profissional, processos de formação e de construção de carreiras constituem-se em indicadores que devem ser considerados na análise de trajetórias profissionais.

Além disso, estudos sobre trabalho de professores revelam, como em Nóvoa (1995), a importância de se recuperar as trajetórias dos professores, pois, a partir de sua trajetória e das relações sociais nas escolas são construídos caminhos profissionais que são singulares e particulares.

As entrevistas foram realizadas com três professores e duas professoras (apresentados com nomes fictícios nesta monografia) que lecionam as seguintes disciplinas: língua portuguesa, biologia e filosofia; com contratos de trabalho: efetivo, temporário e eventual; e com pouco tempo de magistério (de um ano e meio) até professor com trinta e cinco anos de trabalho. Interessava à pesquisa a diversidade, ou seja, cinco trajetórias diferentes. Esses critérios possibilitaram que a pesquisa tivesse acesso a relatos de professores com tempo de magistério, contrato de trabalho, sexo e campo disciplinar diferenciados, que permitem compreender como cada um deles construiu seus percursos profissionais.

Havia um sexto professor que infelizmente não pode ser entrevistado. Ele lecionou na escola pesquisada na passagem da década de sessenta para setenta, momento em que, devido às reformas educacionais da época (lei 5.692, de 1971), a escola perde sua autonomia didática e administrativa. Tal professor foi contatado diversas vezes, entretanto, alegou nesses momentos que não tinha tempo hábil para conceder a entrevista. Entretanto, houve uma entrevista que foi utilizada, embora não tenha sido feita para esta pesquisa. O docente concedeu a entrevista em 2005 para a disciplina de História da Educação III (em função do trabalho que desenvolvi para a disciplina, que resultou na minha pesquisa de iniciação científica). Tal entrevista delimitou-se mais à história do colégio, do que na ênfase ao seu trabalho como professor. Entretanto, diante da dificuldade de encontrar outro professor que

lecionasse na escola na transição da década de sessenta para setenta, esta entrevista foi utilizada.

As entrevistas seguiram um roteiro que buscou compreender a trajetória de formação desses professores: trajetórias familiares, de escolarização, formação profissional, inserção na carreira, desenvolvimento da carreira, condições de trabalho, relações de gênero.

As questões, embora tenham sido elaboradas buscando abarcar todas as possibilidades, não se constituíram “*strito senso*” num roteiro fechado. A entrevista é um processo em que o entrevistado relata fatos, aspectos, situações que não só abarcam diferentes aspectos da entrevista, como também apresenta outros que não foram pensados. A orientação foi de não truncar o relato do entrevistado. O que era um roteiro “fechado” transformou-se em questões mais abertas. O roteiro foi útil para orientar a condução da entrevista, talvez um pesquisador mais experiente não necessite de roteiros elaborados desta forma, mas para uma iniciante na pesquisa foi importante.

As entrevistas foram gravadas, conforme as orientações de Maria Isaura Pereira de Queiroz². Elas se deram através de um pequeno gravador de fita cassete, também utilizei um caderno de campo à parte onde anotei algumas observações. Alguns professores se mostraram mais à vontade quando o gravador estava desligado, tanto que alguns depoimentos valiosos surgiram nesses momentos (depoimentos registrados após as entrevistas). Posteriormente às entrevistas veio o momento da transcrição destas.

(...) ao transcrever pessoas que nos trazem um relato de seu tempo, o seu aprisionamento pela fita ou por outro meio de registro é um desafio (implicando recomposição, realce de fatos da memória, recriação) e um constrangimento, por reduzir a tão pouco tudo o que emana de uma presença (mutilação e transformação da vida em testemunho) e em arquivo possível, porém, mais que imperfeito (FERREIRA, sem n. de página, 2004)

As entrevistas foram transcritas integralmente por mim e apresentadas aos professores entrevistados, que me autorizaram a utilizá-las na pesquisa.

Algumas categorias de análise auxiliaram-me na análise das entrevistas. Estas categorias são resultado de um trabalho conjunto entre os integrantes do Projeto Temático “*Trabalho e formação profissional no campo da cultura: professores, músicos e bailarinos*”,

² QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Varições sobre a técnica do gravador no registro da informação viva*. São Paulo, editora T.A. Queiroz, 1991

do qual fiz parte, coordenado pelas professoras da Faculdade de Educação da Unicamp: Aparecida Neri de Souza e Lílíana Segnini. A construção das categorias se apoiou em Maria Isaura Pereira de Queiroz que afirma que “a arte de dividir [está na], da engenhosidade de construir”. Foi necessário primeiro fazer uma síntese de cada entrevista, depois dividi-la em categorias selecionadas para, em seguida, produzir a análise. No trabalho de estabelecer as categorias, a equipe de pesquisa aceitou a provocação de Bachelard. “*Antes de tudo, é necessário saber colocar problemas. E como é dito, na vida científica os problemas não se colocam por si só*”. E, assim, de posse dessas categorias as entrevistas foram analisadas.

Finalmente, a monografia aqui apresentada como trabalho de conclusão de curso, está organizada em 03 capítulos mais anexos.

O primeiro capítulo - *Caminhos teóricos da pesquisa* - tem por objetivo apresentar as categorias sociológicas de análise do trabalho docente, as seis seções apresentam a discussão sobre a emergência da docência como profissão, toma como ponto de partida a história da sociedade ocidental para mostrar como emerge no Brasil os sistemas educacionais e a necessidade destes profissionais; em seguida apresenta um panorama, também breve, sobre o ensino médio no Brasil, pois os professores analisados trabalham com este nível de ensino; na terceira seção é apresentada como o trabalho de professores é um objeto de estudo a ser melhor estudado; na quarta e quinta seções são apresentadas as noções de *habitus*, capital (cultural, social e econômico) e poder, a partir de dois autores, Pierre Bourdieu e Norbert Elias.

O segundo capítulo - *A Escola como local de trabalho* – é composto por três seções. Na primeira é apresentada a escola pesquisada, seus aspectos físicos (número de salas de aula, sala dos professores, laboratórios, biblioteca, etc), quadro de funcionários e professores, número e perfil dos alunos, e a maneira como a escola se organiza, através da análise da *Proposta Pedagógica da Escola, Plano Gestão de 2006 e o Regimento Escolar da Instituição*; entrevista com a diretora da escola e observações do cotidiano da escola. O item seguinte apresenta as formas de contratação docente na rede Estadual de São Paulo e os diferentes contratos de trabalho a que esses professores estão submetidos. O capítulo é concluído com a análise dos questionários respondidos pelos professores efetivos da escola, com objetivo de traçar um “perfil” desses docentes.

O terceiro capítulo – *Relações de trabalho e profissão docente: o que dizem os professores* – apresenta a análise das entrevistas feitas com seis professores, homens e

mulheres, que ministram disciplinas variadas na escola pesquisada, com diferentes contratos de trabalho e anos de magistério. Esse capítulo é constituído de seis seções. A primeira analisa as trajetórias familiares desses professores, interrogando questões como origem e escolaridade de seus familiares; a segunda seção procura compreender as trajetórias de formação escolar desses professores e a relação com a escolha da profissão docente; a terceira sessão analisa a inserção e o desenvolvimento da carreira desses professores; a quarta sessão questiona as condições de trabalho desses professores na escola pesquisada e a implicação dos contratos de trabalho para essas condições; a quinta seção compreende questões relacionadas a gênero que surgiram ao longo da análise das entrevistas. Por fim, o último item compreende as diferentes representações que os professores “constroem” sobre seu trabalho, em consequência do “tempo de magistério”, das relações de poder estabelecidas por diferentes grupos de professores no interior da escola, e as representações que têm sobre a Unidade Escolar em que trabalham.

Capítulo 1.

Caminhos teóricos da pesquisa

Este capítulo tem como objetivo abordar as categorias de análise sociológicas sobre trabalho docente, trabalhadas ao longo da pesquisa. Inicialmente, apresenta um breve histórico da emergência da profissão docente na sociedade ocidental, dês da Grécia dos Tempos Heróicos (com a figura dos *preceptores*) e a Grécia Clássica (com o embate entre sofistas e socráticos), até a atualidade, para mostrar como se manifestam no Brasil os sistemas educacionais e a necessidade dos profissionais do ensino. Posteriormente, é traçado um panorama do ensino médio no Brasil, já que os professores estudados trabalham nesse nível de ensino; na terceira seção são apresentadas algumas categorias de análise sobre o trabalho docente, que divergem quanto à conceituação do trabalho do professor: será o docente um profissional ou um trabalhador em início de proletarização? Por fim, nos dois últimos itens desse capítulo são apresentadas as noções de *habitus*, diferentes formas de capital (social, econômico e cultural) e poder, a partir de Bourdieu e Elias Norbert, categorias que auxiliaram na compreensão da representação que os professores constroem sobre o seu trabalho.

1.1 Trabalho docente: breve histórico

De acordo com Costa (1995) e apoiada em Nóvoa (1991) a constituição da profissão docente está relacionada à idéia de educação como um processo que se efetiva nas sociedades humanas para que os indivíduos empreendam tanto sua trajetória pessoal quanto sua participação no projeto coletivo das sociedades. Integrar-se em um grupo, assimilar e assumir sua cultura é tarefa primordial do ser humano. Este processo reside na transmissão de uma maneira coletiva de viver e compreender o mundo, na reprodução de significados com os quais o homem dá forma a sua existência.

Ainda segundo Nóvoa (1991), a educação, enquanto projeto explícito de transmissão cultural é um fenômeno relativamente recente. O magistério, tal como o concebemos hoje “constitui-se no seio de uma sociedade disciplinar erigida no conjunto das transformações que produzem a modernidade (COSTA, 1995, p. 54)”.

A constituição do trabalho docente, ao longo da história, estabeleceu-se através de um processo que carrega em si lutas e conflitos (FERNANDES, 1998). Na Grécia dos tempos heróicos (século XII ao VIII a.C.), por exemplo, onde a educação visava à formação do nobre guerreiro, existia a figura dos *preceptores* que educavam com base no afeto e no exemplo. Manacorda (1992) apud Costa (1995, p. 64) relata que “é nos tempos homéricos que tem origem a distinção entre dominantes e dominados e a conseqüente separação entre preparar para o poder, suas tarefas são o pensar ou o falar (a política), o fazer relacionado à guerra, e o preparar para ser governado.”

Na Grécia Clássica, sobressai o conflito entre “profissão e vocação” na docência, na relação dos socráticos com os sofistas. Para os sofistas, o ensino era um trabalho, uma função que lhes garantia uma remuneração. Entretanto:

(...) num mundo em que havia um total desprezo pelo trabalho e em que só os pobres deviam exercitar-se nos ofícios e aos ricos cabia entregar-se à música, à equitação, à caça e à filosofia, o trabalho intelectual remunerado, exercido pelos sofistas era, no mínimo, escandaloso (COSTA, 1995, p. 67).

Os socráticos concebiam o professor como um mestre vocacionado, não consideravam o trabalho dos sofistas uma prática intelectual, assim como não admitiam a remuneração destes. Segundo Chauí (1986)

(...) Mais do que nos determos no fato de que Platão exclui certos pedagogos de sua cidade, interessa compreender como e por que ele os exclui. Torna-se patente que o vínculo entre a *paideia* e a política é indissolúvel e que são posições políticas determinadas o alvo visado por Platão. A identidade entre o belo/bom/justo/verdadeiro encontra-se na base das exclusões platônicas. Isto é, o filósofo pretende afastar toda pedagogia (e, portanto, toda política) que não esteja comprometida com o conhecimento simultâneo do verdadeiro e do justo, que para ele são o próprio bem e o belo (Ibid, p.53).

Entretanto, Costa (1995) sugere que, apesar da crítica socrática, a exigência de remuneração pelos sofistas talvez já representasse uma tentativa de valorização da função docente, “quem sabe os primórdios da idéia de profissionalização (Ibid, p.67).”

Na idade média a religião surge como um fator de agregação da sociedade, em um momento em que a autoridade política perde forças, devido ao recuo da noção de Estado e o ressurgimento de uma economia essencialmente agrícola que define a estrutura de classes da sociedade a partir da sua relação com a terra. As igrejas e os mosteiros tornam-se os

grandes detentores da herança cultural greco-latina e os monges são os únicos letrados em um mundo em que nem nobre, nem servo, sabem ler. Como destaca Costa (2005).

Assim, ao assumir o controle da fundamentação dos princípios morais, políticos e jurídicos da sociedade, a Igreja passa a ter o monopólio da educação. Os mosteiros guardam em suas bibliotecas as obras primas da cultura da antiguidade greco-romana e os monges dedicam-se a copiar, traduzir, adaptar e reinterpretar algumas obras, face aos preceitos do cristianismo (Ibid, p.72, grifo nosso).

Durante os séculos XI, XII e XIII surgem as cidades e com elas uma nova classe, a burguesia. À medida que se fortalece, a burguesia percebe a necessidade de uma formação voltada para os seus interesses. Nóvoa (1991) define o burguês com relação ao universo feudal:

(...) o burguês é um desviante: ele é portador de uma perspectiva de mudança e de uma nova relação com o mundo; ele introduz a noção de que o mundo é moldável, o que modifica não apenas a relação com a natureza, mas também a relação com o homem (Ibid, p. 111).

São criadas escolas nas quais os professores são nomeados por autoridades municipais. No século XV a escola adota um caráter diferenciado, pois passa a se dedicar à educação das crianças. Surge uma nova concepção de infância, a partir da “idéia moderna” de que o ser humano é moldável e transformável. Segundo Costa (1995, p. 74) “todo esse processo - pelo qual a aprendizagem por impregnação cultural é substituída pela escolarização - vai se desenvolver, consideravelmente no século XVI”.

Com o advento da Reforma a escola assume um papel importante na mediação cultural nas sociedades modernas. O papel educativo - que as comunidades e as famílias exerciam - passa a ser função da escola.

Assim, na sociedade moderna emergente inscreve-se o surgimento definitivo de uma civilização de base escolar que se consolidará, incessantemente, até os nossos dias. A partir de então, seja sob a forma de *petites écoles* ou de *colégios*, é esta instituição que cabe a tarefa de reprodução das normas e de transmissão cultural, deslocando para si o papel educativo anteriormente atribuído às comunidades e às famílias (COSTA, 1995, p. 75).

Com a emergência do Estado Nação, no século XVIII, a formação religiosa passa a não atender mais as exigências econômicas dos aparelhos de produção e nem as demandas sociais de formação da população, contribuindo para o processo de institucionalização e de estatização dos sistemas escolares. É por essa época que o desenho da profissionalidade

docente ganha contornos de legalidade, “o Estado, ao exigir dos professores a obtenção de uma licença para lecionar, lhes atribui o direito exclusivo da atuação docente e inaugura a ‘funcionarização’ da categoria, um traço que o Brasil herda e reproduz (SOUSA, 2003, p.52)”.

Costa (1995) destaca que a influência do Estado para a caracterização docente - como um grupo profissional - foi decisiva no processo de estatização da educação, os professores passam a fazer parte do corpo do Estado.

O processo de funcionarização dos docentes é resultante de um acordo de interesses pelos quais os professores aderiram em troca de um estatuto de autonomia e de independência que os constitui como corpo administrativo autônomo e hierarquizado; em contrapartida o Estado garante controle sobre a escola (Ibid, p. 78).

A trajetória da profissionalização docente teve como etapa seguinte a “institucionalização de uma formação específica especializada e longa” tendo como base a necessidade dos docentes melhorarem seu estatuto e também da necessidade de “reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente” (NÓVOA, 1992, p. 18). É dentro deste espírito que surgem as escolas normais e os primeiros professores primários.

(...) mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível *colectivo*), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a génese de uma cultura profissional (Ibid, p. 18).

Seguindo esse movimento, de constituição de uma cultura ou de uma identidade profissional do professor, surgem na Europa as primeiras associações profissionais que passam a reivindicar melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira docente. Costa (1995, p. 81) ressalta que “a unidade intrínseca do corpo de docentes é construída através de uma solidariedade profissional e da defesa dos interesses comuns”.

Segundo Sousa (2003) no Brasil os professores passam a se organizar mais efetivamente a partir da década de 1920 sob a influência dos “profissionais da educação, surgidos com o movimento escolanovista de inspiração deweyana”. Na década de 30 são criadas duas instâncias que de certa forma contribuíram para o processo de profissionalização dos professores brasileiros, o Ministério da Instrução Pública e o Departamento

Administrativo do Serviço Público, responsável pela profissionalização e carreira do Servidor público³.

A criação de legislação organizando o sistema educacional brasileiro é datada na ditadura Vargas, no qual são produzidas leis orgânicas sobre a educação secundária, o ensino profissional (comercial, industrial, agrícola); este parece ter sido o caminho para a construção da escola dirigida às massas (isto é ao conjunto da população independente de renda, cor ou sexo). Entretanto, somente após os anos 1970 (com outra ditadura), é que a escolarização se expande quantitativamente. Estas políticas de ampliação de vagas em escolas públicas tocam diretamente o mercado de trabalho no campo do ensino, pois há um aumento significativo de empregos para professores; mas toca também a formação profissional de professores, era preciso formar muitos professores e de forma rápida, já que não havia docentes suficientes.

Assim, na década de 1970 foram implantadas reformas educacionais com objetivo de se ampliar o acesso à escolaridade, baseadas no argumento da educação como meio de mobilidade social, individual ou de grupo (Oliveira, 2004). A década de 1970 é também marcada pela crise econômica na sociedade ocidental capitalista, pela ditadura militar, pela repressão e pela necessidade de construir uma escola que atendesse ao projeto modernizador dos militares. Uma escola que formasse jovens rapidamente para o mercado de trabalho que se abria às multinacionais e professores que formassem estes trabalhadores. Essas condições, nas inúmeras análises, contribuíram para comprometer a qualidade do ensino:

Passou-se de um ensino de elite, baseado na seleção e competência, para um ensino de massas, muito mais flexível e integrador, mas incapaz de assegurar, em todas as etapas do sistema, um trabalho adequado ao nível do aluno (ESTEVE, 1991, p. 96).

Nas décadas seguintes, 1980 e 1990, presenciaram-se as interferências dos organismos internacionais de financiamento nas políticas educacionais (Sampaio e Marin, 2004). Simultaneamente, a ideologia neoliberal provoca mudanças substantivas nas políticas públicas em educação. Os processos de globalização ou mundialização dos mercados interferem não só no mundo do trabalho, construindo relações de trabalho flexíveis e precarizadas; como também na acumulação do capital. David Harvey (1992) identifica esta nova acumulação do capital como flexível, pois se confronta com a acumulação fordista, predominante nas décadas de 1940/1970, considerados os anos gloriosos do capitalismo. As políticas educacionais, na

³ Ver CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In. LOPES, Eliane M. T. et al. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autentica 2003.

ótica neoliberal, privilegiam a equidade social em detrimento da noção de igualdade social. A equidade pressupõe políticas públicas diferenciadas segundo grupos sociais. Também é privilegiado o indivíduo em detrimento do coletivo, assim a noção de empregabilidade é considerada importante para os sistemas escolares (Oliveira, 2004). Os indivíduos, segundo esta noção, são responsáveis pela inserção no mercado de trabalho e a escolarização é vista como “passarela” para o emprego. Entretanto os diplomas não bastam em si mesmos, é preciso ter empregos para quem conclui a escolarização. Também, neste contexto ideológico, os professores são responsabilizados individualmente pelo trabalho escolar.

Entretanto, a massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar por uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência. Além disso, o trabalho do professor passa a ser definido não mais apenas como atividade em sala de aula, agora ele compreende a gestão da escola, no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar (OLIVEIRA, 2004).

Assim, a profissão docente, segundo a bibliografia analisada, está vinculada à regulação do Estado (legislação), à criação de sistemas educacionais públicos, à criação de estruturas estatais (ministérios e secretarias) e sofre as interferências e as mudanças econômicas e sociais de cada momento histórico.

Se, nesta seção tratou-se da história, de forma sucinta, desta profissão a partir de dois autores - Dalila Andrade de Oliveira e Antonio Nóvoa – a próxima seção tratará do ensino médio, nível de ensino que trabalham os professores pesquisados.

1.2 Ensino Médio no Brasil: algumas reflexões

Na primeira metade do século XX, o ensino médio no Brasil foi marcado pela dualidade de um sistema que ora se voltava para as elites, ora para as classes populares. Até 1931 a política do ensino secundário tinha como foco as escolas oficiais, de modo geral, as escolas públicas. De acordo com Ramos (2005) o Estado tinha o monopólio sobre o acesso ao ensino superior, mediante os exames preparatórios e de madureza.

Em 1931, com a Reforma Francisco Campos, o governo federal definitivamente compromete-se com esse grau de ensino, dando-lhe grau e seriação própria. A função educativa do ensino secundário é reafirmada. O seu currículo se manteve enciclopédico, o que, de acordo com Ramos (2005) reiterou a característica elitista desse ensino. Permanecia um dualismo entre um ensino enciclopédico, preparatório para o ensino superior – no caso, o ensino secundário – e outro profissional independente e restrito em termos da configuração produtiva e ocupacional.

A lei orgânica do Ensino Secundário de 1942 reestruturou este nível de ensino num primeiro ciclo, chamado de ginásio (secundário, industrial, comercial e agrícola) e num segundo ciclo subdividido em clássico e científico. De acordo com Nunes (2000):

O ensino secundário continuaria, portanto, até a promulgação da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, em 1961, um curso de cultura geral e humanística, com o mesmo sistema de provas e exames previstos na legislação anterior, mantendo a seletividade que seria colocada em xeque pela demanda social, sobretudo nas décadas de 50 e 60 do século XX (Ibid, p.44)

Ainda segundo Ramos (2005), juntamente com a Lei Orgânica de 1942, vieram um conjunto de leis orgânicas que regulamentaram o ensino profissional nos diversos ramos da economia, assim como o ensino normal. Tais leis significaram um importante marco na política educacional do Estado Novo, porém, não havia uma relação entre essas leis orgânicas, mantendo as duas estruturas educacionais (ensino secundário e ensino técnico) paralelas e independentes.

Como já destacado por Ramos (2005) inicia-se - sobretudo nas décadas de 1950 e 1960 - uma maior procura pelo ensino secundário entre significativos contingentes da população urbana que não tinham condições de arcar com os custos do ensino privado. Tal demanda surtiu em pressões para que o Estado criasse mais escolas secundárias públicas estaduais.

No intervalo entre o Estado Novo e o regime militar de 1964 a pressão das populações urbanas, sobretudo das classes médias e operárias, em torno dos líderes políticos populistas obrigava-os a institucionalizar os movimentos reivindicatórios mediante a educação escolarizada, transformando a abertura de ginásios públicos em bandeira de luta nas câmaras estaduais e municipais (NUNES, 2000, p.46).

Ainda segundo Nunes (2000) a expansão do ensino secundário resultou de um acentuado crescimento horizontal, caracterizado pelo aumento do número de estabelecimentos, e um significativo crescimento vertical, ou seja, a ampliação de matrícula

por estabelecimentos, acarretando em algumas situações a superlotação e a criação de novos turnos. Tal crescimento, segundo a autora, “provocou a superutilização do professorado (...), que passou a ser recrutado por uma série de processos emergenciais (Ibid, p. 46)”.

No caso do Estado de São Paulo, a expansão do ensino secundário, sobretudo entre 1957 e 1958, não ocorreu apenas pela construção de novas unidades escolares, mas principalmente pelo aproveitamento mais intenso dos estabelecimentos existentes, “a precariedade das condições de trabalho e da formação de docentes presentes na expansão pública do ensino secundário em São Paulo aparecia de fato como o mais grave problema do crescimento desse tipo de ensino no país, atingindo tanto a iniciativa pública quanto à iniciativa privada” (NUNES, 2000, p. 49).

Para o ensino médio, o fato mais relevante que a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei 4.021/1961) trouxe foi a equivalência entre este e o ensino profissional. A lei manteve o ensino secundário subdividido em dois ciclos (o ginásial de 04 anos e o colegial de 03 anos), entretanto, ambos compreendiam o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores). Com essa medida, quem concluísse o colegial técnico poderia se candidatar a qualquer curso de nível superior. A Lei 4.021 de 1961 também propôs currículos mais flexíveis “abrindo-se a possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação” (RAMOS, 2005, p. 232).

A abertura à inovação escolar - que a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 possibilitou - foi procedida por mudanças políticas marcadas principalmente pelo ano de 1964, mudanças essas que criaram uma nova situação no nosso país:

A tomada do poder pelos militares; o fortalecimento do poder executivo em contraposição do poder legislativo; centralização e modernização da administração pública; reorientação das relações entre as classes sociais através de uma política salarial e trabalhista com o objetivo de acelerar a acumulação do capital e conter o protesto social; a redefinição da política educacional em todos os níveis de ensino (NUNES, 2000, p. 56).

Nesse período houve o predomínio da preocupação com o atendimento, pelo ensino, das demandas trazidas principalmente pelas transformações do sistema econômico. Nesse quadro o ensino profissional assume uma posição de destaque.

Motivado pela perspectiva do “milagre econômico” e pelo projeto “Brasil como potência emergente”, num quadro de concentração de capital, internacionalização da economia e contenção de salários, especialmente a formação técnica assumiu um importante papel no campo das mediações da prática educativa (RAMOS, 2005, p. 232).

O governo tinha como meta aumentar as matrículas nos cursos técnicos e promover a formação de mão-de-obra acelerada no molde do que era exigido pela divisão internacional do trabalho. Nesse contexto o ponto de maior impacto no ensino secundário foi a Reforma de 1971 (Lei 5.692 de 11/08/1971) que colocou como compulsória a profissionalização em todo o ensino de segundo grau. O ensino secundário fica caracterizado da seguinte maneira:

O primeiro ciclo do ensino secundário seria definitivamente incorporado ao ensino de primeiro grau que, dessa forma, ampliava a obrigatoriedade escolar para 08 anos na faixa etária dos 07 aos 14 anos. Estavam abolidos os exames de admissão. Do ponto de vista do currículo essa escola se encarregaria de uma educação geral fundamental, de uma sondagem vocacional e iniciação para o trabalho. Havia sido eliminada a divisão entre ensino secundário e ensino profissional (NUNES, 2000, p. 58, grifo nosso).

O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos baseava-se nas necessidades do mercado de trabalho, com o objetivo de possibilitar aos jovens que não ingressaram nas universidades outra opção de qualificação, que os enquadrassem no mundo do trabalho. Entretanto, Ramos (2005) destaca que esse argumento não condizia com o projeto de ascensão social da classe média, que rejeitou a função contenedora do ensino técnico, “conseqüência disso foram as medidas de ajustes curriculares nos cursos profissionais – oficialmente reconhecidas nos pareceres do Conselho Federal de Educação – e, finalmente, a extinção da profissionalização obrigatória no 2º grau pela Lei n. 7.044 em 1982 (Ibid, p. 234)”.

Na década de 80, fecha-se o ciclo da ditadura militar, a mobilização nacional para a transição democrática levou, ainda que lentamente, à instalação do Congresso nacional Constituinte em 1987.

Quanto ao Ensino Médio, o avanço vem em função de um tratamento unitário à educação básica que abrange da educação infantil ao ensino médio, este como a última etapa. Nos debates teóricos afirmava-se a necessidade da vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo. A concepção de 2º grau profissionalizante é substituída

pelo ideal da politecnia, que buscava romper com a dicotomia entre a educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade.

Se o saber tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potencia material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnico (RAMOS, 2005, p. 235, grifo nosso).

Entretanto, com a crise dos empregos e mediante um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, a possibilidade de desenvolvimento de projetos pessoais integrados a um projeto de nação e de sociedade tornou-se significativamente frágil. Nesse contexto, se não se faz possível preparar para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade, deve-se preparar para a vida (RAMOS, 2005).

A Lei 9.394/96, como coloca Ramos (2005), segue uma lógica que predominou em nossa sociedade na década de 90 (século XX) onde preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. Até então, o projeto de ensino médio não esteve centrado na pessoa humana, já que sua função formativa era historicamente ligada às funções propedêutica e profissionalizante.

Esse breve histórico do ensino médio no Brasil revela como o ensino médio (antigo ensino secundário) esteve ora voltado para as elites, ora para as classes populares. Se até a década de 1950 o ensino médio tinha como objetivo formar para o ingresso no ensino superior, a maior demanda por essa etapa do ensino (a partir da década de 1950/1960), sua massificação na década de 1970 e a implantação dos cursos técnicos (com a extinção da divisão entre ensino técnico e secundário) deixam clara a intenção de formar para o ingresso no mercado de trabalho. Entretanto, a associação entre ensino técnico e secundário prevaleceu somente até o ano de 1982. As mudanças econômicas e a crise do emprego alteram a “função” do ensino médio, modificando seu objetivo para a “formação para a vida”.

Apesar de tantas “mudanças” quanto aos objetivos dessa etapa do ensino, não podemos negar que o ensino médio ainda é caracterizado como nível de ensino importante para o processo de modernização em curso no país, tendo como função a formação para a

cidadania e qualificação para o trabalho. É perceptível que a discussão sobre as finalidades do ensino médio não se esgotaram na transição para o século XXI. Conforme Ramos (2005) pontua, no horizonte permanece a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral.

Também vale a pena questionar como o professor de ensino médio se percebe enquanto docente que leciona nessa etapa de ensino, e como compreende o ensino médio diante da sua “função” na escolarização dos estudantes: formação para a vida? Para o trabalho? Ou etapa na escolarização para o ingresso no ensino superior?

A seção seguinte apresentará algumas categorias de análise que, sob o referencial da sociologia, buscará compreender o trabalho dos professores.

1.3. A docência: *métier*, trabalho, profissão.

A atividade docente - assim como outras - é marcada, historicamente, pela noção de ofício (*métier*) e sua negação no mercado de trabalho. Ainda que sua institucionalização estivesse vinculada ao Estado que criou os sistemas educacionais.

“*Métier*” sugere a idéia de saber, saber-fazer, de competência e, portanto, de possibilidades de organização social da transmissão do saber, de cooperação e de hierarquias no trabalho. Mercado sugere a confrontação entre oferta e procura, regulado por múltiplas racionalidades individuais que expressam o preço (PARADEISE, Catherine; 1998, p. 10 apud SEGNINI e SOUZA, 2003, p. 09).

Alguns sociólogos acreditam que há uma especificidade do trabalho escolar que é relevante e impõe, portanto, uma análise diferenciada; outros dizem que apesar das diferenças, a natureza das relações de trabalho na escola é capitalista e as principais características do trabalho fabril podem ser encontradas na escola (HYPOLITO, 1991).

A análise que considera o professor como um trabalhador submetido às mesmas tensões que os demais trabalhadores, argumenta que a escola transitou de um modelo tradicional, caracterizado pela autonomia do professor em relação à organização escolar e por processos burocráticos praticamente inexistentes, para um modelo técnico burocrático, caracterizado pela redução da autonomia do professor em relação ao ensino e a organização da escola.

Machado (1989) destaca que a escola deve ser compreendida como local social e contraditório, marcado por processos de luta e acomodação, procurando assim, resgatar a dimensão cultural da escola como instância entre reprodução e resistência. Ou seja, é preciso chamar atenção para o fato de que as relações sociais, o espaço de confronto, as lutas e acomodações, ocorrem concretamente porque há uma base material, que é o próprio desenvolvimento da organização do trabalho na escola, que conforma e é conformado pelos sujeitos sociais presentes nessa realidade, e que é parte integrante do movimento mais amplo de desenvolvimento da própria sociedade capitalista.

Apesar de a escola estar perpassada pela lógica capitalista de maneira profunda, Hypolito (1991) destaca que, se por um lado ela não está imune a essa lógica, por outro lado o modelo fabril não pode ser usado mecanicamente para a sua análise, já que, para o autor, a escola está crivada de elementos contraditórios que são próprios do seu desenvolvimento. Defende que o professor encontra-se em uma situação de ambivalência, apresentando características de proletarização e de profissionalismo. Isso revela um coletivo em formação, em luta para se constituir parte da classe trabalhadora, mas que vive uma situação de identidade social contraditória.

Ozga e Lawn (1991) consideram que apesar das críticas que a tese do proletariado tem sofrido, muitos dos estudos desenvolvidos dentro do seu marco teórico resultaram em contribuições significativas para a compreensão das mudanças no processo de trabalho docente, ao afirmarem e evidenciarem a degradação da autonomia dos professores, embora um considerável grau de independência ainda caracterize o trabalho em sala de aula. Entretanto, segundo eles, parece que o quadro teórico da proletarização não tem sido competente para mostrar, por exemplo, como mudanças no controle e na organização do trabalho docente afetam o ensino, o que está no coração do ensino e se há alguma concepção central e integrada da tarefa de ensinar que faz o ensino resistir às mudanças no processo de trabalho.

O professor é um integrante da classe trabalhadora na medida em que está submetido a um processo de proletarização que, se não perfeitamente configurado, está em pleno desenvolvimento, entretanto, somente o assalariamento não caracteriza um membro da classe trabalhadora. Trabalhador é aquele que, além de vender sua força de trabalho não possui o controle sobre os meios, os objetivos e o processo de seu trabalho. Entretanto, o professor, mesmo já apresentando fortes características daquilo que pode ser definido como classe

trabalhadora, ainda mantém boa parte do controle sobre o seu trabalho, ainda goza de certa autonomia e, em muitos casos, não é facilmente substituído pela máquina.

Mas se observarmos as profissões, as perceberemos como:

(...) formas históricas de organização social e de categorização das atividades do trabalho que evidenciam relações políticas, sobretudo com o Estado. Significam também formas históricas de seu exercício, de identificação subjetiva dos seus membros, de expressão de valores de ordem ética, plena de significações culturais. As profissões representam também contradições e tensões entre as diferentes instituições e sujeitos envolvidos, que procuram, historicamente, defender espaços de formação profissional, no mercado de trabalho, assegurar o trabalho, remunerações condizentes e estáveis, trabalho e ou empregos, reconhecimento de sua *expertise*, direitos sociais vinculados ao trabalho. As relações econômicas evidenciam a relação entre profissão e mercado, indagam pelo seu futuro, dentro de uma economia de mercado, cada vez mais racionalizada e mundializada (DUBAR, Claude e TRIPIER, Pierre; 1998, p.13, apud SEGNINI e SOUZA, 2003, p.09).

A discussão colocada mostra que há um embate - na bibliografia sobre o trabalho de professores - na construção de categorias de análise: o professor é um profissional ou um trabalhador no aspecto mais próximo do proletariado?

Tradicionalmente, professores e professoras têm sido considerados como “profissionais” ou “semiprofissionais”, dentro das perspectivas elaboradas pela Sociologia das profissões, onde dois enfoques divergentes se destacam: o enfoque estrutural funcionalista e o enfoque neoweberiano.

O enfoque estrutural funcionalista, de maneira geral, considera o ensino como uma atividade em processo de profissionalização, qualificando seu status como “semiprofissional” ou profissional, mas entendendo-se neste caso que se parte de um uso flexível do termo. Porém, tal enfoque é criticado dentro da própria Sociologia das Profissões, que o considera uma teoria normativa, a-histórica, do vir a ser.

Além disso, diversos autores têm coincidido em que as noções de profissão e profissionalismo no ensino, entendidas desta maneira, podem ser só uma ideologia compartilhada pelo professorado (com diversas e complexas relações com o Estado, por exemplo), com efeitos contraditórios para compreender sua própria situação e intervir no sistema educacional ou, talvez, uma cobertura para preservar o campo da educação da intromissão do grande público (CABRERA e JIMÉNEZ, 1991, p.193/194).

O enfoque neoweberiano também parte da profissão como categoria analítica. Entretanto, avança em relação ao enfoque estrutural funcionalista no sentido em que olha para

os “conteúdos reais, sociais e históricos das profissões nas sociedades de capitalismo avançado” (CABRERA e JIMÉNEZ, 1991, p. 194). Este enfoque considera que a autonomia docente é dificilmente alcançável, por se tratar de um grupo que atua em Instituições burocráticas onde tem que se subordinar às regras. Porém, ao interiorizarem a ideologia do profissionalismo, os professores desenvolvem estratégias que, de certa forma, contribuem para sua “profissionalização”, como o isolamento, ou com “estratégias de fechamento social, que perseguem o acesso a situações de monopólio do saber (Ibid, p.194)”. Diante dessa dualidade, definem que os professores situam-se em uma posição única nas sociedades contemporâneas, diferenciados tanto da classe dominante como dos trabalhadores manuais.

Apesar dos avanços com relação ao enfoque estrutural funcionalista, o enfoque neoweberiano é criticado quanto a sua centralidade nas categorias “profissão” e “socialização profissional”, deixando de lado a participação desses “profissionais” enquanto intelectuais com concepções de mundo, posicionamentos políticos e sociais.

Se o fundamental é a socialização profissional, torna-se impensável que alguma vez os profissionais, a menos que se vejam forçados a isto, transcendam as estreitas margens de seus interesses egoístas e de monopolização excludente de um mercado determinado ou cheguem a conformar uma identidade social e de classe mais ampla e, portanto, tratem de desenvolver ações transformadoras na escola e na sociedade (CABRERA e JIMÉNEZ, 1991, p.195).

Os pesquisadores que olham para o trabalho do professor sob o enfoque neomarxista se baseiam em teóricos como H. Braverman, E.P. Thompson, E. O. Wrigth, entre outros, que defendem uma ampla interpretação do conceito de classe social proposto por Marx em sua obra. De acordo com a análise neomarxista, a educação está submetida a um modelo tecnocrático que colabora para uma crescente desvalorização das condições de trabalho docente. Torna-se cada vez mais difícil o professor pensar sobre o seu trabalho, afastando-se da reflexão e tomada de decisões sobre os fins e os conteúdos do ensino.

Para Cabrera e Jiménez (1991), a tese da proletarização, ao analisar o trabalho docente como um trabalho operário, acaba “simplificando” a relação entre as atuações políticas, sociais e culturais do professorado e sua localização na estrutura de classe.

(...) estas análises passam por cima das particularidades que caracterizam a educação como âmbito de trabalho intelectual imerso nas relações sociais não estritamente econômicas da sociedade, ao mesmo tempo em que fazem abstração de toda uma série de atuações da categoria docente que questionam, decididamente, a idéia de sua identificação com os interesses das classes subalternas (Ibid, p.197).

Estes autores consideram que os enfoques neoweberiano e neomarxista apresentam um avanço na análise do trabalho docente, com relação ao enfoque estrutural funcionalista, ao abordarem o professorado a partir “de situações concretas e dos conteúdos sociais e históricos que têm adotado suas funções, sua formação e seu trabalho em diferentes sociedades (Ibid, p. 197).” Os neomarxistas colaboraram ao atentarem para a análise do professorado dentro do contexto geral das relações de classe no capitalismo; já os neoweberianos contribuíram com análises que olham para os professores além das implicações econômicas das dinâmicas profissionalizantes. Entretanto, segundo os autores, tais enfoques não resolvem de maneira satisfatória a compreensão e explicação da consequência desses processos para a situação dos docentes.

Como alternativa a análise do professorado Cabrera e Jiménez (1991) propõe que se parta de teorias colocadas por intelectuais como P. Poulantzas, M. Nicolaus, Ch. Derber e os últimos escritos de E. O. Wright, pois consideram tais teóricos mais adequados para “se explicar a situação dos intelectuais e trabalhadores intelectuais no marco das relações sociais do capitalismo tardio (Ibid, p. 199)”. Em alguns momentos, essa perspectiva poderá coincidir com o foco da análise neomarxista, devido à burocratização dos sistemas educacionais e desqualificação do trabalho docente, porém, isto não implica que, necessariamente, esteja ocorrendo uma homogeneização com o trabalho manual. Três razões apontam para essa possibilidade.

A primeira delas pontua que o trabalho docente, a educação, constitui-se em um trabalho improdutivo, na medida em que é um trabalho que se paga com impostos, tendo o estado como grande empregador. Por ser improdutivo, o trabalho docente vive de maneira particular situações como uma crise econômica ou sua vinculação ao processo de trabalho. Para Cabrera e Jiménez (1991, p.2000) o “ensino situa-se do lado do trabalho intelectual, no marco das relações de domínio/subordinação próprias do capitalismo”. Assim, os professores – enquanto trabalhadores intelectuais do Estado – encontram-se em uma posição de domínio em relação ao trabalho manual, mesmo que dentro de sua categoria possam sentir-se excluídos das funções conceituais de seu trabalho, sua existência depende dos níveis de controle de que participam os agentes em seu trabalho.

A segunda razão coloca que o processo de proletarização, apresentado pelos teóricos neomarxistas, não tem sido tão devastador no trabalho docente como tem sido no âmbito do

trabalho diretamente produtivo. Assim como a autonomia docente não está totalmente anulada, pois o trabalho docente carrega em si características que contribuem para que esta autonomia seja preservada, mesmo que parcialmente.

Por fim, “os professores como intelectuais” é a terceira razão trazida por Cabrera e Jiménez (1991). Para estes autores, os professores são trabalhadores intelectuais na medida em que, frente a um processo crescente de controle público do seu trabalho, encontram no esforço intelectual a possibilidade de promover e consolidar iniciativas de trabalho alternativas. Além disso, os professores também são “trabalhadores da ideologia e da cultura”, pois entende-se que possuem certos conhecimentos que possibilitam que se posicionem no debates sociais, culturais e ideológicos existente.

Essa seção apresentou algumas categorias de análise sobre o trabalho docente. Como constatado, há um embate quanto à definição do trabalho docente: será o professor um profissional, um semiprofissional, um trabalhador em vias de proletarização ou um trabalhador intelectual? Entendemos que o trabalho dos professores carrega em si características específicas que o fazem transitar entre essas categorias (profissional, proletário, trabalhador intelectual), entretanto, não se pode negar que as mudanças no mundo do trabalho e na nossa sociedade têm “interferido” no trabalho desses professores, o que não caracteriza essencialmente o professor enquanto proletário, mas colabora para aspectos como a precarização e a flexibilização do seu trabalho. O item seguinte tocará nessas questões.

1.4 O trabalho docente como objeto de estudo

É sabido que nas últimas décadas grandes transformações sociais, políticas e econômicas aconteceram em todo o mundo, marcadas principalmente pelas transformações impostas pelo ideal neoliberal, através de uma economia globalizada, competitiva e excludente. A seguir faremos um breve relato dessas mudanças, para compreender melhor como elas interferem na educação e, conseqüentemente, no trabalho docente.

Nossa incursão inicia-se na década de 1970, momento em que a mudança atribuída à *função econômica da escola* tem sua raiz no “desmoronamento” da era de ouro do capitalismo (GENTILI, 1998).

Após a Segunda Guerra Mundial, inicia-se a Guerra Fria e, em meio desta, conforme mostra Gentili (1998) “(...) podia haver lugar para o antagonismo inquebrantável entre dois

grandes blocos de poder, mas não para a dúvida sobre a natureza providencial do crescimento (...)” (Ibid, p. 83). Nesse contexto destaca-se a expansão dos sistemas escolares, inclusive na América Latina.

O pleno emprego *keynesiano*⁴ parecia funcionar com precisão tanto no seu sentido estritamente econômico como político: prever o caráter inevitavelmente explosivo – na ótica das burocracias governamentais, dos empresários e dos sindicatos – do desemprego de massas. A realidade do pleno emprego estava apoiada em três condições “(...): a reestruturação profunda do modelo de Estado (a configuração definitiva dos Estados de Bem-Estar Social); o impressionante avanço tecnológico (...); e o aumento acelerado no nível educacional da população (GENTILI, 1998, p. 84)”.

No entanto, Gentili (1998) mostra que a crise, por ser uma característica própria do modo de produção capitalista, ressurgiu reforçando uma revolução anti-keynesiana no período 1973-1992. Novamente o PIB (Produto Interno Bruto) dos países volta a cair. Os países da América Latina, da África e alguns asiáticos, sofrem tal crise de maneira avassaladora, como sempre tem acontecido com os países periféricos. Passa-se, portanto, nessa conjuntura a defesa de que “(...) uma dose de desemprego poderia constituir um bom estímulo competitivo as meritocráticas economias na era da globalização (...) desde 1970 o mercado quer mais desigualdade (...)” (GENTILI, 1998, p.88).

A defesa do pleno emprego e da educação integradora dá lugar à promessa de empregabilidade como capacidade individual, havendo, em meio da reestruturação neoliberal, a produção da “(...) citada privatização da função econômica atribuída à escola, uma das dimensões centrais que definem a própria desintegração do direito à educação (...)” (GENTILI, 1998, p.89). Nesse contexto de crise do emprego, de uma nova ordem (ou desordem?) mundial em blocos econômicos, a divisão entre incluídos, precarizados e excluídos se sobressai.

As mudanças ocorridas nas relações de trabalho trazem um novo fenômeno considerado por alguns autores como precarização das condições de trabalho, que atinge principalmente as relações de emprego, apresentando uma tentativa de flexibilização e até mesmo desregulamentação da legislação trabalhista. O processo de precarização do trabalho

⁴ Segundo Keynes, os ciclos econômicos podem gerar períodos de recessão onde o desemprego tende a aumentar. O Estado, nessa situação, teria um papel fundamental, interferindo na economia com intuito de regular as crises, a fim de instituir uma situação de “pleno emprego”.

decorre da constatação do número de empregos, o que tem contribuído para o acirramento das desigualdades sociais neste começo de século. (POCHMANN, 1999 apud OLIVEIRA, 2004)

O aparecimento de mudanças significativas no padrão de uso e remuneração da força de trabalho e no avanço da desregulamentação do mercado de trabalho contribuiu para a flexibilização dos contratos de trabalho e das legislações social e trabalhista, a queda nas taxas de sindicalização e o reduzido número de greves, o que revela o crescimento do grau de autonomia das empresas. A noção de flexibilidade parece ter se deslocado das relações de trabalho (dentro das empresas), para as relações de emprego (OLIVEIRA, 2004).

As mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade tanto nas estruturas curriculares, quanto nos processos de avaliação confirmando a idéia de que estamos diante de novos padrões de organização do trabalho escolar, exigentes de um novo perfil de trabalhadores docentes.

Segundo Esteve (1991) é possível enumerar doze indicadores básicos que resumem as mudanças recentes na área da educação. Os primeiros nove indicadores referem-se ao desenvolvimento de novas concepções da educação, que se reportam ao contexto social da função docente, apesar de terem uma forte incidência na atuação do professor na sala de aula. Os três últimos referem-se a variações intrínsecas ao trabalho escolar. A seguir os 12 indicadores:

- 1. Aumento das exigências em relação ao professor:** o professor assume cada vez mais papéis e tarefas na sala de aula; as competências aumentaram e a formação continua a mesma “(...) *não houve mudanças significativas na formação do professor*”. (Ibid, p.99)
- 2. Inibição educativa de outros agentes de socialização:** é acometida às escolas maior responsabilidade educativa que tradicionalmente era transmitida na esfera familiar
- 3. Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola:** o professor enfrenta a necessidade de integrar no seu trabalho o potencial informativo destas novas fontes, modificando o seu papel tradicional.
- 4. Ruptura do consenso social sobre a educação:** Nos último vinte anos desfez-se o consenso social sobre os objetivos das instituições escolares. A escolarização plena da população infantil implicou a integração de turmas de estudantes com diferentes características culturais e lingüísticas, produzidas no âmbito de uma educação familiar com valores distintos, assim, o professor confronta-se, cada vez mais, com diferentes modelos de

socialização, produzidos por uma sociedade multicultural e multilíngüe. Com a expansão escolar tornou-se impossível a “vantagem” da uniformidade que pressupunha o ensino dirigido a uma elite. Hoje, muitos professores são obrigados a repensar a sua atitude em relação à presença nas aulas de alunos que sofreram processos de socialização desiguais e discrepantes. Por outro lado, têm de assumir tarefas educativas básicas para compensar as carências do meio social de origem dos alunos, o que representa uma importante diversificação das funções docentes.

5. Aumento das contradições no exercício da docência: o professor é freqüentemente confrontado com a necessidade de protagonizar papéis contraditórios que o obrigam a manter um equilíbrio instável, em vários campos.

6. Mudança de expectativa em relação ao sistema educativo: a evolução do contexto social fez o significado das instituições escolares se alterar. Percebeu-se a impossibilidade de manter os objetivos traçados para um ensino de elite, o que conduziu os sistemas de ensino a uma maior diversificação e flexibilidade.

7. Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo: como já colocado, a extensão e a massificação do ensino não produziram a igualdade e a promoção social dos mais desfavorecidos. Como resultado, a idéia de educação como promessa de um futuro melhor começa a ser colocada em “xeque”. O professor passa a ser visto como bode expiatório e responsável pelos males do sistema educativo, a falta de apoio e de reconhecimento social do seu trabalho é cada vez mais evidente.

8. Menor valorização social do professor: o prestígio que um professor de ensino médio gozava há 20 anos não se mantém, já que hoje o status social é estabelecido a partir de critérios econômicos. Assim, o salário dos professores converte-se em mais um elemento de crise de identidade do professor. Propaga-se a percepção de que a escolha pela profissão docente está relacionada com a incapacidade de se ter um emprego melhor.

9. Mudanças dos conteúdos curriculares: com o avanço das ciências e as mudanças sociais, os currículos escolares necessitam de mudanças profundas, assim como a formação dos professores deve ser permanente, para garantir uma compreensão adequada dos objetivos e das reformas curriculares, evitando a insegurança e a desinformação dos professores perante as mudanças que se projetam.

10. Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho: a massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência. A condição de trabalho dos professores é fortemente influenciada pelo contexto em que exercem sua profissão: horários, normas internas, regulamentos, organização do tempo e do espaço, etc.

11. Mudanças nas relações professor-aluno: as relações na escola mudaram, tornando-se mais conflituosas e muitos professores não souberam encontrar novos modelos, mais justos e participados, de convivência e disciplina.

12. Fragmentação do trabalho do professor: as funções dos professores se ampliam, além da aula, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, se reciclar, orientar alunos, atender pais, organizar atividades diárias, etc. A idéia que se repete é que o professor está sobrecarregado de trabalho, sendo obrigado a realizar uma atividade fracionada, lutando em diferentes frentes, atendendo simultaneamente tal quantidade de elementos dissemelhantes, que se torna impossível dominar todos os papéis.

Os doze indicadores básicos pontuados por Esteve (1991) mostram como o trabalho pedagógico também foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar. Tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar em processos de precarização do trabalho docente (Oliveira, 2004).

Observa-se que há pouca atenção dos pesquisadores para a questão de como as mudanças no mundo do trabalho têm “afetado” o contexto escolar, e conseqüentemente, o trabalho do professor. Estudos apontam (Oliveira, 2004; Cação, 2001) que a temática “*trabalho docente*” - como uma categoria de estudo e análise - está por merecer o devido interesse dos pesquisadores educacionais. A maioria das pesquisas sobre o tema, na atualidade, traz análises que tratam da representação que os professores relatam sobre seu trabalho, além de temáticas sobre a formação e o perfil docente, discussões sobre o professor reflexivo, entre outras. Porém, “esses estudos, embora tragam grande contribuição à área de estudo definida como trabalho docente, revelam um tratamento circunstanciado e delimitado a formação do profissional que exerce o trabalho na escola, deixando de abordar, muitas vezes, as condições em que este trabalho ocorre. É preciso, como pontuam Ozga e Lawn (1991), que os estudos teóricos acerca das relações de trabalho levem em conta a” natureza cambiante do trabalho docente “(Ibid, p. 141)”.

Tais indícios são relevantes, na medida em que, assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativas precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego, por isso a relevância de se ter mais pesquisas sobre esse tema.

O aumento dos contratos de trabalho nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a números correspondentes ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Aparelho do Estado, têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Esse item teve como objetivo trazer a importância dos estudos sobre o trabalho docente. As mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas do século XX, e as em andamento no século XXI, principalmente no mundo do trabalho, têm “contribuído” para transformações no trabalho docente, estabelecendo novos padrões de organização do professorado, com a existência de contratos de trabalhos diferenciados e flexíveis, “arrocho” salarial da categoria, más condições de trabalho, entre outros fatores. Pesquisas nessa área contribuem para um melhor entendimento do trabalho do professor, já que as condições em que lecionam também podem interferir em suas práticas.

1.5. A docência: *habitus*, capital social, cultural e econômico.

Algumas categorias foram utilizadas na análise das entrevistas para uma melhor compreensão das representações que os professores constroem sobre o seu trabalho, além de auxiliarem na interpretação de outras situações - como as relações de poder entre os professores .

As noções de *habitus*, capital social e capital cultural, desenvolvidos por Bourdieu, nos auxiliam na compreensão de como as representações que os professores constroem sobre o trabalho docente – sua identidade profissional ou a crise desta - são constituídas, e como eles transitam entre essas representações.

Segundo Bourdieu, o conceito de *habitus* é definido como:

(...) sistemas de posições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente

'reguladas' e 'regulares', sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, são coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação combinada de um maestro (BOURDIEU, 1987, p. 40).

Para Bourdieu o *habitus* caracteriza a “socialização” dos agentes, na medida em que representa o conjunto de mecanismos através do qual cada sujeito assimila as normas, valores, crenças, de uma sociedade ou coletividade, em uma espécie de “aprendizagem social”. Ou seja, o *habitus* é a maneira como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente (Azevedo, 2008).

Além disso, o *habitus* é uma “construção social”, na medida em que é uma “aptidão” que varia no tempo, no lugar - é durável, mas não estático - e, sobretudo, de acordo com as distribuições de poder. O *habitus* é composto por três elementos: o *Ethos*, definido como os valores em estado prático, não consciente, que regem a moral cotidiana; a *Héxis*, que define os princípios interiorizados pelo corpo, como posturas, expressões corporais, também adquiridas inconscientemente pelas pessoas ao longo de suas vidas; e por fim o *Eidos* que parte de uma construção da realidade fundada em uma crença pré-reflexiva nos instrumentos de construção e nos objetos construídos.

Bourdieu compreende que os atores sociais estão inseridos espacialmente em determinados campos sociais, de posse de certos capitais (cultural, social, econômico) que influenciam no *habitus* desses agentes.

Para Bourdieu (1998), capital Social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por si mesmo), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis.

Embora seja relativamente irredutível ao capital econômico e cultural possuído por um agente determinado (ou pelo seu coletivo), o capital social não é completamente independente deles, pois as trocas que estabelecem o inter-reconhecimento consideram o reconhecimento de

um mínimo de identidade “objetiva” e de que ele exerce um efeito multiplicador sobre o capital possuído com exclusividade.

A existência de uma rede de relações não é um dado natural, nem um “dado social”, “(...)”, mas o produto de trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais e simbólicos (BOURDIEU, 1998, p. 67)”.

O capital econômico compreende as diferentes formas de produção (terras, fábricas, trabalho) e o conjunto de bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens) a que os agentes têm acesso, ou não. Já a noção de capital cultural surge da necessidade de se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais, rompendo com visões que consideravam o sucesso ou fracasso escolar como aptidão natural. Segundo Bourdieu (1998) o capital cultural aparece em três estados:

No **Estado Incorporado**, a acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de internalização e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelos agentes. De todas as medidas do capital cultural, as mais exatas são aquelas que têm a medida do tempo como padrão de aquisição, com a condição de não reduzir ao tempo de escolarização e de levar em conta a primeira educação familiar. O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*. Esse “capital pessoal” não pode ser transmitido instantaneamente, por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca, “pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição (BOURDIEU, 1998, p. 74).”

O **Estado Objetivado** do capital cultural aparece sob a forma de bens culturais, como quadros, livros, instrumentos, máquinas. Os bens culturais podem ser objetos de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural.

E por fim o **Estado institucionalizado** do capital cultural, que tem sua “objetivação” na forma de certificados escolares e diplomas que garantem ao seu portador um reconhecimento institucional, a legitimação de sua competência cultural.

Esses conceitos trazidos por Bourdieu são importantes na análise da representação que os docentes constroem sobre seu trabalho, pois tais representações são influenciadas pelo

trânsito e acesso desses professores a certos capitais (social, cultural e econômico) que colaboram para a construção de suas “identidades profissionais”.

1.6. A docência: relações de poder

As relações de poder são constitutivas das relações de trabalho, assim, a pesquisa tomou a noção construída por Norbert Elias para analisar o trabalho dos professores. Publicado em 1965, por Norbert Elias – com a colaboração de John L. Scotson - a obra “*Estabelecidos e Outsiders*” trata-se de um estudo feito no fim da década de 1950, início da década de 1960, sobre uma pequena comunidade urbana, próxima de *Leicester*, com aproximadamente 500 habitantes, designada de *Winston Parva*. Tal comunidade tinha por núcleo um bairro relativamente antigo e, ao redor dele, duas povoações formadas em época mais recente.

A princípio, a pesquisa começou porque moradores da comunidade chamaram a atenção para o fato de que um desses bairros tinha um índice de delinquência sistematicamente mais elevado que os outros dois bairros da comunidade. Entretanto, ao investigar os fatos, o interesse da pesquisa deslocou-se dos diferenciais de delinquência para as diferenças de caráter desses bairros e as relações entre eles.

A partir de estatísticas e de entrevistas com as famílias, os autores evidenciaram a especificidade de três bairros bem distintos: um bairro burguês residencial (com uma maioria de homens de negócios, de profissionais liberais e executivos), um bairro operário central e antigo, considerado como “respeitável”, e um bairro operário menos equipado e mais recente, considerado “mal afamado”.

Em *Winston Parva* o problema que se coloca é que existiam poucas diferenças observáveis entre os dois últimos bairros (o bairro operário central/antigo e o bairro operário mais recente), prevaleciam somente alguns casos pontuais de “problemas” no bairro operário “novo”. Esta oposição, construída então, essencialmente por diferenças de percepção, ficou enraizada como uma comunidade operária “estabelecida” e um bairro “marginal”, os *outsiders* (HEINICH, 2001).

Essa situação revela uma formação hierárquica entre superiores e inferiores, em que a desigualdade não é imposta por uma relação de violência ou de poder, e também não é justificada por características objetiváveis (não há diferença de renda, de diploma, de raça).

Tal hierarquização é marcada entre um grupo instalado à longa data e um grupo de novos residentes, que são considerados como marginais ou intrusos, pelos primeiros.

Os residentes do bairro operário mais antigo são os estabelecidos, possuem um abstrato que os define como um coletivo, sua distinção e poder reside no fato de morarem em Winston Parva muito antes que os outros, encarnando os valores da tradição e da “boa sociedade”. Já os residentes do bairro operário “novo” são considerados os *outsiders*, - marcados como “não membros da boa sociedade” - viviam estigmatizados por todos os atributos associados com delinquência, violência, mesmo tais “atributos” serem consequência de uma minoria.

No caso de Winston Parva, a análise dos comportamentos e dos discursos da população dos bairros foi fundamental para o levantamento do problema e para a sua posterior análise, mais do que os dados estatísticos. Elias (2000, p. 21) destaca que em Winston Parva “podia-se ver os limites de qualquer teoria que explique os diferenciais de poder tão somente em termos da posse monopolista de objetos não humanos e que desconsidere os aspectos figuracionais dos diferenciais de poder que se devem puramente a diferenças no grau de organização dos seres humanos implicados”.

Segundo Elias (2000), o modelo de uma figuração estabelecidos-*outsiders* que resulta da investigação de uma comunidade pequena, como a de *Winston Parva*, pode funcionar como uma espécie de paradigma empírico, aplicando-o como gabarito a outras configurações mais complexas deste tipo, pode-se compreender melhor as características estruturais que elas têm em comum e as razões porque, em condições diferentes, elas funcionam e se desenvolvem segundo diferentes linhas.

As relações de poder, conflitos, amizades, entre os professores efetivos da escola pesquisada, com vários anos de carreira no magistério, e os professores novos no magistério, serão analisadas a partir da contribuição teórica de Elias Norbert (Estabelecidos e *Outsiders*).

Este capítulo teve como objetivo apresentar os referenciais teóricos que embasam a pesquisa. Entendemos que abordar a categoria docente como “produto” de um movimento histórico é compreender que as características dessa profissão são específicas do momento histórico em que é analisada e que a categoria docente hoje se configura como resultado de um processo de constituição dessa profissão/trabalho ao longo dos séculos. O breve histórico do ensino médio no Brasil teve como intuito localizar os professores pesquisados dentro do nível de ensino em que lecionam, tentando compreender o “lugar” do ensino médio no

sistema de ensino brasileiro. Como sabemos, a institucionalização da Educação pelo Estado contribui para a caracterização dos professores como um grupo profissional, entretanto, pesquisas levantam que muitas das características do grupo docente não se “enquadram” no status de profissão, apresentando aspectos de proletarização, assim, as concepções apresentadas sobre o trabalho docente, a partir do referencial da sociologia, pretendem contribuir para o melhor entendimento dessa questão.

O capítulo também procurou apresentar a relevância dos estudos que contemplam a temática “trabalho docente”, a partir de pesquisas que analisam as condições de trabalho desses professores, além de atentar para a compreensão das mudanças sociais, econômicas e empregatícias em nossa sociedade, e a influencia dessas mudanças no trabalho do professor. Por fim, as categorias de análise trazidas por Bourdieu (*habitus*, capital cultural, social e econômico) e Norbert Elias (figuração estabelecidos – *outsiders*) são apresentadas como subsídio para uma melhor compreensão das representações que os professores constroem sobre seu trabalho.

Capítulo 2:

A Escola como local de trabalho

Este capítulo tem como objetivo, primeiramente, compreender as características gerais da organização do trabalho docente na escola pesquisada: quantidade e perfil dos alunos, número de turmas, quantidade de professores e funcionários, estrutura física da escola, horário de trabalho dos professores e funcionários, currículo do ensino médio ministrado pela escola e a concepção de ensino estabelecida pela Instituição, a partir da análise da *Proposta Pedagógica da Escola, Plano Gestão de 2006 e o Regimento Escolar da Instituição*, entrevista com a direção da escola, observações anotadas no caderno de campo, participação na atribuição de aulas no início do ano de 2007, conselho escolar e HTPCs. Além disso, a imersão no cotidiano da escola suscitou questões específicas dessa Unidade Escolar que também serão abordadas neste capítulo.

Para um melhor entendimento do trabalho dos professores que lecionam na escola pesquisada, apresentamos na segunda seção desse capítulo as diferentes formas de contratação docente (professores efetivos, admitidos em caráter temporário/ocupantes função atividade e eventuais) na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

Por fim, a última seção deste capítulo - *Quem são os professores estáveis* - apresenta a análise dos questionários respondidos pelos professores efetivos da escola pesquisada, na ocasião da atribuição de aulas no início de 2007.

2.1. A Unidade Escolar Pesquisada

A Instituição escolar pesquisada é o colégio mais antigo da rede pública de ensino do município de Campinas. Inaugurado em 1874, por uma sociedade maçônica, veio atender a demanda de escolarização de uma elite envolta por valores republicanos e positivistas, que entendia a educação como o caminho para o desenvolvimento de uma sociedade.

A unidade escolar pertence à Diretoria de Ensino Campinas Leste, conta com uma diretora, uma vice-diretora e o coordenador pedagógico, além de outros funcionários do corpo administrativo, como serventes, inspetores de aluno, secretária, etc. Encontra-se nas dependências da escola uma piscina olímpica, há anos desativada e destruída pela ação do

tempo, um ginásio poliesportivo, biblioteca, sala de vídeo, sala de informática, laboratório de física, química e biologia, e um auditório com capacidade para mais 800 pessoas.

No começo de 2007 a escola passou por uma ampla reforma no seu espaço físico, com a pintura das salas de aula e outros espaços, troca do piso em alguns ambientes onde este estava em má conservação, restauração do ginásio de esportes, entre outras obras. Por ser uma escola centenária e ter um grande espaço físico, a instituição necessita de uma constante manutenção. Atualmente a instituição abriga um projeto UNICAMP/ FAPESP, que trabalha na recuperação de arquivos da escola, como livros raros pertencentes a um acervo da Unidade de Ensino e documentos antigos.

Estão matriculados 1.200 alunos nos três períodos (manhã, tarde e noite) que representa 3,54% do total (33.902) das matrículas no ensino médio público em Campinas, em 2005 (Fonte IBGE). O ensino público estadual, em nível médio, é bastante significativo na cidade, pois 79% (33.902) do total (43.034) dos alunos freqüentam uma escola pública.

Seu prédio tem uma disponibilidade de 14 salas de aula, podendo, portanto, abrigar 42 classes nos três períodos. O período da manhã é o que atende o maior número de alunos, em 2006 foram matriculados 580 alunos, distribuídos em 14 classes, com uma média de 39 a 44 alunos por turma. No período da tarde: 461 alunos se matricularam, divididos em 11 classes com turmas que variaram de 36 a 41 alunos. O período noturno foi o que atendeu o menor número de alunos em 2006, no total, foram 191 estudantes distribuídos em seis turmas que variaram de 27 a 35 alunos por classe.

Há de se indagar o porquê desse menor número de matrículas no período noturno. Uma hipótese a ser levantada se refere às características dos alunos desta escola. Embora sejam de extração social das camadas populares, segundo a direção da escola, a presença de estudantes trabalhadores é menor. Por ser uma escola tradicional de Campinas e estar localizada em uma região central, a escola é muito procurada por alunos de várias regiões para cursar o ensino médio durante o dia:

Atualmente o colégio recebe a quase totalidade dos seus alunos vindos dos mais variados bairros de Campinas e também da região metropolitana, principalmente Hortolândia e Sumaré. Em geral são alunos pobres, mas não necessariamente de baixa renda (...) Também temos alunos oriundos de escolas particulares cujos pais não possuíam mais condições financeiras de mantê-los nessas instituições [trecho da proposta pedagógica da Instituição].

Como destaca o trecho retirado da proposta pedagógica da Instituição, a escola recebe alunos das mais variadas regiões de Campinas, incluindo a região metropolitana, abrangendo cidades como Hortolândia e Sumaré. Tais estudantes procuram esta escola por acreditarem que ela oferece um ensino diferenciado em comparação a outras escolas públicas da região. Entretanto, pode-se questionar se esse baixo número de matrículas no período noturno revela uma menor procura de estudantes oriundos de outras regiões de Campinas para o ensino noturno na escola. Poderíamos estar diante de alunos adultos que optaram por cursos supletivos para concluir a escolarização de forma mais rápida? Trabalhadores que estão fora da escola? Trabalhadores que estudam próximos da residência? Trata-se de uma zona com população de origem social diferenciada? Os trabalhadores que cursam o ensino médio moram onde? Esta pesquisa não pretende responder essas indagações, porém, são questões pertinentes que podem ser investigadas em outras pesquisas, afinal onde estão estudando os trabalhadores adultos e jovens?

Também há de se indagar se o status de “ensino de qualidade” oferecido pela escola, principalmente durante o dia, interfere na maior demanda de alunos para esse período. A escola conta com um conjunto de professores efetivos que lecionam há vários anos na Instituição, majoritariamente no período da manhã, o que garante um grupo homogêneo de trabalhadores docente, que legitima o discurso de ensino de qualidade oferecido pela escola, principalmente durante o dia. Aqui poderíamos questionar: há duas escolas, uma noturna para trabalhadores e de qualidade inferior e outra diurna de qualidade superior? Por que a escola para trabalhadores é considerada de qualidade inferior? O que define a qualidade da escola é seu público? Esta discussão interfere na compreensão de pertencimento a um grupo profissional. A escola reflete as diferentes hierarquias sociais e veremos que a distribuição dos professores pelos períodos também contribui para estas distinções.

Apesar desta escola ser considerada uma instituição pública de qualidade, disputada, se comparada com outras escolas públicas, a proposta pedagógica informa que as famílias buscam outras formas de complementação do ensino oferecido pela escola para disputar, no mercado de trabalho ou escolar, melhores posições:

Muitos [dos alunos] fazem cursos como SENAI, informática, inglês ou cursinho pré-vestibulares para que possam preencher as lacunas deixadas pela educação

pública ou se tornar mais aptos ao exigente mercado de trabalho [Trecho da proposta pedagógica da Instituição].

A escola conta com o apoio de uma “sociedade”, associação constituída por ex-alunos e professores, com sede na própria Instituição Escolar. Esta sociedade tem cerca de 300 sócios que contribuem com o valor simbólico de R\$ 10,00 para que o patrimônio da escola seja mantido e recuperado. A Sociedade também mantém duas funcionárias que trabalham na Biblioteca da escola, no atendimento aos alunos. Talvez esta relação dos ex-alunos com a escola contribua para manter a imagem de uma escola que se diferencia pela sua qualidade e engajamento na educação dos jovens da região.

A escola conta ainda com a contribuição de pais e alunos, por meio da Associação de Pais e Mestres (APM), além disso, o aluguel de: cantina, auditório, muros para propagandas, ginásio, representam uma significativa ajuda financeira para o custeio das despesas da instituição⁵. A maior parte destas despesas representa gastos com a manutenção das instalações elétricas e hidráulicas, entre outras, e pintura da escola (mão de obra e materiais). Por se tratar de um prédio tombado e com uma grande área física, as verbas de manutenção recebidas juntamente à Secretaria Estadual de Educação raramente são suficientes para a manutenção da escola.

Além disso, o Estado disponibiliza à escola uma verba extra para contratação de funcionários terceirizados (R\$ 500,00 ao mês por funcionário), através de uma cooperativa de prestação de serviços. Dos quinhentos reais pagos pelo governo do Estado, o funcionário contratado recebe trezentos e cinquenta de salário e a cooperativa recebe cento e cinquenta por mês por funcionário. São seis funcionários terceirizados que trabalham na escola: dois inspetores, três serventes (limpeza e serviços gerais) e uma secretaria. De acordo com a diretora da escola, tais funcionários além de receber somente o salário mínimo por mês, não têm qualquer estabilidade no emprego; dessa forma, o trabalho na escola adquire, para esses trabalhadores, um caráter de temporário, já que ficam no emprego até encontrarem um emprego estável ou que paguem um salário melhor⁶.

⁵ De acordo com o Balancete Financeiro Anual de 2005 (proveniente do Plano Gestão de 2006 da Instituição) a escola arrecadou R\$ 49.485,06 durante o ano de 2005, dinheiro proveniente das contribuições e aluguéis que a escola recebe, essa arrecadação custeou um total de despesa anual (em 2005) de R\$ 41.928,58.

⁶ Ao final de pesquisa, o Poder Judiciário havia exigido do governo do Estado de São Paulo a realização de concursos públicos e o fim dos contratos de funcionários terceirizados, mas não havia tempo para investigar como se passou tal medida, pois participei um semestre de programa de estudos em Portugal.

A Associação constituída por ex-alunos e ex-professores da escola, as contribuições da APM, as arrecadações advindas de alugueis, os contratos de trabalho terceirizados, revelam como a lógica do mercado está presente nesta escola estadual? Revelam como essa lógica se tornou necessária para a manutenção da Unidade Escolar? Quais as condições físicas da escola sem essas verbas? Quais as condições de trabalho de seus professores e funcionários sem essas verbas?

De acordo com Correia e Matos (1999), as reformas educativas da década de 1990 se pautaram em uma preocupação global de aumentar a permeabilidade da escola às transformações econômicas.

Essa crescente permeabilização do campo educacional relativamente ao tecido econômico é responsável por importantes transformações na estrutura curricular e na definição da vida das escolas, bem como nos mecanismos de planificação e gestão dos sistemas educativos (Ibid, p. 10).

Relatam a defesa de um discurso que tende a instituir o princípio do mercado e a metáfora da livre escolha como a “*lógica do funcionamento desejável dos sistemas educativos*” (Ibid, p. 11). Tal situação produziu também profundas mudanças nos mecanismos e nos pressupostos sobre os quais se assentava a intervenção do Estado no campo educativo.

Tendo sido assegurado por um Estado que, simbolicamente, pautava sua intervenção pela lógica da prestação de um serviço público preocupado com a preservação da identidade e da cultura nacionais, a organização da oferta da educação nas décadas de 1980 e 1990 é profundamente marcada por uma diminuição da intervenção do Estado e, principalmente, pelo reconhecimento simbólico da lógica que estrutura a intervenção de outros agentes sociais [Ibid, p.12, grifo nosso].

À medida que a escola não encontra meios de se manter com os recursos financeiros disponibilizados pelo Estado, utiliza mecanismos que estimulam a escola a se libertar da “tutela burocrática afirmativa” deste. O incentivo à livre escolha ou o reforço do papel da escola na definição de seus planos de estudo, para a captação de parceiros e a viabilização de outros meios para se obter recursos para a Unidade Escolar são exemplos deste processo.

Para Oliveira (2004), tais reformas são marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle das políticas implementadas.

Tais estratégias possibilitam arranjos locais como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade assistida e de parcerias. A equidade far-se-ia presente, sobretudo, nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos [Ibid, p. 1131].

Os funcionários terceirizados desta unidade escolar revelam como as mudanças no mundo do trabalho também afetam o emprego no setor público. A flexibilidade dos contratos de trabalho dentro de Instituições Públicas implica na substituição de funcionários - que historicamente eram contratados mediante concurso público - por funcionários terceirizados, com contratos de trabalho temporários e baixos salários. Ampliam-se o número de trabalhadores precarizados, temporários, sub-contratados ou terceirizados que parecem estar sendo “liberados” do emprego fixo e assumindo empregos sazonais, de tempo parcial. Dentre as categorias que configuram o mundo do trabalho, o trabalho temporário é percebido como produto da complexificação do processo de trabalho ou daquilo que certos autores denominam flexibilização das relações de trabalho (HARVEY, 1992).

E os professores como são contratados? Se o trabalho terceirizado penetra nas instituições públicas mediante a contratação de cooperativas de trabalho, como se apresenta o emprego para os professores? Trataremos desta questão na próxima seção.

2.2. Formas de contratação de professores

Os professores que lecionam na escola pública de ensino do Estado de São Paulo podem trabalhar com contratos estáveis de trabalho - são efetivos ou titulares de um cargo, portanto se submeteram aos concursos de provas e títulos para o ingresso no magistério - ou com contratos mais “flexíveis” - são admitidos em caráter temporário (ACT) e ocupam uma função atividade (OFA). As definições destes contratos estão no Estatuto do Magistério Público do Estado de São Paulo.

Assim, o professor efetivo (estatutário) tem que ser aprovado em concurso público para ministrar a disciplina na qual é devidamente habilitado para lecionar. Depois que este professor escolheu a escola que ministrará aulas, anualmente, ele escolherá o número de aulas e ou jornada, séries, disciplinas e períodos em que ministrará durante aquele ano. As aulas que não forem atribuídas aos professores efetivos podem ser distribuídas entre os temporários, esta distribuição pode ser feita tanto na escola como na diretoria de ensino. Se o número de

professores – efetivos e temporários – não suprir a demanda da escola, as aulas que “sobraram” são atribuídas para professores que se inscreveram nas Diretorias de Ensino da região na qual pretendem trabalhar, eles são admitidos, assim, em caráter temporário. Além destes professores há aqueles professores que não possuem contrato de trabalho por tempo determinado ou indeterminado, são os intermitentes, admitidos em caráter emergencial como eventuais. Estes últimos ficam à disposição das escolas para ministrarem aulas quando houver falta de professor, recebem pela quantidade de aulas ministradas.

Os professores que atuam como ocupantes de função atividade (OFA), como já relatado, participam da atribuição das aulas remanescentes, ou seja, que não foram atribuídas a professores efetivos. Essa atribuição pode ocorrer tanto no início do ano, como ao longo do ano letivo, quando estas aulas resultam de afastamentos temporários do professor efetivo, como licenças curtas e/ou licenças sem vencimentos, em que o professor responsável pela disciplina se ausenta por um período superior a 15 (quinze) dias de trabalho. A atribuição de aulas tem como critério classificatório a pontuação que cada professor “conquista”, essa pontuação deriva do seu tempo de trabalho como professor, ou seja, experiência e quantidade de horas/aula acumuladas pelos professores.

Aranha (2007) pontua que, se o professor responsável por uma disciplina, seja ele efetivo ou ACT, se ausentar por um período superior a 15 dias do ano letivo, outro professor assumirá seu cargo e terá acesso aos direitos trabalhistas específicos do magistério público.

(...) suas classes/aulas serão atribuídas a outro professor ACT devidamente inscrito para tal processo na respectiva Diretoria de Ensino. As atribuições com período superior a quinze dias apresentam carga horária e dias definidos, permitindo ao professor que assumir tais aulas se organizar formalmente do ponto de vista didático-pedagógico e financeiro, devido à referência concreta sobre seu trabalho e salário pela prestação de seus serviços ao Estado enquanto professor. Ou seja, no tempo em que este professor estiver trabalhando (para substituir professores por mais de quinze dias), os direitos trabalhistas específicos do quadro do magistério (final de semana remunerado, férias, 13º salário e outros) lhe são assegurados integralmente (Ibid, p. 55).

Já o professor que trabalha como eventual não pode lecionar por um período consecutivo maior que 15 dias em uma mesma classe. Basicamente, atua substituindo professores (estatutários e ACTS) em decorrência de faltas. Independente da sua formação, o professor eventual pode lecionar qualquer aula para qualquer série do ensino, como os artigos a seguir relatam.

Para a regência de classe ou ministração de aulas nos impedimentos eventuais de titular de cargo ou de ocupante de função-atividade da série de classes de docentes, por período de 01 (um) at 15 (quinze) dias, incorrendo a substituição de que trata o artigo 3.º ou inexistindo estagiários, poderá haver admissão de docente, nos termos do artigo 1.º, inciso I, da Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974, através de Portaria Especial de Admissão. SÃO PAULO (Estado), Artigo 10, Decreto 24948/1986.

O candidato à admissão devidamente inscrito no processo, mas que não possua habilitação para a disciplina cujas aulas estejam sendo atribuídas ou nenhuma das qualificações previstas nos parágrafos 1º e 2º deste artigo, será admitido a título eventual, até que se apresente candidato, no mínimo, qualificado nos termos dos citados parágrafos, para o qual perderá as referidas aulas. São Paulo (Estado) § 7º do artigo 12, Resolução 134/2003.

De acordo com Aranha (2007, p.56) “essa Resolução de 2003 legisla ainda sobre a precarização do contrato desse trabalhador sem vínculo, já que aplicação de admissão de eventuais estende-se também às situações de inexistência de docentes habilitados para determinadas disciplinas e encontra-se regulamentada nas disposições da Resolução SE-134/2003”.

Como se observa, as relações de trabalho na escola pública são assentadas no trabalho de funcionários terceirizados e de professores intermitentes ou eventuais, ao lado daqueles que possuem estabilidade no emprego.

2.3. Quem são os professores estáveis

Em 2006, trabalhavam na escola pesquisada 43 professores, destes, 58% eram estatutários (efetivos) e 42% temporários (ACT ou OFA). Do total de professores, a maioria (58,15%) eram mulheres, e o contrato de trabalho que prevalecia era o estatutário (efetivo). Este tópico apresenta a análise dos questionários respondidos pelos professores efetivos da escola pesquisada - ou seja, a maioria dos docentes desta instituição - na ocasião da atribuição de aulas, no início do ano de 2007. Observaremos que são aqueles professores que mantêm contratos de trabalho estáveis, com a manutenção de direitos, na escola estudada

Dos 25 professores presentes na atribuição, 20 concordaram em respondê-lo..O questionário foi um dos instrumentos que auxiliou a escolha dos professores entrevistados. Entretanto, sua análise possibilitou uma visão mais abrangente do quadro de professores

efetivos⁷ que lecionam na escola estadual pesquisada. Algumas das questões suscitadas pela análise dos questionários são aprofundadas na análise das entrevistas.

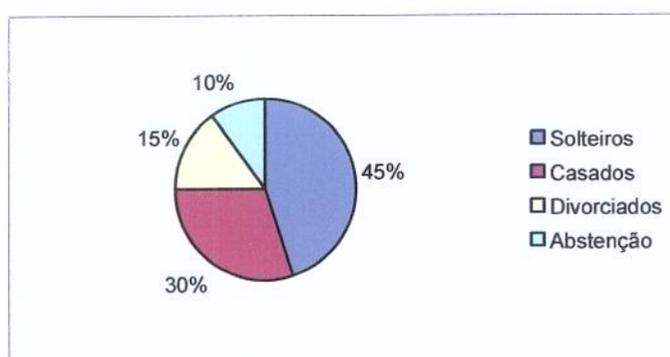
A pesquisa tinha por intenção realizar também um levantamento das características sociais e econômicas dos professores da escola com contrato de trabalho temporário e eventual, entretanto, como já informado, houve a dificuldade em encontrar momentos onde estes professores estivessem na escola e com tempo disponível para responder o questionário. Como a atribuição de aulas dos professores admitidos em caráter temporário (ACT) é feita na delegacia de ensino a que são reportados, não houve um momento em que o questionário fosse apresentado a tais docentes na escola.

Estado civil e faixa etária dos professores

De maneira geral, os professores efetivos que não são muito jovens, 65% têm entre 40 e 50 anos, havendo um equilíbrio entre o número de docentes do sexo feminino e masculino. Em comparação com os professores do ensino médio que lecionam no Brasil, os que trabalham na escola pesquisada se diferem desse conjunto no quesito idade, de acordo com Siniscalco (2003), os professores brasileiros das séries finais do ensino secundário (ensino médio) representa o quarto grupo mais jovem entre estes profissionais no mundo todo.

Tais professores são majoritariamente solteiros e sem filhos, isto é, 45% são solteiros e 30% casados (gráfico 1), além disso 55% dos professores não têm filhos.

Gráfico 1. Professores efetivos: estado civil.
Campinas, Escola pesquisada, 2007.

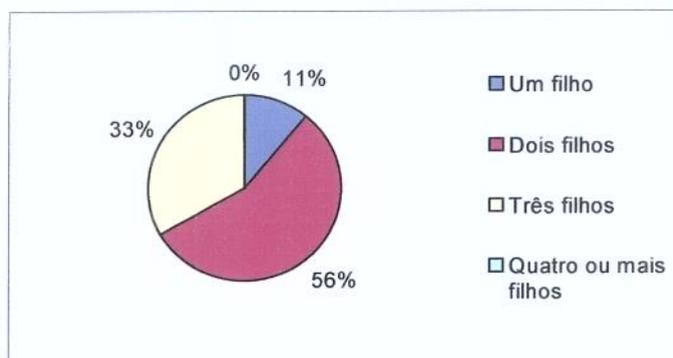


Fonte: Questionários

⁷ Ao longo desse item, são citadas algumas frases que os professores efetivos relataram em seus questionários.

Todos docentes que não têm filhos são solteiros ou não declararam sua situação civil, o que parece confirmar a tendência de ter filhos dentro do casamento, pois quem tem filhos é ou já foi casado. O número de filhos da maioria é dois e estes são adultos, na faixa etária de 20 a 30 anos. Há uma singularidade entre os professores desta escola, podemos dizer que são homens e mulheres solteiros, não jovens e sem filhos.

**Gráfico 2. Professores efetivos: número de filhos por família.
Campinas, Escola pesquisada, 2007.**

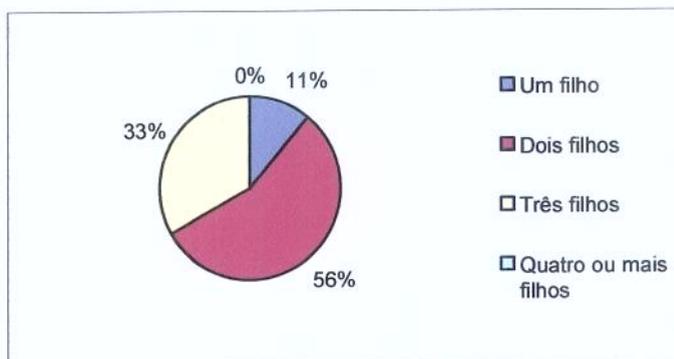


Fonte: Questionários

Origem social: a escolaridade e profissão dos pais

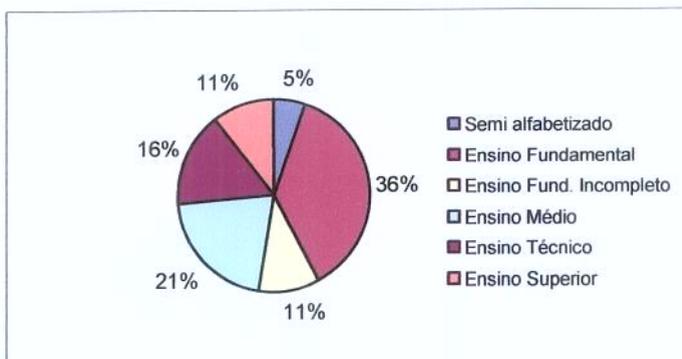
Os pais dos professores efetivos desta escola possuem, na maioria, escolaridade igual ao ensino fundamental completo. Os dados nos revelam que as mães possuem mais escolaridade que os pais, assim 21% das mães têm o ensino médio completo e 11% o ensino superior, enquanto somente 11% dos pais têm o ensino médio completo e 5% ensino superior. Em contrapartida, os pais (21%) fizeram cursos técnicos, o que pode indicar uma escolarização voltada para a profissionalização destes homens. (Gráficos 3 e 4). Esses dados nos permitem afirmar que a maior escolarização das mães parece confirmar a tendência apontada pelo IBGE (PNAD de 2004) de que as mulheres são mais escolarizadas que os homens.

**Gráfico 3. Professores efetivos: escolaridade do pai.
Campinas, Escola pesquisada, 2007.**



Fonte: Questionários

**Gráfico 4. Professores efetivos: escolaridade da mãe.
Campinas, Escola pesquisada, 2007.**



Fonte: Questionários

Se as mães são mais escolarizadas era de supor que estivessem inseridas no mercado de trabalho, entretanto, a pesquisa observou que na sua maioria (56%) desenvolvem atividades no lar e apenas 9% são professoras. Entre os pais há uma multiplicidade de profissões, entretanto predomina o trabalho no campo dos serviços (atividades comerciais, administrativas, profissões liberais, artísticas), seguida do trabalho no setor público (militares); o emprego na indústria e na agricultura é muito pequeno. Estes dados parecem também confirmar uma tendência no mundo do trabalho que é o crescimento no setor de serviços⁸. Perguntados sobre a existência de professores na família, 72% dos docentes responderam que sim e que são irmãos (31%) e tios (25%); é possível que este fato tenha interferido na escolha profissional? As entrevistas nos sugerem pistas de que ter parentes que

⁸ Ver os estudos produzidos CESIT, IE, UNICAMP.

foram, ou são, professores, pode influenciar na escolha pela carreira docente, entretanto, não é um dos fatores decisivos.

Formação profissional dos professores

Do conjunto dos professores efetivos, 79% concluiu o ensino fundamental e 89% o ensino médio em escolas públicas. Entretanto, quando se refere à formação no Ensino Superior esse quadro se inverte, pois 68% desses professores estudaram em instituições privadas de ensino superior, sendo a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC), responsável pela formação de 85% desses professores. Tal situação nos remete a indagar o papel que as universidades públicas têm exercido na formação de professores para a rede pública de Ensino. Entretanto, a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC), mesmo sendo uma instituição privada, é uma Universidade considerada de qualidade entre Universidades, sejam públicas e privadas. Assim, é possível afirmar que esses professores tiveram uma formação de qualidade.

A pesquisa encontrou professores que, na sua totalidade, têm licenciatura (formação profissional para o magistério) em uma disciplina específica do currículo escolar e ministram aulas em disciplinas de sua área de formação. Esta constatação é outra evidência de que a escola pode ser considerada distinta em relação à qualidade do ensino que oferece, pois, segundo o Censo dos Profissionais da Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) realizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 2003, a maioria dos professores ministra aulas fora de seu campo disciplinar.

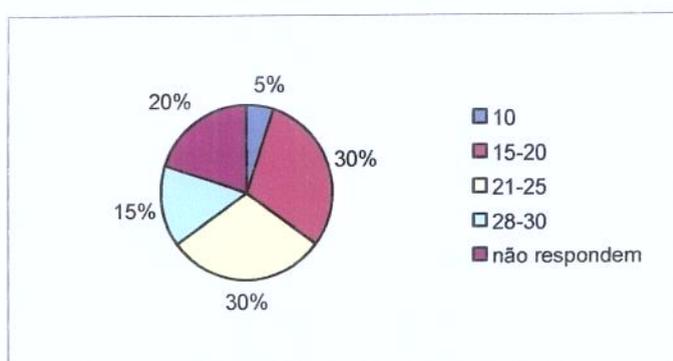
Há outras evidências de que estes professores possuem uma formação diferenciada: quatro têm especialização, três mestrado e um professor doutorado. Se estes professores tiveram sua formação básica na escola pública, é importante registrar que têm o setor público também como local de trabalho.

A escolha profissional

A maioria desses professores optou pela carreira docente entre os 15 e 25 anos (Gráfico 5). Dentre os motivos para a escolha da profissão, duas questões contraditórias sobressaíram: a primeira, ligada à vocação, referindo-se à afinidade que alguns professores têm com a disciplina que ministram; e a segunda refere-se às condições socioeconômicas, isto

é a conciliação, desde o curso universitário, entre trabalho e formação para a própria subsistência. Será possível afirmar que a vocação seja uma estratégia para se buscar sentido na escolha profissional? Será possível afirmar que os cursos voltados para a docência são aqueles que permitem conciliar trabalho e formação?

Gráfico 5. Professores efetivos: idade que optaram pela docência. Campinas, Escola pesquisada, 2007.



Fonte: Questionários

Cavaco (1991) destaca que a escolha e a trajetória profissional resultam de diversos fatores:

Implicam redes de relações sociais e culturais tecidas a diversos níveis e atravessadas por lógicas próprias, feitas de acasos e circunstâncias, de aspirações e constrangimentos, de coincidências e de decisões. Determinante é ainda o campo profissional, que, com a sua estrutura linear sequencial, se articula com a necessidade orgânica e social de desenvolvimento e de afirmação pessoal, condicionando representações, horizontes de sentidos e aspirações (Ibid, p. 178).

Partido desse pressuposto, a análise dos questionários traz apenas algumas pistas sobre os motivos que levaram esses professores a optarem pela carreira docente. Grande parte desses professores (70%) contou com o apoio de suas famílias para se profissionalizarem no magistério; porém, são poucos os que dizem de que forma esse apoio se efetivou. O “incentivo financeiro” e o “respeito à escolha do filho” são os argumentos mais expressivos. A falta de apoio da família é devido à preocupação com a baixa remuneração dos professores, segundo vários respondentes. Como já apresentado, atualmente o *status* social é estabelecido, primordialmente, à partir de critérios econômicos, assim, paralelamente a desvalorização salarial produziu-se uma desvalorização social da profissão docente:

Para muitos pais, o facto de alguém ser professor tem a ver com uma clara incapacidade de ter um emprego melhor, isto é, uma actividade profissional onde se ganhe mais dinheiro” [ESTEVE, 1991, p. 105]

A maioria dos professores (75%) vive com dificuldades por terem optado pela profissão docente. Entre essas dificuldades, sobressai a questão financeira e baixos salários a que os professores estão submetidos (Gráfico 6). De acordo com Siniscalco (2003) os salários dos professores, no Brasil, é um dos sete piores do mundo. Sampaio e Marin (2004) destacam que a pauperização da vida profissional também significa pauperização da vida pessoal desses professores, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais. Como relata um professor:

[Dificuldade] Financeira, não pude mais comprar livros, ir ao teatro, cinema, vida cultural, curtir férias viajando, nunca fui para a Europa, um antigo sonho (Observação feita por um professor efetivo, da disciplina de Português, no preenchimento do questionário).

Aspectos como o desgaste emocional e físico que afetam a saúde apareceram entre as queixas dos professores, muitos criticam a política educacional, que não oferece condições de trabalho docente. No início da carreira, a dificuldade em se lecionar foi outro obstáculo que apareceu:

Foram muito difíceis os primeiros anos. Lecionar requeria muito mais do que foi aprendido na Faculdade! (Observação feita por um professor efetivo, da disciplina de Matemática, no preenchimento do questionário).

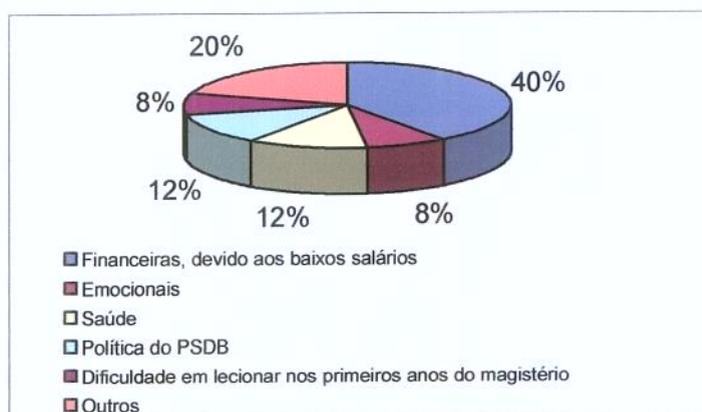
De acordo com Sampaio e Marin (2004), pesquisas têm revelado que os professores, sobretudo os iniciantes “alegam forte influência da prática para aprender a ser professor, tanto no que tange aos aspectos pedagógicos como a outros aspectos da profissão” (Ibid, p. 1029).

Esses professores iniciantes têm dificuldades em transformar os conhecimentos adquiridos em sua formação em conteúdos ensináveis (transposição didática) nas salas de aula.

Outras dificuldades foram apresentadas: a frustração por não conseguir “*lecionar efetivamente a disciplina*”; o menosprezo que a profissão docente sofre pela sociedade. A pesquisa revelou que 60% desses professores nunca mudaram de idéia quanto ao prosseguimento de suas carreiras na docência. Entretanto, 40% dos professores disseram já ter

questionado suas carreiras; as dificuldades vividas pelos professores no exercício da profissão relatadas acima, podem ser um dos motivos desse questionamentos.

Gráfico 6. Professores efetivos: dificuldades encontradas na carreira docente. Campinas, Escola pesquisada, 2007.



Fonte: Questionários

Sem exceção, todos os docentes que responderam aos questionários têm registro profissional para o exercício da profissão. Apenas dois professores possuem dois empregos, o que informa que o trabalho dos demais professores na escola é de dedicação exclusiva.

Carreira docente

A maioria (55%) dos professores não informou o lugar em que estão na carreira docente⁹. De forma geral a carreira é composta por referências numéricas e de letras e esses dados permitiria identificar o tempo de trabalho e o salário desses professores. A ausência de resposta foi justificada pelo argumento de que não há etapas de ascensão na carreira docente, somente vantagens por permanência. Um professor escreve: “*Que carreira?*”, “*Que etapas? O PSDB as tirou*” (Observação feita por um professor efetivo, da disciplina de História, no preenchimento do questionário).

A maioria dos professores não considera a carreira de professor competitiva (45%), alegam que nas escolas públicas pode-se dar aulas sem competição “*existem apenas algumas comparações*” (Observação feita por uma professora efetiva, da disciplina de educação

⁹ Entendemos por carreira de professores o percurso profissional dentro da docência. De forma geral este percurso é identificado, burocraticamente, por números e letras que expressam degraus. Estes dados nos permitiriam apreender se houve ascenso ou estagnação, se homens e mulheres tem percursos diferentes. Como é carreira de efetivos e de temporários.

artística, no preenchimento do questionário), sendo as escolas particulares os redutos de tais competições, além disso, a desvalorização do professor e os baixos salários colaboram para que a carreira do professor não seja competitiva. Os que consideram a profissão docente uma carreira competitiva, argumentam que a falta de aulas, a baixa remuneração, a burocracia do sistema escolar e as atuais políticas educacionais contribuem para a competitividade na carreira docentes. Entretanto, não justificam no questionário como as políticas educacionais contribuem para essa competição. Percentual significativo (30%) não respondeu a esta questão.

Tais indícios mostram como o trabalho docente, assim como o trabalho em geral, tem sofrido relativa precarização. Talvez fosse importante indagar quando, historicamente, os professores vivenciaram a não precarização da profissão; os professores temporários que ministravam aulas em escolas públicas na década de 1970 tinham no seu hollerith (recibo de salário) a expressão “professor precário” para identificar os temporários e contratados sem direitos trabalhistas. Seria importante realizar pesquisa para compreender este processo de precarização atual como se difere do processo dos anos 1970. Mas esta pesquisa não pode, pela exiguidade do tempo, realizar tal estudo.

De um lado, os professores apontam a precariedade das condições e relações de trabalho como dificuldades para que a profissão seja competitiva, por outro, estes mesmos motivos são apontados como alavancadores da competição. Embora vivenciem um processo de precarização na docência, este processo não é exclusivo dos professores, atinge todas as categorias profissionais, assim aqueles que não encontram emprego em outros campo buscam o magistério e isto tem tornado a profissão competitiva. Esta questão é debatida na análise das entrevistas.

Alguns professores relataram que a competição, na carreira docente, se estabelece principalmente nas escolas particulares, onde têm-se que “*mostrar o trabalho*”. Como professores efetivos da educação pública, e com vários anos de magistério, eles têm estabilidade no emprego e a preferência na escolha das aulas e turmas, dessa forma, se a competição existe ela parece ser velada. De fato, foi possível observar que há competição entre os professores, para obter uma melhor classificação, para obter aulas em séries e períodos mais prestigiados, para serem considerados pela comunidade escolar (alunos, principalmente) como bons professores, para serem respeitados pelos colegas. As marcas da

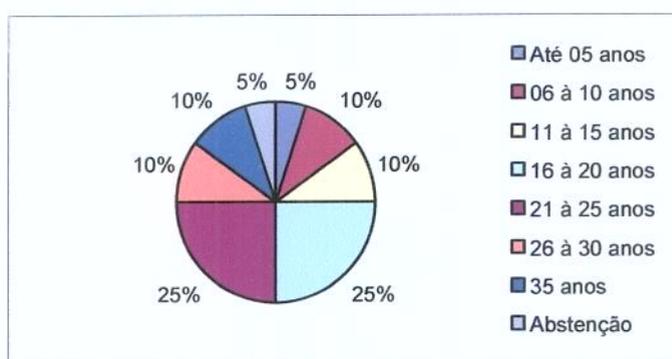
distinção que se expressam na competição profissional, nas relações de poder no interior das relações de trabalho.

Apesar do reconhecimento de vários aspectos que contribuem para a precariedade do trabalho docente, é legítimo reconhecer que nos espaços institucionais públicos as relações de trabalho ainda são regidas por normas que possibilitam aos professores com contratos de trabalho efetivo o acesso a salários, mesmo que frequentemente insuficientes, bem como a carreiras e direitos vinculados ao exercício do trabalho e à formação profissional.

Essa afirmação parece se constituir em realidade na escola pesquisada, são professores efetivos (58%) com bastante experiência no magistério (45% com mais 20 anos de profissão), com vários anos de trabalho na escola (30% trabalham na escola há mais de 20 anos).

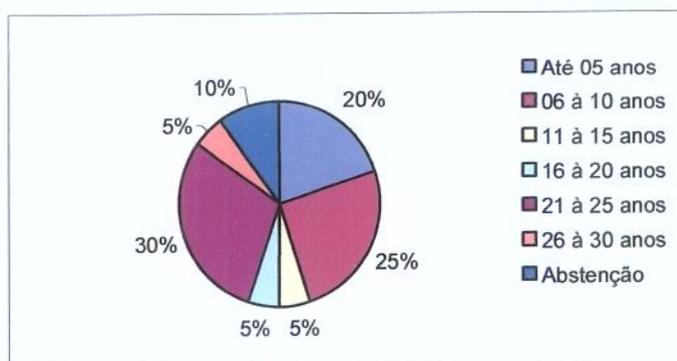
Tais professores efetivos, que atuam na escola há vários anos, proporcionam à Instituição uma estabilidade no trabalho do corpo docente associada à qualidade do ensino ministrado pela escola. De acordo com a diretora da escola, o que faz esta instituição ser considerada de qualidade é a antiguidade do corpo docente e dos seus funcionários. As aulas ministradas no período da manhã na escola são lecionadas pelos professores efetivos, que trabalham de maneira articulada, fato que contribue, segundo a diretora da escola, para para que os alunos se adaptem à proposta dos professores. Assim, esta diretora associa qualidade do ensino à regularidade e uniformidade das relações de trabalho.

Gráfico 7. Professores efetivos: anos de magistério.
Campinas, Escola pesquisada, 2007.



Fonte: Questionários

**Gráfico 8. Professores efetivos: anos de magistério na escola pesquisada.
Campinas, Escola pesquisada, 2007.**



Fonte: Questionários

Essa situação contrasta com os outros períodos, no qual a rotatividade de professores é maior, o que implica em um menor rendimento das aulas e dos alunos, segundo a diretora. A escola é procurada pelos professores que já lecionaram em várias escolas da periferia de Campinas e, depois de alguns anos de magistério, buscam escolas localizadas no centro da cidade com melhores condições de trabalho. Essa situação revela como a constituição do corpo docente das escolas está intimamente relacionado com a qualidade do ensino ministrado pelas instituições. Situação inversa encontra-se em escolas nas quais há rotatividade de professores. Nesta instituição escolar há duas situações: os efetivos, estáveis na escola há muitos anos e os temporários que não possuem estabilidade no trabalho.

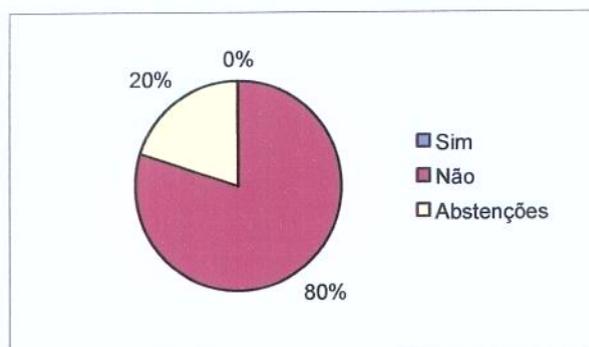
A dedicação ao magistério parece ser dominante na escola, apesar dos professores informarem que possuem dificuldades financeiras, que os salários são baixos e que as condições de trabalho são precárias. O que os leva a se manterem somente no magistério?

A evolução na carreira docente é realizada mediante pontuação por participação em concursos públicos (30%), por tempo de trabalho no magistério (27%) e por conquista de títulos acadêmicos (20%). Para Sampaio e Marin (2004) o salário do professor melhora, um pouco, com o passar dos anos na atividade docente, por meio de incentivos dados, como adicionais por tempo de serviço ou de qualificação.

Esses professores (50%) consideram competitivo o processo seletivo para se entrar na carreira docente, se denominam funcionários públicos da educação (60%) e vêem a profissão docente como um trabalho estável (75%). Entretanto, não consideram a profissão como um meio de se obter prestígio na sociedade e no magistério, como demonstram os gráficos 09 e

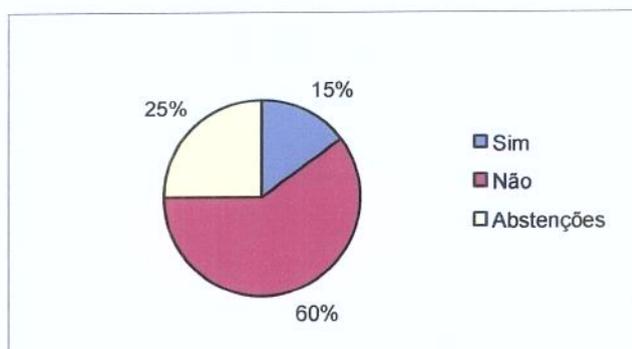
10, tanto que 70% não considera a atividade docente um “cartão de visitas” para outros trabalhos.

**Gráfico 9. Professores efetivos: ser professor é ter prestígio na Sociedade?
Campinas, Escola pesquisada, 2007.**



Fonte: Questionários

**Gráfico 10. Professores efetivos: ser professor é ter prestígio no magistério?
Campinas, Escola pesquisada, 2007.**



Fonte: Questionários

Quando questionados se são valorizados profissionalmente pela família não há consenso entre os professores, 45% diz que é valorizado e também 45% não se sente valorizado pela família; entretanto os amigos (50%) valorizam menos a escolha profissional.

O que significa parte relevante (40%) desses professores não se considerarem funcionários públicos? Será o estigma de que o trabalho no setor público não é valorizado, não é reconhecido? A maioria não considera a profissão docente um trabalho reconhecido pela sociedade. Ao mesmo tempo em que o trabalho em escolas públicas garante aos

professores efetivos estabilidade no emprego, ela não é suficiente, pois são vários os fatores contribuem para a desvalorização da profissão. Talvez os professores se movam entre a estabilidade, o emprego, a não valorização profissional de forma contraditória e ambígua.

Para *Derout* (1992, *Apud.* CORREIA e MATOS, 1999) a profissão docente é intrinsecamente uma profissão que carece de uma justificação permanente.

(...) no atual contexto, essa justificação tem não só uma importância acrescida como já não encontra referência estável no Estado e no princípio da igualdade de oportunidades. Não só não encontra no Estado um princípio de referência, como a referência alternativa disponível – isto é, o mercado – exige permanentemente sua auto justificação [Ibid, p. 13].

De acordo com Esteve (1991), muitos professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que foi se desenvolvendo em paralelo à degradação da imagem social do professor.

As condições de trabalho, a desvalorização do trabalho docente, baixos salários interferem na maneira como os professores compreendem a própria profissão, assim como a sociedade a vê. Muitos professores parecem não ver uma justificativa para sua profissão ou não reconhecer como profissional o trabalhador do campo da educação. Da mesma forma, é possível que não compreendam a legitimidade de ser “funcionário público da educação”. Assim não parece estranho 80% desses professores dizerem que a profissão docente não garante prestígio na sociedade.

Jornada de trabalho docente

A jornada de trabalho na rede pública de Ensino do Estado de São Paulo é composta pela “Jornada de Trabalho docente” e a “Jornada Inicial de Trabalho Docente”. A Jornada de Trabalho Docente corresponde a 30 horas semanais de trabalho, dessas horas, 25 corresponde a atividades com alunos e 05 horas como trabalho pedagógico (02 horas na escola e 03 horas em local de livre escolha pelo docente). Já a Jornada Inicial de Trabalho Docente refere-se a 24 horas de trabalho semanais, dessas horas, 2 correspondem a atividades com alunos e 04 horas com trabalho pedagógico (02 horas na escola e 02 horas em local de livre escolha do professor).

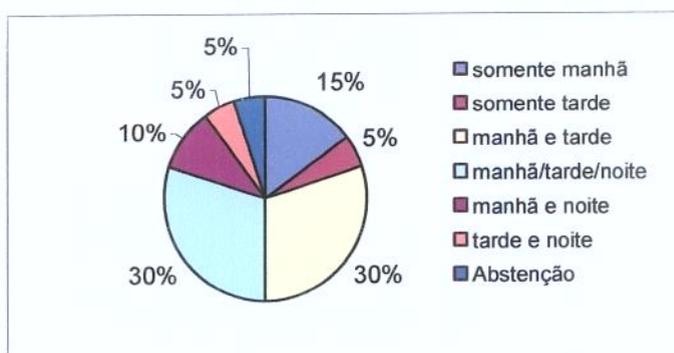
As horas trabalhadas a mais, além da carga fixa da jornada de trabalho - como carga suplementar de trabalho – também são constituídas de horas em atividade com alunos, horas

de trabalho pedagógico na escola e fora da escola, da mesma forma que se estabelecem as Jornadas de Trabalho Docente e a Jornada Inicial de Trabalho Docente. De acordo com o site da APEOESP, manual do professor, o recebimento por essas horas trabalhadas e mais obedece ao seguinte critério:

A retribuição pecuniária por hora prestada a título suplementar de trabalho ou a título de carga horária corresponde a 1/120 do valor fixado para a Jornada Inicial de Trabalho Docente, considerando-se para este fim o mês de cinco semanas (artigo 35 da L.C. 836/97), e de acordo com o nível em que estiver enquadrado o servidor.¹⁰

Os professores efetivos da escola pesquisada, na sua maioria, ministram em média 30 horas/aulas (face a classe) por semana na escola pesquisada. Considerando que esta é a jornada regular de professores na escola pública, encontramos 10% de professores que trabalham mais que esta jornada (36 a 40 horas/aulas por semana). Estas jornadas referem-se ao trabalho somente com aulas propriamente ditas, não foi considerado, neste estudo, o tempo total de trabalho.

Gráfico 11. Professores efetivos: períodos em que lecionam na escola. Campinas, Escola pesquisada, 2007.



Fonte: Questionários

Os docentes possuem jornadas de trabalho extensas e intensas, pois 75% ministram aulas em mais de um período: 45% lecionam em dois períodos e 30% nos três períodos. Ou seja, esses professores, em sua maioria, lecionam em dois períodos (manhã/tarde, tarde/noite, manhã/noite), sendo o trabalho no turno manhã/tarde o de maior incidência.

^{10 10} Consulta feita em 01 de outubro de 2008
<www.apoesp.org.br/especiais/manual_do_professor_2006.doc>

Para Sampaio e Marin (2004) é comum - nas escolas públicas e privadas brasileiras - os professores serem responsáveis por várias turmas em dois turnos de funcionamento das escolas: manhã/tarde, manhã/ noite ou tarde/noite, sobretudo quando se trata das séries finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio.

No caso da escola pesquisada, é expressivo o número de professores que lecionam nos três períodos (turno manhã/tarde/ noite), como já destacado. Observou-se que são professores que ministram aulas em disciplinas com um pequeno número de aulas por classe, por isso precisam trabalhar em mais classe e em mais períodos. São professores de disciplinas como educação artística, filosofia, geografia. Sampaio e Marin (2004) destacam que, por ministram disciplinas com uma menor carga horária curricular, trabalham com mais alunos que os demais professores, já que atuam em um maior número de salas, para as autoras:

Esse é um elemento de forte incidência sobre a precarização do trabalho do professor, o qual, para preencher uma carga horária de trabalho que lhe forneça subsistência, precisa trabalhar com um volume de cerca de 600 jovens! [Ibid, p. 1216].

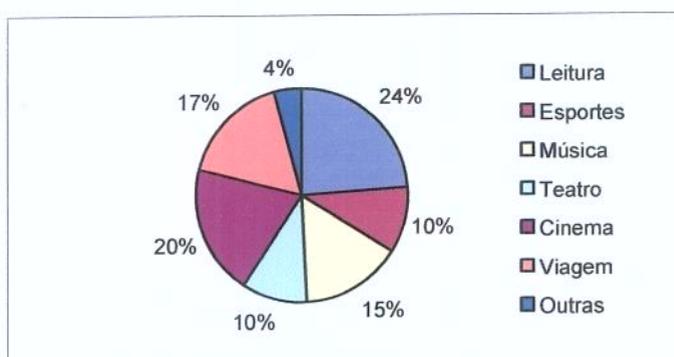
Uma das dificuldades da pesquisa foi a mensuração do tempo de trabalho dos professores, o que é o trabalho na escola e em casa (estudando, preparando aulas, corrigindo exercícios, textos, redações, etc). No que se refere à preparação das aulas, 35% dos professores dedicam de 04 a 05 horas por semana nessa atividade, outros 30% dedicam-se de 06 a 10 horas por semana na preparação de aulas, e há um grupo menor, de 15%, que gasta de 01 a 03 horas por semana nessa atividade. Esses mesmos professores dizem que participam de cursos ou atividades de estudos durante a semana, desses, 60% dizem se dedicar de 06 a 10 horas por semana em tais atividades.

Para compreender o emprego do tempo e do lazer na vida desses professores, foi pedido que eles calculassem aproximadamente a divisão do seu tempo semanal entre trabalho profissional e família.

Analisando os dados, percebe-se que a maioria dos professores dedica mais tempo ao trabalho do que à família - 70% do tempo atribuído ao trabalho e 30% à família. Em geral esses professores empregam cerca de 40% de seu tempo aos afazeres doméstico; os professores com filhos dão prioridade ao tempo que passam com os filhos do que aos afazeres domésticos. Na divisão entre trabalho e lazer, mais uma vez o trabalho é predominante (80%

do tempo) Entre as formas de lazer preferidas desses professores, leitura, cinema e música são as atividades que mais aparecem.

Gráfico 12. Professores efetivos: formas preferidas de lazer.
Campinas, Escola pesquisada, 2007.



Fonte: Questionários

As condições de trabalho na escola pesquisada

A Escola Estadual que pesquisamos é uma instituição que, apesar de possuir uma grande área física e um prédio centenário, tombado pelo patrimônio público, apresenta boas condições de trabalho para seus professores, principalmente se comparada a outras escolas públicas. As salas de aula são amplas e iluminadas; a sala dos professores conta com armários para os professores guardarem seu material, tem dois sofás, uma ampla mesa para reuniões; os laboratórios de física, química e biologia foram reformados, há a possibilidade dos alunos usarem o laboratório de informática, o ginásio da escola, antes bem debilitado, está em boas condições depois da reforma do início de 2007. A manutenção da escola está relacionada aos esforços da direção e coordenação da Instituição que trabalham para a melhoria das suas instalações. Além disso, a direção e coordenação da escola trabalham com um sistema informatizado de cadastro das notas dos alunos e a divulgação destas. Esse recurso tende a facilitar alguns trabalhos mais burocráticos que os professores têm que exercer, o uso do carômetro - fichas com as fotos de todos os alunos matriculados por turma - durante o conselho de classe, por exemplo, facilita o reconhecimento dos alunos pelos professores durante a reunião.

Esses momentos dos professores fora da sala de aula, quando interrogados, revelam importantes aspectos do trabalho docente, já que a ação do cotidiano dos professores é

fortemente influenciada por todos os aspectos do seu trabalho: horário, normas internas, regulamentos, organização do tempo e do espaço, etc. A participação em alguns desses espaços (atribuição de aulas, HTPC's, conselho de classe, sala dos professores) e a observação do cotidiano desses profissionais suscitaram algumas reflexões.

A sala dos professores, por exemplo, mostrou-se um local de intercâmbio de informações entre os professores, sobre alunos, dificuldades, surpresas, cansaços, atividades desenvolvidas. A docência geralmente é uma profissão solitária, trabalha-se como “se aprende”, sozinho, tendo no *discurso* o principal recurso. Na sala dos professores as experiências vivenciadas individualmente são socializadas entre os docentes. Correia e Matos (1999) descrevem muito bem a “alma” da sala dos professores

(...) lugar privilegiado que é de reunião de professores e professoras, e onde manifestam e liberam, pelo riso e pelo humor, as tensões acumuladas no trabalho docente, ao mesmo tempo em que trocam informações sobre os alunos e sobre outros temas relacionados com seu trabalho e com a sociedade em que estão inseridos [Ibid, p. 41].

A sala dos professores se torna o local da socialização docente, atua como um espaço de difusão das informações nos variados âmbitos de intervenção em que se movem os professores (profissional, sindical, acadêmico e social). As reuniões de trabalho pedagógico (HTPCs) na escola revelaram que questões administrativas e burocráticas sobre a instituição são os temas predominantes desses encontros. O HTPC também se mostrou um espaço de “recados” da coordenação referente a instituições privadas que não tem uma ligação direta com a escola: oferecimento de cursos de inglês com desconto para professores, ficha de inscrição para os alunos participarem de vestibulinho e concurso de redação da escola privada Etapa, material de um banco que oferece empréstimo com juros menores para professores. Essa situação nos leva a questionar até que ponto o setor privado está presente nas instituições pública de ensino, e se essa presença é legítima em um espaço destinado à discussão de aspectos pedagógicos referentes ao trabalho dos professores?

Debates ou auxílios coletivos sobre assuntos relativos às situações vividas em sala de aula foram pouco exploradas nos HTPCs observados. Os professores conseguem encontrar brechas nesses espaços para discutirem outros assuntos, entretanto, discussões mais específicas sobre questões de ensino e aprendizagem não apareceram nesses encontros de trabalho pedagógico.

A participação no HTPC é direcionada de acordo com a jornada de trabalho de cada professor: a jornada completa, em média 30 horas/aula por semana, requer três encontros semanais (03 horas), a jornada média de trabalho (25 horas/aula) dois encontros e a jornada “curta” um encontro pedagógico.

A “atribuição de aulas” e o conselho de classe suscitaram questões sobre a burocracia presente nesses espaços, já que são momentos dirigidos por questões administrativas do andamento da escola: avisos, cobranças de notas, livro ponto dos professores, entrega dos *holleriths*, até a aprovação dos alunos no conselho de classe obedece a uma dinâmica onde é dedicado menos de 05 minutos para discutir a condição de cada estudante, devido ao grande número de alunos e o pouco tempo disponível para o conselho de classe. As relações entre professores antigos e novos, efetivos e temporários, muitas vezes hierarquizadas, é outra situação que se destacou nas observações do cotidiano da escola, questão que é mais explorada na análise das entrevistas.

Os professores que participam da atribuição de aulas são todos efetivos, à medida que sobram aulas a serem ministradas na escola, professores efetivos de outras Unidades Escolares e professores temporários concorrem para assumirem essas aulas.

Antes da atribuição das aulas alguns professores que ministram a mesma disciplina conversaram entre si para “negociar” a escolha das aulas, outros se debruçavam sobre o horário disponível na procura das melhores aulas/turmas. Alguns professores relutavam em mudar seus planos diante das possibilidades de aulas colocadas pela direção, uma professora insistia em lecionar aulas somente no terceiro ano.

(...) quando você assume séries diferentes, está trabalhando sob condições diferentes, provas diferentes, conhecimentos diferentes, é igual cozinheiro, tem que sempre fazer pratos diferentes (fala de uma professora durante a atribuição de aulas que acompanhei em janeiro de 2007).

Nas escolas o sistema de distribuição dos trabalhos contribui para acentuar as dificuldades dos jovens professores, a atribuição de aulas revela-se um espaço constituído por relações hierárquicas, onde os docentes com mais tempo de magistério têm privilégios de escolha.

Para Esteve (1991), as relações de poder que estruturam a organização dos estabelecimentos de ensino pressupõem demarcações entre os diferentes grupos de professores. Essas diferenciações foram percebidas no conselho de classe: professores que tem

mais voz durante a reunião, aqueles que consentem com a decisão do grupo sem se manifestarem, outros que se colocam mas não são ouvidos pelos outros professores; docentes que reclamam da dinâmica da reunião e querem mais tempo para discutir a situação de cada aluno.

Enfim, a pesquisa sugere que esses diferentes espaços de trabalho dos professores revelam importantes aspectos do trabalho docente e das relações constituídas entre professores mais velhos e novos no magistério, efetivos e temporários, e destes com a direção e coordenação da escola.

CAPÍTULO 3. Relações de trabalho e profissão docente: O que dizem os professores

Este capítulo foi construído a partir da análise de entrevistas feitas com seis professores¹¹, homens e mulheres, que lecionam disciplinas variadas, com diferentes contratos de trabalho e anos de magistério. Em decorrência das “falas” dos professores, analisamos a compreensão que estes têm sobre a construção da profissão docente no interior da escola pública no estado de São Paulo, tomando a escola pesquisada (uma instituição singular dentro da rede de ensino público estadual de Campinas) para compreender estas relações de trabalho. São esses professores:

Professores com **contrato de trabalho estatutário** (efetivos), com **vários anos no magistério**: **João**, homem, 35 anos de magistério, leciona há 25 anos na escola pesquisada, a disciplina de Português; **Maria**, mulher, 28 anos de magistério, leciona há 21 anos na escola pesquisada, a disciplina de Biologia.

Professor com **contrato de trabalho estatutário** (efetivo), com **poucos anos no magistério**: **Eduardo**, homem, 07 anos de magistério, leciona há um ano e meio na escola pesquisada, a disciplina de filosofia.

Professora com **contrato de trabalho temporário** (ACT¹² ou OFA¹³): Professora **Carolina**, mulher, 09 anos de magistério, leciona há um ano e meio na escola pesquisada, a disciplina de Português.

Professor **eventual**: **Jorge**, um ano e meio de magistério, formado em Ciências Sociais (licenciatura), trabalha na escola pesquisada dès do início do ano de 2007. Por ser eventual ministra aulas em diversas disciplinas, de acordo com a demanda que aparece.

Há um sexto professor que não foi possível entrevistar: Professor **Caetano**, homem, lecionou como **professor efetivo** na escola pesquisada por 32 anos, de 1960 a 1992, a disciplina de Português.

O professor Caetano lecionou na escola pesquisada na passagem da década de sessenta para setenta (século XX), momento em que, devido às reformas educacionais da época (lei 5.692, de 1971), a escola perde sua autonomia didática e administrativa. Como fonte utilizamos outra entrevista, concedida pelo professor em 2005, para a disciplina de História da

¹¹ Os professores são apresentados com nomes fictícios, as entrevistas foram realizadas entre maio e junho de 2007.

¹² ACT – Admitido em Caráter Temporário

¹³ Ocupante de Função Atividade

Educação III (em função do trabalho que desenvolvi para a disciplina, que resultou na minha pesquisa de iniciação científica). Na entrevista o professor delimita-se mais à história do colégio, do que na ênfase ao seu trabalho enquanto docente. Entretanto, diante da dificuldade de encontrar outro professor que lecionasse na escola na transição da década de sessenta para setenta, tal entrevista foi utilizada.

A seguir apresentamos a análise das entrevistas.

3.1. Os professores e as trajetórias familiares

A partir da análise da trajetória familiar é possível apreender a origem familiar e social do professorado (escolaridade e profissão dos pais) e os efeitos da trajetória familiar sobre as trajetórias (e estratégias) de formação e profissional desses docentes. A origem social não se reduz ao econômico, as diferenciações ocupacionais e materiais de existência são significativas para a definição da posição social.

Assim, dentre os professores entrevistados constata-se que quatro deles têm pais que chegaram, no máximo, a completar o quarto ano do ensino fundamental. O que possibilita inferir que tiveram uma origem social nas camadas populares, mas que realizaram um movimento de mobilidade social ascendente.

O meu pai tem o antigo quarto ano primário, e a minha mãe não chegou nem a terminar o primário (...) Hoje ambos são aposentados, eles eram lavradores, depois trabalharam na escola municipal da minha cidade, Elias Fausto, o meu pai trabalhava como espécie de quebra galho da escola, inspetor de aluno, consertava um cano, enfim... e a minha mãe era merendeira na mesma escola. (Jorge, leciona qualquer disciplina por ser eventual, entrevistado em 06 de junho de 2007)

No caso de Eduardo, jovem professor de filosofia, efetivo, os pais são analfabetos.

Ele, (pai) eu acho, nunca passou pela escola. É semi-analfabeto, eu acho. E a minha mãe é dona de casa, ela também nunca passou pela escola, os dois são do campo, não tem escolaridade nenhuma (Eduardo, professor efetivo de filosofia, entrevistado em 15 de junho de 2007)

A baixa escolarização desses pais e mães se reflete nas profissões (manuais) que exerceram (já estão aposentados), havendo o predomínio do trabalho no campo (lavradores) e na metalúrgica pelos pais e o trabalho no lar pelas mães (donas de casa). A exceção entre os entrevistados é a professora Maria (de biologia), cuja mãe fez um curso técnico de

contabilidade e trabalhou num órgão público - Receita Federal - até se casar; e o pai cursou a escola militar, trabalhando como oficial das forças armadas. A situação das famílias desses professores revela que estes docentes tiveram uma mobilidade social ascendente, no que se refere à escolaridade e à profissão de seus pais.

Dentre esses professores, dois são casados (Maria e João, os professores com mais tempo de magistério), dois são divorciados (Carolina e Jorge) e o professor Eduardo. Além disso, todos os professores que são ou foram casados têm filhos. Os filhos do professor João são os mais velhos: seu filho, em 2007 (momento da entrevista) tinha 25 anos e cursava o último ano do curso de direito da UNIP, já sua filha (23 anos) é formada em farmácia e estava em vias de defender sua tese de mestrado na Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp. Os filhos de Maria (dois meninos, com dez e seis anos) estudam em uma escola particular conceituada de Campinas. Da mesma forma, Carolina demonstra sua preocupação em colocar seu filho em uma escola de boa qualidade.

(...) meu filho precisa de um bom estudo, vai pra quinta série e infelizmente também não tem uma escola estadual ou municipal que eu confie pra deixar o meu filho, que é uma criança muito esperta, inteligente, eu ainda não sei o que vou resolver [Refere-se à impossibilidade de pagar uma escola particular para o filho mediante seu salário como professora]. (Carolina, professora ACT/OFA de português, entrevistada em 20 de junho de 2007).

É notável o movimento de ascensão escolar entre as famílias desses professores, principalmente se compararmos as trajetórias de escolarização de seus pais, as trajetórias de escolarização dos próprios docentes e agora a trajetória de escolarização de seus filhos.

3.2. Professores: trajetória de formação escolar e a escolha da profissão

Para a compreensão da trajetória de formação escolar dos professores, algumas categorias são essenciais. Optamos por observar a trajetória escolar desses professores (no ensino fundamental, ensino médio, graduação, pós-graduação), articular a origem sócio-econômica com a trajetória de formação escolar: estudaram em escolas públicas ou particulares, e em que níveis de ensino? O que influenciou na escolha do curso no ensino superior? A família e as vivências em outros níveis de ensino contribuíram para a escolha da graduação? Além de questionar as diferenças de percursos de escolarização dos professores (carreiras dirigidas para o magistério ou não) e sua relação com a origem familiar (pais com

diplomas universitários, profissão dos pais) e os capitais (social, cultural, econômico) a que esses professores tiveram acesso.

A trajetória profissional relaciona-se com a trajetória de formação escolar, na medida em que as escolhas feitas na formação escolar (opção pelo ensino técnico ou não, opção pelo curso superior) podem influenciar na escolha profissional. Entretanto, para além da escolarização, é necessário analisar que outros fatores contribuem para a formação profissional desses professores. Nesse contexto, a relevância da família, de professores (que lecionaram para os docentes entrevistados), de instituições, entre outras, têm que ser questionadas na formação profissional. E de que forma se estabelece a escolha por um campo de conhecimento (porque ciências humanas ou ciências da natureza ou matemática).

Partindo desses pressupostos, foi observado que todos os professores cursaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas, com exceção da professora Maria (biologia) que cursou o ensino fundamental em uma escola privada de Campinas e o ensino médio em uma escola estadual de Campinas, e Carolina que fez o magistério em uma escola particular, entretanto justifica essa escolha:

Da pré-escola até a oitava série eu estudei em escola estadual e depois, quando eu quis fazer magistério, que era o ensino médio atual, o governo tirou do período noturno o magistério, e como eu precisava trabalhar eu falei: *“não vou ter como estudar”*. Aí eu fui pra escola particular, mas assim, com bolsa de estudo e ralando bastante. (Carolina, professora ACT/OFA de português, entrevistada em 20 de junho de 2007).

Quanto à graduação, três docentes (Maria, Eduardo e Jorge) cursaram o ensino superior em Universidade Pública (UNICAMP) e os dois professores de Português, João e Carolina, estudaram em faculdades privadas de suas cidades. Os professores que fizeram seu curso superior em instituição privada, afirmam, como Carolina, que foi a formação possível, embora não possa ser considerada de qualidade.

Letras, um curso meio pobre em relação às Universidades que a gente vê por aqui, teve duração só de três anos, e muito, muito fraco, pode ser considerado bem fraco (...) Pouco reconhecida, faculdadezinha do interior (Carolina, professora ACT/OFA de português, entrevistada em 20 de junho de 2007).

Ter cursado uma instituição privada, parece ser um desprestígio para os professores. A professora destaca que se sente inibida em entregar seu currículo em escolas particulares devido à sua graduação e a escassez de cursos na sua formação, além disso, os baixos salários e a falta de tempo impossibilitam que inicie uma pós-graduação em Universidade Pública. Os

professores Eduardo e Maria (biologia), que cursaram o ensino superior na Universidade de Campinas, iniciaram a pós-graduação (mestrado) na Unicamp e não concluíram pelas condições de trabalho que vivenciam. A qualificação profissional, construída na escolarização e na experiência, possibilita o acesso a postos de trabalho com melhores salários e condições de trabalho. Maria destaca a diferença que um curso de pós-graduação proporciona na formação do professor, principalmente para o ingresso no mercado de trabalho nas escolas privadas, e as dificuldades em cursá-lo. Dar aulas em escolas privadas parece se constituir não somente no plano das condições materiais de existência, mas também no plano subjetivo em prestígio ou reconhecimento social.

Eu tive algumas experiências em escola particular, hoje em dia eles estão muito exigentes, eles pedem mestrado, ou pós-graduação. Eu acho que deveria existir cursos de especialização, de duração menor, de um ano, alguma coisa assim, que não fosse esses cursinhos que o governo dá, que você chega lá e não aprende nada de novo, entendeu? (...) eu não tenho esses cursos, eu nunca tive tempo pra fazer um curso de pós-graduação, um mestrado, doutorado (Maria, professora efetiva de biologia, entrevistada em 13 de agosto de 2007).

Esses professores começaram a trabalhar jovens, antes de terem concluído sua formação profissional. São professores oriundos das camadas populares e o grupo familiar tinha necessidade que trabalhassem para complementar a renda. Tanto Eduardo, Carolina e Jorge tiveram outras atividades antes de ingressarem no magistério.

Trabalhava. Sempre trabalhei. Eu trabalhei em lojas de eletro eletrônico, na área de vendas, trabalhei em escritório de contabilidade, trabalhei na parte de revelação de filmes, de Raio X, eu tinha acho que doze ou, treze anos quando comecei (Carolina, professora ACT/OFA de português, entrevistada em 20 de junho de 2007).

Bom, éramos uma família muito pobre, para usar um linguajar sociológico éramos camponeses, então desde molequinho tive que ajudar no trato da terra, na plantação, nas coisas que uma roça tem que você pode fazer como criança, e você pode fazer muita coisa como criança (Jorge, leciona qualquer disciplina por ser eventual, entrevistado em 06 de junho de 2007).

Emprego temporário sim [antes de lecionar], emprego fixo só tive aos dezessete anos, eu trabalhei em uma fábrica de doces, com dezoito anos eu fui estagiário em uma multinacional, a Pirelli, em Sorocaba. (Eduardo, professor efetivo de filosofia, entrevistado em 15 de junho de 2007)

O curso técnico aparece como uma alternativa para o ingresso no mercado de trabalho. Carolina (português) cursou o magistério e desde a oitava série do ensino fundamental estudou a noite para trabalhar durante o dia; Jorge cursou mecânica no Colégio Técnico de Campinas – Cotuca; Eduardo fez SENAI e técnico em eletrotécnica; e João frequentou um curso técnico oferecido pela estrada de ferro Sorocabana, de formação de telegrafista, por dois anos. Eduardo justifica sua opção pelos cursos técnicos pela sua origem social.

Essa é uma tradição de gente que nasce nas camadas sociais menos favorecidas, se você é filho de trabalhador a tendência é você ir parar no SENAI, essas coisas, e você normalmente não tem muita escolha, você é influenciado pelo meio, fica todo mundo falando pra você que você tem que fazer essas coisas. Aí você faz, você quebra a cara e vê que não tem nada a ver com você (Eduardo, professor efetivo de filosofia, entrevistado em 15 de junho de 2007)

A despeito dessa fala do professor Eduardo, Bourdieu (2002, p.47) coloca que “se os membros das classes mais populares e médias tornam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível”. Entretanto, é possível afirmarmos, a partir destas entrevistas, que tais professores não reproduzem a situação social dos pais. Apesar de Bourdieu (2002) pontuar que as famílias exercem influência nas trajetórias de escolarização dos filhos.

(...) na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural, e um *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre as coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (Ibid, p.41-42).

As estratégias que constroem para melhorar sua posição social, sua disposição em relação ao futuro dependem do sistema escolar, do mercado de trabalho e das condições nas quais o capital social, cultural ou econômico são reproduzidos. A escolarização, o mercado de trabalho ou o capital cultural acarretam numa reestruturação das estratégias de reprodução da condição de classe social. O sistema escolar (a formação em nível superior ou em escolas técnicas consideradas de qualidade) pode ser detonador de mudança, mesmo com o processo de aumento dos diplomas escolares.

Uma análise multivariada, levando em conta não somente o nível cultural do pai e da mãe, o dos avós paternos e maternos e a resistência nos momentos dos estudos

superiores e durante a adolescência, mas também um conjunto de características do passado escolar (...). Conseqüentemente, um modelo que leve em conta essas diferenças variáveis – e também as características demográficas do grupo familiar, como o tamanho da família – permitiria fazer um cálculo muito preciso das esperanças de vida escolar (Ibid, p.43).

Uma hipótese da pesquisa é que, por conviverem com um determinado capital cultural e social (nas escolas ou universidades que cursaram), esses professores revelam uma tendência dos indivíduos de romper com a reprodução de sua classe.

Quanto à formação desses professores, Carolina aponta a diferença entre a se graduar em uma universidade pública considerada de qualidade, e instituições de ensino superior privadas - consideradas de baixa qualidade - como inibidor de processos de mudança profissional.

Porém, apesar de ter cursado escola técnica Jorge nunca chegou a trabalhar na área (técnico em mecânica), já Carolina cursou o magistério, mas não leciona para o primeiro ciclo do ensino fundamental: “Não tenho vocação pra dar aula de primeira à quarta série, então o magistério foi meio que perdido (Carolina, professora ACT/OFA de português, entrevistada em 20 de junho de 2007)”. Eduardo, como já destacado, chegou a fazer um estágio remunerado na Pirelli, na época em que cursava o técnico.

Fui estagiário em uma multinacional, a Pirelli, em Sorocaba (...). Só fiz o estágio por causa disso, alias, eu só fiz o quarto ano do colégio por causa disso, porque eu ganhava um bom salário como estagiário, não sei que valor seria nos dias de hoje, mas na época era um valor razoável, talvez fosse assim uns (...) pelo menos uns mil reais hoje, eu lembro que eu ganhava bem (Eduardo, professor efetivo de filosofia, entrevistado em 15 de junho de 2007).

O curso técnico parece não corresponder às expectativas profissionais desses docentes. Somente João (curso técnico em telegrafista) continuou empregado na estrada de ferro Sorocabana, mas em outros cargos, tendo trabalhado trinta e um anos na empresa. Durante a entrevista o docente não deixa claro se começou a trabalhar na companhia ferroviária antes de começar a lecionar. Até 1993, João trabalhou concomitantemente na ferrovia e como professor, dès de 1994 se dedica exclusivamente à docência.

Exerci por pouco tempo (profissão de telegrafista), e depois a profissão foi perdendo a importância. Logo depois veio o teletipo e outros sistemas de comunicação, e também eu tive uma trajetória na ferrovia, que eu não fiquei na profissão que eu entrei, participei de alguns concursos e mudei de função ao longo

do tempo (João, professor efetivo de português, entrevistado no dia 08 de maio de 2007).

Maria é a única entrevistada que sempre trabalhou exclusivamente na docência, como revela:

(...) Toda vida, que eu me lembre, eu só lecionei. Eu fiz bicos enquanto era aluna de faculdade, mas foi lecionando aulas particulares (Maria, professora efetiva de biologia, entrevistada em 13 de agosto de 2007).

Já tendo exercido outras profissões, com exceção de Maria, que fatores levaram esses professores a optarem pelo magistério? A escolha do curso universitário determina a escolha de uma profissão?

Eduardo revela que a opção pela docência surgiu em um momento em que, desempregado e sem vínculo com a Universidade, viu na docência a única possibilidade de trabalho.

(...) depois que eu já estava desvinculado da Unicamp eu fiquei um período desempregado e a única possibilidade de emprego que havia era essa, então, foi até um pouco por falta de opção mesmo (Eduardo, professor efetivo de filosofia, entrevistado em 15 de junho de 2007).

Já a opção pela filosofia foi uma escolha que, segundo ele “*resultou de todo um processo, já dentro da Universidade*”, pois ingressou no curso de economia (que não concluiu) para, posteriormente, optar pela filosofia. A fala dos professores revela alguns fatores que influenciaram na escolha do curso superior, desde a questão do “gosto” pela disciplina na escola, influência da escolarização, professores, até a afinidade “natural” com a área escolhida.

Eu sempre tive muita afinidade com escrita, com leitura, me identificava bastante, nunca fui um aluno forte, nunca fui destaque nas matérias, mas eu sempre tive alguma facilidade e gosto mesmo. Na juventude eu lia muito, não rejeitava leitura de jeito nenhum e aí é quase que uma transposição natural. (João, professor efetivo de português, entrevistado no dia 08 de maio de 2007).

Eu acho que foi o ensino médio que me orientou [a cursar biologia], muita gente da minha turma saiu para a pesquisa, de química, física ou biologia (...) E biologia porque eu sempre gostei, eu pensei em medicina, mas achei que eu não ia, não tinha sangue frio para pensar em uma pessoa cuja vida dependesse de mim, entendeu? (...) Eu escolhi biologia (Maria, professora efetiva de biologia, entrevistada em 13 de agosto de 2007).

(...) mas quando eu estava na sexta série eu tinha uma professora de português maravilhosa, professora Helena, e eu comecei a me interessar muito por causa dessa professora, e quando

eu fiz vestibular escolhi letras em consideração e por lembrança a professora que despertou interesse em mim (Carolina, professora ACT/OFA de português, entrevistada em 20 de junho de 2007).

No caso de Jorge, a escolha pelo curso de ciências sociais surgiu na maturidade, diante da necessidade de cursar uma faculdade vinculada a sua afinidade com a área de humanas.

Bom, eu sempre tive muita facilidade nas áreas de humanas, sempre fui muito bom aluno nas áreas de história e geografia (...) Com 36, 37 anos eu resolvi que eu precisava fazer um curso superior. Peguei aquele caderno da Unicamp, olhei de cabo a rabo e vi lá, Ciências Sociais Noturno. É esse o curso que eu vou fazer. Aí fiz um ano de cursinho e entrei na Universidade, beirando os quarenta anos (Jorge, leciona qualquer disciplina por ser eventual, entrevistado em 06 de junho de 2007).

Mas como essas pessoas se tornaram professores? Por que a opção pelo magistério? Se para Eduardo a opção pela docência se estabeleceu pela necessidade de conseguir um emprego, os outros professores não revelam essa situação como premeditada para o ingresso na carreira docente, outros atributos parecem “justificar” a escolha, como o “gostar” da docência, a afinidade com a profissão, influência de parentes ou professores e até a necessidade de perder a timidez.

Eu tenho muitos professores na minha família, o meu avô, pai da minha mãe, era professor, eu tenho tia que foi professora, do ensino médio, até do ensino fundamental também. Então eu não sei, valorizava-se muito essa profissão na minha família, ela era valorizada (...) A pesquisa se tornava menos atraente pra mim. O ensino começou a se tornar mais atraente, aí eu optei (Maria, professora efetiva de biologia, entrevistada em 13 de agosto de 2007).

Eu acho que desde criança, desde menininha eu já tinha comigo que eu iria ser professora ou já era professora, porque eu brincava muito de escolinha em casa com o meu irmão, ensinava, quando não tinha lousa e giz brincava de escrever na parede (Carolina, professora ACT/OFA de português, entrevistada em 20 de junho de 2007).

(...) tinha um problema sério comigo que eu precisava superar, timidez, que me acompanhava dès de criança. E eu queria superar isso, eu queria dar aula. Queria ficar na frente de quarenta pessoas, falando, falando (...) eu sabia que na minha profissão, se eu quisesse ser sociólogo um dia, eu ia ter que falar, e muito. (Jorge, leciona qualquer disciplina por ser eventual, entrevistado em 06 de junho de 2007, Ciência Sociais).

Estabelecida a opção pelo magistério, chega o momento de ingressar no mercado de trabalho do ensino, nesse caso, ensino público ofertado pelo Estado. O item seguinte abordará essa questão.

3.3. Inserção e desenvolvimento da carreira docente

A análise da inserção na carreira docente, pelos professores, possibilita a compreensão das primeiras experiências destes na profissão: problemas, obstáculos, desafios, estímulos. Como se tornaram professores e quais “contratempos”, ou não, foram superados? O questionamento do desenvolvimento da carreira docente permite que se acompanhe como a carreira do professor vai sendo trabalhada ao longo do tempo, as diferenças entre lecionar no início da carreira e como essa experiência se “transforma” com o passar dos anos, as formas de contrato, permanência e saída na carreira docente e em instituições escolares, entre outros fatores que possam surgir nas entrevistas.

Se no item anterior questionou-se o porquê da opção pelo magistério, a pergunta que se coloca agora é: como ingressar no mercado de trabalho no campo do ensino? A fala dos professores mais novos nos traz pistas de que o ingresso do professor no mercado de trabalho no campo do ensino, mesmo em escolas públicas, pode ser competitivo. Nas entrevistas os professores com menos tempo de magistério apontam que há uma escassez de aulas nas cidades do interior de São Paulo, por isso migraram para Campinas em busca de trabalho, é o caso de Eduardo (filosofia) que é de Sorocaba, Carolina (Português) de São José do Rio Pardo, e Jorge (Ciências Sociais) da cidade de Elias Fausto.

O fato de vir pra Campinas é que lá no interior não tem aula, você não tem mais chance, então pra eu não ficar desempregada, e eu gosto de dar aulas, vim pra Campinas porque aqui tinha. Tanto é que no ano passado, na primeira atribuição eu peguei aula aqui, esse ano foi um pouquinho mais complicado, mas ainda deu. (Carolina, professora ACT/OFA de português, entrevistada em 20 de junho de 2007).

Entretanto, os professores apontam que as aulas na própria cidade de Campinas têm diminuído.

(...) agora com essa coisa de fechamento de salas nas cidades vizinhas os professores estão vindo pra Campinas. E o fechamento de salas dentro das escolas de Campinas está cada vez pior, as vezes você não consegue aula. Se há dois, três anos atrás, você já conseguia lá pra março, abril, já ter suas 33 aulas, hoje você não consegue mais. E cada vez mais você consegue duas aulas aqui, cinco lá, três acolá. (Jorge, leciona qualquer disciplina por ser eventual, entrevistado em 06 de junho de 2007).

Mesmo os docentes com mais tempo de magistério, como Maria, levantam a questão da diminuição do número de classes e de aulas.

Desde que eu entrei aqui [na escola pesquisada] as aulas estão diminuindo cada vez mais e o número de classes também, então eram vinte e cinco, vinte classes, tem muita sala que virou sala ambiente, então foi diminuindo, encolhendo, diminuindo também o número de aulas por cada série (Maria, professora efetiva de biologia, entrevistada em 13 de agosto de 2007)

Será que o currículo do ensino médio, por ter um maior número de aulas de português e matemática, em detrimento das outras matérias, é um dos detonadores da diminuição do número de aulas que os docentes apontam? Pois professores que ministram disciplinas com uma menor carga horária por turma – como química, física, inglês, biologia - precisam lecionar em uma maior quantidade de classes. Quais serão as causas dessa diminuição do número de aulas apontada pelos professores? Todos os professores são “afetados” por esse fenômeno? Este trabalho não se aprofundou nessa questão, mas fica a indagação para posteriores pesquisas.

A busca por aulas fez com que o docente Eduardo - apesar de ser de Sorocaba - iniciasse sua carreira docente no litoral Sul do Estado de São Paulo, no Vale do Ribeira, lecionando em várias cidades da região, em uma espécie de trabalho itinerante.

Comecei em uma cidadezinha chamada Cananéia, que fica no litoral Sul, no Vale do Ribeira, e no caso está vinculada à delegacia de ensino de Registro, então foi pela delegacia de ensino de Registro que eu consegui pegar aulas pela primeira vez como professor OFA (...) Bom, depois de Cananéia eu passei por muitas outras cidades, dès do ano 2000 quando eu comecei em Cananéia eu não cheguei a morar dois anos seguidos na mesma cidade, eu fui sempre migrando, todos os anos, segundo a conveniência do momento, onde fosse mais conveniente pra mim, onde eu podia pegar o maior número de aulas (Eduardo, professor efetivo de filosofia, entrevistado em 15 de junho de 2007).

Segundo Cavaco (1991) o sistema de colocações movimenta, de escola para escola, entre as localidades e regiões, muitos professores em início de carreira. Por isso, para os professores, o primeiro ano de profissão pode refletir, ano após ano, não só com as deslocamentos de escola e de localidade como de nível de ensino. Na fala seguinte o professor Eduardo destaca a importância dos novos professores buscarem informações sobre o ingresso no mercado de trabalho docente em escolas públicas, ou fatalmente estarão fora dele.

Então, no caso para o professor começar a dar aula, se ele não tiver as informações, fica impossível. Muitos quando tentam começar não sabem como, e como desconhecem o funcionamento dos processos ficam perdidos, não conseguem, não sabem onde. No caso, você não pode querer começar a dar aula em uma Delegacia de Ensino em que o mercado está saturado, em que tem muitos professores na tua

área e não há aulas disponíveis para você (Eduardo, professor efetivo de filosofia, entrevistado em 15 de junho de 2007).

O desenvolvimento da carreira dos docentes com menos anos de magistério (Eduardo, Carolina e Jorge) é marcado por uma maior rotatividade em escolas e vínculos de trabalho flexíveis (ACT/OFA e eventuais). Desses professores, somente Eduardo é professor efetivo (concurado) desde 2006, entretanto, de 1999 até o final de 2005 trabalhou OFA. Como já destacado, Carolina trabalha como professora OFA (nos seus nove anos de magistério) e Jorge, é professor eventual há dois anos.

Já Maria e João, ambos com vários anos de magistério, passaram por poucas escolas antes de ingressarem na escola pesquisada, como professores efetivos. O docente João lecionou em três escolas antes de ingressar na escola pesquisada em 1980 e, enquanto professor efetivo desta escola, somente duas vezes lecionou em outras instituições para completar sua carga horária. Da mesma forma, Maria trabalhou durante seis anos em uma escola estadual de Vinhedo como ACT/OFA; ingressou na instituição pesquisada em 1987 (como professora concursada) e passou a lecionar somente nesta escola. A única exceção foi um semestre (nos seus 20 anos de trabalho nesta escola) que lecionou em outra escola para completar sua carga horária.

O desenvolvimento da carreira docente sofre influências das condições de trabalho nas quais os professores lecionam. Principalmente porque a inserção e o desenvolvimento da carreira são marcados pelas formas de contratação docente. A próxima seção desenvolverá como os contratos de trabalho influenciam nas condições de trabalho dos professores.

3.4. Professores: condições de trabalho na escola pesquisada

A análise das condições de trabalho dos professores compreende a indagação dos espaços físicos desse trabalho (estrutura da escola; condições das salas de aula; acesso a materiais didáticos e recursos pedagógicos, entre outros materiais); medidas reguladoras como jornada de trabalho (trabalha-se além da “jornada completa” de trabalho?), disciplinas, normas e regulamentos do trabalho; relação com colegas de docência, funcionários, direção e coordenação da escola (que também envolvem relações de poder, disputa, competição, cumplicidade); e condições subjetivas desse trabalho, que podem ser marcadas pelas formas de contratação docente.

Os depoimentos dos professores sugerem que o contrato de trabalho estável, ou seja, a situação de professor efetivo (concurado), contribui para uma melhor condição de trabalho dos docentes, em comparação à realidade daqueles que lecionam com contratos de trabalho temporários (ACT/OFA) e os professores eventuais.

Para os professores que trabalham como OFA/ACT existe a expectativa, a cada começo de ano, de se conseguir ou não aulas, em quantas e em quais escolas. No caso do professor eventual, as condições de trabalho se complicam, pois, sua participação no corpo docente da escola é instável e depende da demanda de aulas disponíveis (aulas vagas pela falta de professores). O professor eventual convive com a instabilidade de não saber quantas aulas dará por dia, além disso, não tem um horário de trabalho estabelecido, já que é o próprio docente que, conforme a sua disponibilidade, escolhe os dias e horários que ficará na escola a espera de aulas vagas.

Como eventual você ministra qualquer aula, você depende da falta de professor para entrar em sala. (...) Olha, o eventual não tem horário fixo, ele tem o horário da aula, que é manhã, tarde e noite (...) você tem o horário da escola que está aberta, se houver aula ótimo, se não houver aula não faz nada Vamos supor, se você está aqui pra dar uma aula eles não vão ligar pra mim, vão pegar você que está mais fácil, a coisa tem que ser missa de corpo presente mesmo, você tem que estar na escola, senão você perde a aula (Jorge, leciona qualquer disciplina por ser eventual, entrevistado em 06 de junho de 2007).

O professor eventual também tem que lidar com alunos que vêem sua presença com desconfiança, já que pode lecionar disciplinas para as quais não é formado e muitas vezes não está preparado para ensinar. Ir para a sala de aula com livros didáticos da matéria que irá substituir é uma das estratégias que Jorge, professor eventual da escola pesquisada, utiliza para lidar com a situação de lecionar disciplinas das quais não é habilitado.

Agora, eu tenho uma estratégia, vamos supor que eu vou dar uma aula de matemática, eu sei as séries que eu vou antes, eu venho aqui (na biblioteca), pego alguns livros e levo. *Vocês estão onde, estão aqui? Estão vendo logaritmo? Então eu vou passar alguns exercícios de logaritmo pra vocês.* Isso pode ser feito também... (Jorge, leciona qualquer disciplina por ser eventual, entrevistado em 06 de junho de 2007).

Entretanto, este mesmo professor prepara aulas com o conteúdo da disciplina a qual é formado (sociologia) e quando encontra abertura dos alunos trabalha com esse material.

Quem é eventual tem que ter um coelho na cartola e um plano B sempre. Então eu tenho os meus textos que eu redijo ou tiro de algum livro, sobre algum tem a relevante que está acontecendo na época e deixo lá comigo. Eu mesmo xeroco, imprimo, e deixo lá. Se eu entro na sala e percebo que isso pode ser trabalhado, tudo bem, vamos trabalhar, mas com os livrinhos embaixo do braço, porque se eu perceber que eles querem a matéria mesmo eu tenho alguma coisa pra apresentar. (Jorge, leciona qualquer disciplina por ser eventual, entrevistado em 06 de junho de 2007)

Percebe-se um esforço desse docente em legitimar o seu trabalho como professor, principalmente quando ressalta, em suas falas, que não está na escola para “olhar” os alunos, por isso prepara materiais e busca alternativas para conseguir lecionar nas atuais condições de trabalho como eventual, entretanto, isso nem sempre é possível.

Mas o que mais me cansa é essa instabilidade quando você entra em uma sala pra dar aula e não saber exatamente o que vai fazer. Isso me cansa, isso me frustra (...) e na hora ali, em alguns minutos você tem que resolver a situação. E no limite, quando você percebe que você não vai resolver, que não há acordo entre aluno e professor, você fecha a porta e fala “*Fica aqui dentro, eu vou olhar você*”, isso acontece (Jorge, leciona qualquer disciplina por ser eventual, entrevistado em 06 de junho de 2007).

O fato das atividades / conteúdos trabalhados pelo professor eventual não valerem nota, não serem “vistos”, parece deslegitimar o seu trabalho perante os alunos, que questionam o valor dessas atividades. Assim, Jorge destaca a importância do diálogo e da colaboração dos professores efetivos com o professor eventual, principalmente quanto a legitimarem as atividades e conteúdos que trabalha com os alunos em suas disciplinas.

Outra sala que eu fui passei um texto de história, a garotinha levanta a mão e fala *Escuta, o que vale isso aí? É o texto que a professora passou pra vocês. Mas vale alguma coisa? Ela vista ué! Professor, você sempre dá aula aqui e ninguém vista.* Então vocês façam em uma folha separada, porque eu vou falar com a professora pra ela vistar (...) Vou pegar esse material, chegar nos professores e falar “por favor, dá uma olhada nisso, falem com os alunos sobre isso, porque senão a vida do eventual fica cada vez mais difícil se você não ajudarem um pouquinho (Jorge, leciona qualquer disciplina por ser eventual, entrevistado em 06 de junho de 2007)”.

De acordo com esse professor os alunos que estudam no período da manhã na escola pesquisada são exigentes, querem o conteúdo da disciplina que frequentam, porém, como lecionar física, química, matemática, se sua formação não condiz com essas áreas? Em

contrapartida, os alunos do período noturno, por serem em sua maioria trabalhadores, são mais “maleáveis” quando se propõem outras discussões na sala de aula.

Mas quando você vai substituir, por exemplo, uma aula de física, que não é a tua praia... Aqui (na escola pesquisada) é difícil por causa disso, porque você pode tentar comentar uma situação social, um filme, um problema juvenil, uma delinquência, alguma coisa, eles não aceitam! Não que eles não saibam, não que eles não tenham conteúdo para o debate, eles não gostam! Eles têm aquela grade deles, que é fechada, e eles gostam de seguir aquilo... Nessa escola, no período matutino. (...) No noturno se eles tiverem uma aula de física e você for falar da corrupção no país eles aceitam, abrem pro debate e conversam. Porque à noite é um pessoal que trabalha, que sente as mazelas da vida, então as coisas da sociedade você consegue falar com eles, porque eles pertencem aquilo: mercado de trabalho, emprego, sabe... (Jorge, leciona qualquer disciplina por ser eventual, entrevistado em 06 de junho de 2007).

Tendo que enfrentar tantas dificuldades para realizar o seu trabalho, o professor eventual pode sentir-se desmotivado a lecionar.

Aí você pensa, pra que eu vou se eu nem sei se a aula eu vou ter. E mesmo que eu tenha, será que eu não vou sair frustrado disso? Então aconteceu, não tenha dúvida que aconteceu comigo e aconteceu com todos. (Jorge, leciona qualquer disciplina por ser eventual, entrevistado em 06 de junho de 2007)

Além disso, a atuação como eventual parece ser uma situação de emprego temporária para os professores, que buscam melhores colocações na carreira docente (concursos para lecionar no estado e/ou município, escolas particulares, e até mesmo atuar como ACT/OFA) ou no mercado de trabalho em geral. No caso de Jorge o emprego como professor eventual, no início, era um complemento à sua renda. No momento em que ficou desempregado, o trabalho como professor eventual passou a ser o principal, entretanto, na semana que concedeu esta entrevista o docente recebeu uma proposta para voltar a trabalhar em um antigo emprego (escritório de contabilidade). Dessa maneira o trabalho como eventual passou, novamente, a ser secundário.

Apesar das precárias condições de trabalho, há peculiaridades que facilitam a entrada do professor eventual nas escolas públicas. O fato de conhecer alguém na direção e/ou coordenação das escolas é um dos caminhos que facilitam o começo de carreira do professor no cargo de eventual, ou ter amigos e pessoas que indiquem o seu trabalho para as escolas. Foi assim que Jorge ingressou nesta escola.

O professor Eduardo critica essa troca de favores entre direção/coordenação e professores, alegando que nunca conseguiu trabalhar como eventual por não ter nenhum

contato dentro das escolas. Alega que essa relação acaba legitimando certo favorecimento das direções a determinados professores.

(...) a condição do professor eventual, além de ser muito complicada em sala de aula, depende sempre do favor das direções, das diretoras de escola. Eu, para você ter uma idéia, nunca consegui ser professor eventual enquanto estava desempregado, porque jamais deu certo de uma diretora de escola olhar para a minha cara e resolver ajudar, porque elas reservam essa função de eventual geralmente para alguém de confiança, alguém que elas conhecem, ou alguém que elas querem ajudar, querem fazer favor. É um espaço de (...) em muitas escolas é uma oportunidade assim, de clientelismo, da diretora da escola distribuir favores tal para pessoas próximas (Eduardo, professor efetivo de filosofia, entrevistado em 15 de junho de 2007).

De acordo com Aranha (2007; p. 59) “inicialmente, já registrados, o professor eventual pode ser arrematado para substituir um professor responsável por disciplina ausente, quer pelo diretor ou coordenador pedagógico, quer por secretárias (os) e até inspetoras das escolas. Geralmente o critério adotado para a seleção e escalação desses eventuais para ministrar aulas são pessoais ou levam em conta a multifuncionalidade do candidato”.

Apesar da crítica que o professor Eduardo coloca, a realidade de professor eventual, como já destacado, não parece ser uma condição que os docentes almejem para a sua carreira. A professora Carolina ressalta que, a partir do momento em que deixa de ser eventual, o docente passa, efetivamente, a ser professor da disciplina na qual está habilitado para lecionar.

Bom, quando você deixa de ser eventual você prepara, você sabe a aula que você tem, a sala que você vai entrar. Não acontece de você, da área de letras, trabalhar com exatas. No caso do eventual, a aula que aparecer ele vai (Carolina, professora ACT/OFA de português, entrevistada em 20 de junho de 2007).

O não lugar do professor eventual na escola – não faz parte do corpo docente da escola, pelo menos não de maneira “efetiva”; pode assumir qualquer aula, em qualquer classe e em qualquer horário – e a instabilidade da sua posição exige dos professores uma dose de coragem e desprendimento para atuarem na condição de eventuais. Como destaca Jorge, para ser professor eventual:

(...) você tem que se blindar. Blindar perante o Estado, que não vê em você uma grande coisa, blindar perante os seus colegas, que vêem em você simplesmente um eventual, lógico que isso não é regra, mas muita gente... E se blindar perante os alunos, porque você tem que ter esse jogo de cintura, de conversar com o pessoal, de fazer amizade com o pessoal. Porque senão chega um aluno pra você, e isso

acontece, nunca aconteceu comigo, mas já aconteceu com as meninas aí: “*Você não é professor dessa matéria, eu não vou copiar essa matéria, não vou te escutar, nem aqui você tinha que estar*”. Se você não se blinda, você sai da sala totalmente acabado (Jorge, leciona qualquer disciplina por ser eventual, entrevistado em 06 de junho de 2007).

E quanto ao salário, o que esses professores têm a dizer? Como já identificado na análise dos questionários respondidos pelos professores efetivos, tais docentes consideram seu salário insuficiente.

É, na verdade o que a gente ganha é insuficiente para ter uma vida assim, com padrão de classe média, é insuficiente. A gente acaba ficando endividado, se você quiser ter uma vida com padrões de classe média baixa você vai ter despesas incompatíveis com o salário, contrair dívidas, tal, é o que acontece. Aliás, se você for conversar com a maioria dos professores, eles sempre são pessoas endividadas. (Eduardo, professor efetivo de filosofia, entrevistado em 15 de junho de 2007)

Outro professor - com 30 anos de magistério - mostra sua indignação perante a desvalorização do trabalho docente que, de certa forma, se revela no seu salário.

Porque realmente é pouco, eu diria que é mal remunerado comparado com outras profissões por aí, eu faço como base a minha casa, essa minha filha que está na Unicamp tem a bolsa da FAPESP e eu falo: *Como que uma bolsa pode ser equivalente ao meu salário de trinta anos de magistério?* Porque eles praticamente se equivalem. (João, professor efetivo de português, entrevistado no dia 08 de maio de 2007).

Esses professores alegam que o salário restringe o acesso a bens culturais, como livros, idas ao teatro, exposições, museus. O cinema e o aluguel de dvds se destacam como o lazer mais recorrente desses docentes. Quanto a férias, estas geralmente são passadas em casa com a família, quando muito fazem passeios em cidades próximas da região, como idas à praia ou pousada. A pauperização desses professores também impede que façam cursos de especialização pagos que contribuam para a sua formação. Como relata Esteve (1991) o prestígio que um professor de ensino médio gozava há 20 anos não é mais o mesmo, hoje o status social é estabelecido a partir de critérios econômicos. O salário dos professores converte-se em mais um elemento de crise de identidade do professor

Então eu não tive a oportunidade de fazer uma pós-graduação, um mestrado, enfim, não tive condições ainda, parei só na graduação, isso faz falta. É horrível, porque

você vai a uma livraria, você quer comprar um livro, mas você pensa “*Nossa, mas eu não tenho dinheiro porque se eu gastar aqui meu salário o mês que vem não cobre tudo*”. (Carolina, professora ACT/OFA de português, entrevistada em 20 de junho de 2007).

3.5. O trabalho docente e as relações de gênero

As relações de gênero, enquanto categoria de análise do professorado, se sobressaem quando há diferenças entre homens e mulheres nas questões relacionadas ao trabalho docente. A princípio, a discussão sobre gênero envolve principalmente professoras, mulheres, e a “jornada” diferenciada que vivenciam, ao conciliar as atividades domésticas e suas relações com a vida profissional e “pessoal”.

A discussão sobre o salário desses professores fez emergir algumas questões que englobam as relações de gênero. O professor João, de Português, comenta que o seu salário é principal na família, mesmo tendo mulher e dois filhos adultos que trabalham. O homem é considerado o provedor, assim o salário da mulher é compreendido como complementar.

Na minha casa é uma composição [se refere aos salários da mulher e dos filhos], eu acho que o meu salário é primário porque é o primeiro que vai. Minha esposa entra pra acudir, esse mês não vai dar tal coisa, então ajuda ou não ajuda, mas ela tem liberdade com o salário dela. Mas as contas, aquelas fixas, sou eu quem controla o pagamento, recebo o meu salário, pago, por isso que eu digo que é o primeiro que vai, o meu chega assim a zerar (João, professor efetivo de português, entrevistado no dia 08 de maio de 2007).

No caso das professoras, a tripla jornada “trabalho na escola, trabalho doméstico e filhos” é recorrente. A principal queixa dessas professoras é a dificuldade em conciliar as atividades docentes com as necessidades dos filhos, os afazeres domésticos e ainda conseguir estudar e reciclar-se profissionalmente.

(...) como é que você vai fazer um curso no sábado se o sábado você reserva pra supermercado, lavar roupa, passar roupa, sua ou da família, fazer a faxina e ainda organizar a semana, como é que você vai fazer? Dá pra você fazer um curso de sábado e domingo? É complicado, então é muito difícil isso aí, é fácil quando você está com um salário muito bom, paga uma empregada, é fácil você falar sobre a vida do outro, que o outro não faz porque ele é preguiçoso, porque ele é acomodado, não é bem assim ... (Maria, professora efetiva de biologia, entrevistada em 13 de agosto de 2007).

É mais recorrente encontrar no discurso das professoras a relação entre as questões do trabalho docente e as situações do lar, principalmente com referência aos filhos. As duas professoras entrevistadas procuram conciliar o trabalho, tanto na escola, como na preparação

de aulas “fora da escola”, de acordo com os horários dos filhos. O lazer de fim de semana, as férias, também são planejados pensando na família. Questionada sobre seu lazer, a professora Maria responde:

Com dois filhos pequenos é difícil. Eu assisto toda a programação de filmes infantis eu estou por dentro, já fui assistir Homem Aranha, vou assistir Piratas do Caribe, tudo mais. Então assim, filmes, mas eles são necessariamente infantis porque eu não tenho com quem deixar as crianças. Às vezes o clube, mas eu fico tomando conta deles, é isso aí. E muita televisão e muito livro. Eu leio muito e assisto muita TV a cabo, cinema pra assistir em casa mais em DVD mesmo, e a gente fica muito em casa. (Maria, professora efetiva de biologia, entrevistada em 13 de agosto de 2007).

3.6.Representações sobre trabalho docente

Esse item tem como objetivo abordar, a partir da análise das entrevistas, como os professores informam e compreendem seu próprio trabalho, e as representações que constroem sobre as instituições nas quais realizam suas atividades.

3.6.1. Diferentes anos de magistério, diferentes representações do trabalho docente.

As diferentes representações¹⁴ que os professores têm de seu trabalho é outra categoria analítica levantada pelas entrevistas. Os jovens professores constroem as mesmas representações sobre o ofício de ensinar que os antigos professores?

Os docentes mais jovens, com menos anos de magistério, parecem ter uma necessidade de se afirmarem profissionalmente. Alguns podem lidar com o conhecimento como algo que é transmitido para o aluno, na organização espacial da sala de aula, há lugares pré-definidos que demarcam as hierarquias entre professor e aluno, como revela a fala do professor Eduardo.

No caso, eu faço questão que eles fiquem quietos, justamente para que eles possam receber o que eu tenho para dar para eles, no caso, conhecimento. Para mim, a escola em que não há conhecimento é uma não-escola, uma aula em que não há conhecimento é uma não-aula (...) E é muito gratificante você dar para os adolescentes o conhecimento que você acumulou ao longo dos anos, você sabe que,

¹⁴ Elaborações subjetiva, mental que os indivíduos fazem de suas condições materiais de vida. (SOUZA, 1996, p.18)

fazendo isso, você tá perpetuando uma tradição cultural, você está a serviço dessa tradição cultural (Eduardo, professor efetivo de filosofia, entrevistado em 15 de junho de 2007).

Já os professores com mais tempo de magistério têm um discurso que varia entre a sensação de “dever cumprido”, uma tranquilidade com relação ao seu trabalho (há um controle maior dos alunos e o domínio dos conteúdos trabalhados em sala de aula), e uma dose de conformismo ou aceitação das condições em que é exercida a profissão docente. Cavaco (1991) pontua que há o que se chama de “crise de meia idade” docente, quando evidencia-se um desajustamento entre as estruturas do trabalho e as estruturas da vida pessoal do professor.

Quando entrei (para o ensino público) eu tinha a esperança louca que a escola pública ia melhorar muito e que eu ia fazer muito pela escola pública, essa ilusão já se desfez, então já que eu não posso fazer isso, vou fazer alguma coisa por mim agora (Maria, professora efetiva de biologia, entrevistada em 13 de agosto de 2007).

As entrevistas também revelam que o início da carreira, principalmente a primeira aula (ou as primeiras aulas) trazem sentimentos como: insegurança, o medo de não saber fazer a docência, de não conseguir controlar a classe ou não ter resposta para alguma questão colocada pelos alunos, fazendo com que certas expectativas construídas quanto ao trabalho docente (durante a formação principalmente) fossem desconstruídas. Segundo Esteve (1991) trabalhos realizados em diferentes países coincidem na tese de que a formação inicial dos professores tende a fomentar uma visão idealizada do ensino, que não corresponde à situação real da prática cotidiana. Os professores novatos geralmente são submetidos a piores condições de trabalho, pois ficam com as “sobras” dos professores mais velhos; os professores mais experientes, valendo-se da sua antiguidade, “destinam” ao professores novatos os piores grupos, os piores horários, os piores alunos e as piores condições de trabalho. Há um choque com a realidade, que faz com que o professor novato rompa com imagem idealizada que criou do ensino .

Tanto os professores com mais tempo de magistério, como aqueles que lecionam a menos tempo, relacionam o desenvolvimento da carreira docente, a experiência, como um componente importante para o trabalho em sala de aula. A preparação para a docência parece se fazer no caminho, ou seja, na história de trabalho desses professores.

(...) eu não sabia lidar com as situações de conflito, muitas vezes eu tomava decisões erradas, punha os pés pelas mãos num momento de resolver um problema de conflito, e com a experiência você começa a não cometer mais os mesmo erros. (...). (Eduardo, professor efetivo de filosofia, entrevistado em 15 de junho de 2007)

Não sei, conforme o tempo foi caminhando eu fui gostando mais do que eu faço, não sei explicar, eu gostava, mas eu era ansiosa, agora eu fui ficando mais tranqüila, eu sei que se acontecer alguma coisa, assim... Se faltar luz não dá pra dar aula, porque aqui geralmente as salas de aula são escuras, mas digamos, se estragar o retro-projetor, porque eu dou muita aula com transparência, eu vou poder ir pra lousa, eu vou pra lousa, ou eles querem exercício, então a gente da aula... (Maria, professora efetiva de biologia, entrevistada em 13 de agosto de 2007).

O domínio do conteúdo – o conhecimento - aparece como outra característica necessária se fazer a docência, primeiro porque legitima o seu ofício, além disso, parece trazer uma segurança no controle da classe e na efetivação do trabalho do professor.

É muito importante ter domínio do conteúdo, eu acho fundamental o professor ter domínio daquilo que esta ensinando porque isso garante pra ele uma mobilidade dentro do assunto, avançar, recuar, ou ilustrar, e isso só sabendo, só com conhecimento que você faz isso. (João, professor efetivo de português, entrevistado no dia 08 de maio de 2007).

E eu tenho muito mais domínio dos conteúdos, agora eu já dou aula de conteúdos que eu já repeti milhares de vezes, então a coisa sai muito naturalmente, muitos textos que eu passo para os alunos eu sei de cor, então fica muito fácil, os alunos sentem esse domínio que você tem sobre o conteúdo e esse domínio, por si só, já ajuda na disciplina, porque os alunos tendem a ficar indisciplinados se eles percebem que o professor não tem domínio sobre o conteúdo da disciplina. (Eduardo, professor efetivo de filosofia, entrevistado em 15 de junho de 2007).

3.6.2. Profissão docente e relações de poder: o “lugar” de cada um

Como já apresentado, a escola pesquisada apresenta um corpo docente efetivo com vários anos de magistério, que leciona na instituição há muitos anos. Esses professores concentram seu trabalho na escola principalmente no turno da manhã. A hipótese que levantamos é que a estabilidade no trabalho desses docentes e a coesão que apresentam enquanto grupo, é refletida na profissão que exercem. Tanto que o ensino na instituição escolar, no período da manhã, é considerado de melhor qualidade pelos alunos, por isso, tem uma maior procura.

A análise das entrevistas nos trouxe pistas sobre a dificuldade encontrada pelos professores novos, efetivos e/ou ACT/OFA, de se inserirem na escola. Assim que ingressa em uma escola o “novo” professor tem que conquistar seu espaço na instituição, construir e estabelecer uma relação com seus colegas de trabalho (outros professores, direção, funcionários da escola) e alunos.

Eduardo (filosofia) e Carolina (Português) destacaram essa dificuldade de “entrarem” em uma escola que têm um corpo docente que atua junto há muitos anos, com uma coesão na sua maneira de agir e pensar. As entrevistas nos fornecem pistas de que há uma relação hierárquica entre professores efetivos com aqueles que têm contratos de trabalho diferenciados (ACT/OFA e eventuais) ou são mais novos na escola. Essa relação de poder entre os estabelecidos (efetivos e mais experientes) e os *outsiders* (temporários e com pouca experiência) recobre relações de dominação (ELIAS, 2000).

Superioridade social e moral, autopercepção e reconhecimento, pertencimento e exclusão são elementos dessa vida social que o par estabelecidos-*outsiders* ilumina exemplarmente: as relações de poder ¹⁵ (Ibid, p. 08).

De acordo com Elias (2000) a figuração *estabelecidos – outsiders* apresenta algumas características. No caso da relação entre os professores, percebemos que não existem diferenças substanciais entre os professores efetivos com mais anos de magistério e os professores mais novos, que possam caracterizar essa “relação hierárquica”. Essa “não diferenciação” quanto à classe social, nacionalidade, ascendência étnica ou racial, credo religioso ou nível de instrução, é uma das características apontadas por Elias na figuração estabelecidos – *outsiders*.

A principal diferença entre os dois grupos era exatamente esta: um deles era um grupo de antigos residentes, estabelecido naquela área havia duas ou três gerações, e o outro era composto de recém chegados. A expressão sociológica desse fato era uma diferença acentuada na coesão dos dois grupos. Um era estreitamente integrado, o outro não. (Ibid, p. 24)

O tempo, ou seja, a “antiguidade” de um grupo dentro de um espaço e a coesão entre esse grupo, são características dessa figuração, como Elias (2000, p.22) coloca “um grupo tem um índice de coesão mais alto do que o outro e essa integração diferencial contribui

¹⁵ Apresentação de Federico Neiburg à edição brasileira.

substancialmente para seu excedente de poder; sua maior coesão permite que esse grupo reserve para seus membros as posições sociais com potencial de poder mais elevado e de outro tipo, o que vem reforçar sua coesão, e excluir dessas posições os membros dos outros grupos – o que constitui, essencialmente, o que se pretende dizer ao falar de uma figuração estabelecidos-outsiders”.

Os professores antigos, por lecionarem na escola há mais anos, têm prioridade na escolha das aulas. Já relatamos que, tanto a professora Maria (biologia), como o professor João (português), ambos com vinte ou mais anos de trabalho na escola pesquisada, poucas vezes, e ainda no início da carreira, lecionaram em outras escolas. Por terem prioridade na escolha das aulas, tais docentes têm mais chances de completarem a carga horária de trabalho na escola em que são efetivos. Fato que nem sempre acontece com os professores que lecionam a menos tempo, como coloca Eduardo, professor efetivo, que na época da entrevista (2007) lecionava na escola há um ano:

É, eu não tenho total domínio sobre o meu horário de trabalho porque o outro professor efetivo da escola escolhe na minha frente porque ele é mais antigo na rede (...) O meu horário fica dependendo da escolha dele. Então total controle (sobre o horário de trabalho) eu não tenho, mas seria ótimo ter total controle. (Eduardo, professor efetivo de filosofia, entrevistado em 15 de junho de 2007).

De acordo com Cavaco (1991) o sistema de distribuição dos trabalhos nas escolas contribui para acentuar as dificuldades desses professores novatos. A escolha dos horários reserva-lhes os últimos lugares que correspondem, ou às turmas da tarde, e/ou à lecionar para alunos considerados difíceis, e /ou simplesmente conjuntos de horas dispersas, somando turmas e níveis de anos heterogêneos.

A ida a campo, principalmente nos momentos de atribuição de aula e conselho escolar, permitiu identificar como esse grupo de professores “mais antigos” exerce sua coesão. Por exemplo, na atribuição de aulas, havia uma negociação na escolha destas. Algumas vezes essa negociação era “velada”, pois determinadas aulas já eram, a priori, predestinadas a esse ou aquele professor. A impressão é que os professores iam para a atribuição de aulas já conhecendo as “regras desse jogo”. Elias (2000, p. 38) ressalta que no grupo estabelecido “tanto a ordem hierárquica quanto seus critérios eram corriqueiramente conhecidos por todos os que pertenciam ao grupo (...) Mas só eram conhecidos no nível da prática social ou, em outras palavras, num nível baixo de abstração, e não, de maneira explícita, no nível

relativamente alto de abstração que não é representado por termos como (...) ordem hierárquica interna de um grupo”.

No conselho de classe as relações de poder entre os professores também afloram. Quem tem “mais poder” para aprovar um aluno? Os professores “da casa”, mais antigos, respeitam a posição de outros professores com menos tempo de trabalho? A professora Carolina (que trabalha na escola há dois anos como OFA) relata um fato que vivenciou em um desses conselhos:

No caso, teve um conselho de classe aqui, no final do ano passado, que um professor efetivo queria que eu resolvesse a vida do aluno ali, naquela hora, só por causa das outras matérias. Eu era ACT /OFA e ele era efetivo, então eu tinha que acatar o que ele falou, entende? É meio que uma hierarquia. Eu dava aula de língua portuguesa, entrava seis vezes por semana na sala de aula, enquanto que a outra matéria entrava duas, três. Então eu acho até hoje que eu tinha mais condições de avaliar esse aluno na minha matéria que o outro professor, ele sabia da matéria dele e não da minha.

Mas a posição dele prevaleceu?

Prevaleceu (...) no início do ano passado um professor efetivo veio falar comigo, pra me receber aqui na escola e daí na reunião de planejamento uma segunda professora veio falar comigo. Depois foi indo, de entrar na sala de aula, fala bom dia, responde, fala boa tarde e outros também não respondem. Enfim, a gente supera. (Carolina, professora ACT/OFA de português, entrevistada em 20 de junho de 2007).

Em oposição à coesão dos professores mais antigos no magistério, os novos professores pontuam uma percepção de que a “unidade” de pensamento entre os professores é uma situação difícil de conseguir. Por serem “desconhecidos” entre si, os novos professores encontram maiores barreiras para a criação de um grupo coeso.

(...) mas acontece que por ser uma escola do Estado ela tem que abrigar os professores concursados, a escola não tem escolha quanto a isso, esses professores vão ter formas diferentes de pensar, não vão falar a mesma língua. E tem ainda os OFAS (...) também vão ter seu próprio pensamento, os eventuais vão ter o seu próprio pensamento, então é impossível na escola do estado haver assim realmente uma linha de atuação que seja homogênea, que seja coerente. (Eduardo, professor efetivo de filosofia, entrevistado em 15 de junho de 2007)

Além disso, a fala de alguns professores mais novos na docência, ou na escola, revela certa resignação quanto à posição e o status que tem enquanto ACT, OFA e eventual. Como colocado na figuração estabelecido-outsider, o outsider (no caso, os professores mais jovens),

por vezes internalizam essa “diferenciação” colocada pelos “estabelecidos”, e as vivenciam como uma inferioridade humana.

(...) na verdade é você quem faz, as pessoas estão ali, você chega, é você quem tem que ir atrás deles (refere-se aos outros professores da escola). (Jorge, leciona qualquer disciplina por ser eventual, entrevistado em 06 de junho de 2007)

Eu não sei se acontece por parte de professores efetivos a barreira, ou se a gente mesmo, o próprio OFA, deixa isso acontecer, entendeu? Porque você fica meio... Nossa, ele é efetivo, ele fala e tem a voz... O pessoal ouve muito melhor, atende melhor, enquanto que como OFA você fica até meio com medo de se posicionar diante de alguma situação. (Carolina, professora ACT/OFA de português, entrevistada em 20 de junho de 2007).

Elias (2000) demonstra em sua obra “Estabelecidos e Outsiders” que o tempo - a antiguidade de um grupo - e a sua coesão, podem ser fatores que contribuam para sua legitimação enquanto “superior”. No caso dos professores “antigos” da escola pesquisada, essa “antiguidade” só é garantida porque trata-se de docentes que trabalham como efetivos, já que é impensável para professores com vínculos diferenciados (ACT, OFA, eventual) permanecerem tantos anos em uma mesma escola. Entretanto, é necessário destacar que as relações de poder que estruturam a organização dos estabelecimentos de ensino também pressupõem e demarcam outras representações, como dos licenciados sobre os outros, os da manhã e os da tarde, direção/coordenação e professores. Essas relações de poder demarcam as diferentes representações frente aos diferentes professores.

3.6.3. Representações dos docentes sobre a escola em que trabalham

As representações que esses professores têm sobre seu trabalho na escola pesquisada é um dos itens que surgiu nas entrevistas. Tais docentes consideram “esta escola” diferenciada dentro da rede estadual de Campinas? Por quê? Que fatores contribuem, ou não, para essa realidade?

O professor que lecionou na escola da década de 1960 até 1992, dá ênfase principalmente à Lei 5.692/71 que extinguiu a autonomia didática e administrativa da escola.

Era um colégio forte, até que, em 1971 a ditadura fez uma lei que se conhece como 5692 /71 para o segundo grau acabou com o exame de admissão, fez a aprovação automática do primeiro para o segundo ano. A idéia dessa lei era fazer com que os alunos ficassem o menor tempo possível nas escolas para criar mais vagas por que

havia um excedente de alunos para o ensino médio (...) ao invés de controlar essa situação criando mais escolas e aumentando a rede de docentes, bem pagos, continuo pagando mal os docentes, não criou novas escolas e queria que as vagas se liberassem o mais depressa possível, então trouxe essa lei de lesa-pátria que começou a expurgar deliberadamente o aparato educacional brasileiro, isso data, portanto de 1971 (Caetano, ex-professor de português, entrevistado em 18 de outubro de 2005).

Até então, a escola tinha autonomia para definir os critérios de contratação de seus docentes, assim como selecionar seus alunos através de exames, com a lei 5692/71 essa realidade mudou.

Quando começaram a implantar essa lei, 5692, eu comentei com as colegas e com o próprio diretor do colégio: *Bom, desmantelaram o colégio e o ensino (...)*. a gente recebia alunos das mais díspares fontes, das mais ou menos as terríveis, com apenas três anos para tentar infundir alguma coisa diferente neles (...) Aí que a gente percebeu que quando a clientela estava vindo, vinha dê de gente com bom nível até gente que mal sabia escrever as letrinhas. É o caos, como é que a gente vai equalizar esse gente então? Aí a gente começou a ver que a nossa profissão estava sendo deliberadamente atingida, no cerne, por quem devia preservá-la, que era o aparato do estado (Caetano, ex-professor de português, entrevistado em 18 de outubro de 2005).

Para Esteve (1991) a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela seleção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo. Daí o desencanto dos professores que não conseguiram redefinir seu papel perante essa nova situação.

Voltando à escola pesquisada, com a Lei 5.691/71, ela passa a se enquadrar nas mesmas regras (de contratação de professores e atendimento de alunos) das escolas públicas paulistas. Entretanto, ainda preserva uma identidade que a diferencia das outras instituições públicas de Campinas. Alunos de diversos bairros de Campinas procuram a escola, pelo fato dela ser considerada uma das “melhores escolas de ensino médio da cidade”.

(...) porque de uns anos pra cá tem vindo muito aluno de fora, de bairros distantes. Eu pergunto sempre, porque você veio aqui, você mora lá tão longe? Às vezes eu elenco pra eles, você passa pela escola tal, pela escola tal, você passa por cinco escolas até chegar aqui, então eles alegam, aqui tem aula, aqui tem professor o

tempo todo, aqui os professores dão matéria, a escola é boa, a escola é séria. Então, vindo deles, do cliente, esse tipo de constatação, eu não posso duvidar (João, professor efetivo de português, entrevistado no dia 08 de maio de 2007).

Entretanto, como constata o professor Caetano, esses alunos têm características diferentes daqueles que estudavam na escola até a Lei 5.692/71. O professor Eduardo acentua outras características que, a seu ver, destacam a escola dentro da rede pública do Estado.

(...) é uma escola do estado diferenciada por diversos motivos (...) é uma escola que tem recursos que as outras escolas no estado não têm, ela tem características que não são próprias de uma escola do Estado, ela tem um corpo docente efetivo que é estável, então aqui não fica o entra e sai de professores que é comum em escolas do estado, então ela tem uma série de vantagens que faz com que a comunidade a veja como uma escola acima da média, uma escola melhor. Mas ela também está sujeita aos problemas de uma escola do estado, isso infelizmente é real. (Eduardo, professor efetivo de filosofia, entrevistado em 15 de junho de 2007)

Mais uma vez, o quadro docente coeso, com um número significativo de professores efetivos, que evita o “entra e sai” de docentes, aparece como um dos fatores que garante a qualidade da escola; a direção e coordenação presentes, além da infra - estrutura da escola garantem melhores condições de trabalho para esses docentes.

(...) a coordenação e a direção te dão respaldo. Os funcionários em si são excelentes, te tratam super bem, a clientela que essa escola recebe é diferente da escola de bairro, então trabalhar aqui é muito bom. (Carolina, professora ACT/OFA de português, entrevistada em 20 de junho de 2007).

(...) a escola tem estrutura, tem espaço físico e a direção nos apóia, entendeu? Acho que se eu pisar na bola com um aluno, tiver uma briga com um aluno - não aconteceu ainda tá - porque o que eu acho muito importante é o aluno sentir isso, a direção e os professores são um quadro coeso. (Maria, professora efetiva de biologia, entrevistada em 13 de agosto de 2007).

Considerações Finais

A partir das investigações em uma escola estadual de ensino médio, procuramos compreender as trajetórias profissionais e de formação de um grupo de professores (efetivos, ACT/OFA e eventuais) que nela lecionam, além disso, atentamos para as condições de trabalho desses professores.

A escola em que esses professores trabalham tem uma história particular na cidade e na rede de ensino Estadual de Campinas. Como já colocado, até a década de 1970, a escola contava com autonomia didática administrativa, ou seja, tinha controle sobre a contratação de seus professores e a seleção de seus alunos. Entretanto, com a lei 5.692 de 1971, que acaba com os exames de admissão, a escola se enquadra na rede estadual de ensino, ou seja, seus alunos e professores não passam mais por processos de seleção próprios dessa Instituição Escolar.

Esse trabalho não tem como objetivo analisar de que forma a Lei 5.692 de 1971 e a massificação do Ensino na década de 1970 mudaram a configuração da escola pesquisada. Há “discursos”, representações, de antigos alunos e professores (CANTUARIA, 2000) que consideram a perda da autonomia didática administrativa do Colégio a causa direta da “queda” na qualidade do ensino ministrado pela escola. Porém, exames rígidos de admissão de alunos e de contratação de professores eram os mecanismos que possivelmente garantiam esse “status” ao Colégio. Hoje, essa Instituição ainda ocupa um lugar de prestígio dentro da rede pública estadual de Campinas, a pesquisa traz pistas de que a história particular da Instituição e características como um corpo docente estável, com vários anos de magistério, uma direção presente, boas condições de trabalho, são fatores que contribuem para a qualidade do ensino da Instituição. Mais do que olhar para o passado do Colégio, faz-se necessário questionar como essa Instituição se garante enquanto uma escola “diferenciada” dentro da rede pública de ensino.

A princípio a pesquisa teve como foco comparar as trajetórias de trabalho de professores que vivenciaram a transição por que a escola passou na década de 1970 (com a Lei 5.692/1971) e as trajetórias de trabalho de professores que lecionam atualmente na escola, principalmente para analisar como diferentes formas de contrato interferem no trabalho docente. Entretanto, a dificuldade em localizar professores que lecionaram na década de 1970

neste “Colégio” e “passaram” por essa transição impossibilitou que a pesquisa adentrasse nessa questão.

Por outro lado, as entrevistas com os docentes (seis professores) que lecionam na escola atualmente, homens e mulheres, com contratos de trabalho diferenciados (efetivos, ACT/OFA e eventuais), e diferentes anos de magistério (professores “novatos” e antigos no magistério) revelam que as formas de contratação influenciam nas condições de trabalho desses professores e também nas suas trajetórias profissionais.

Primeiramente a pesquisa encontrou uma escola que tem, na sua maioria, professores efetivos. Desses, uma taxa significativa leciona na instituição há dez ou mais anos, configurando um corpo docente coeso que se concentra principalmente no turno da manhã na Instituição. O período da manhã é considerado de “melhor qualidade” pelos alunos, há indícios, que a pesquisa de campo nos trouxe, que a direção da escola e alguns professores também tenham essa visão.

Apesar da estabilidade de trabalho desses professores efetivos, o questionário respondido por eles revela professores que não estão plenamente satisfeitos com suas condições de trabalho. Questões como salário insuficiente, não reconhecimento da profissão docente pela sociedade, e pela própria família, entre outras, são apontadas pelos professores efetivos nos questionários.

Entretanto, tais professores se dedicam integralmente ao trabalho docente. O fato de serem efetivos contribui para essa dedicação exclusiva à docência? Professores que trabalham com contratos mais flexíveis como os ACTs/OFAs e eventuais teriam mais facilidade em exercer outros trabalhos além das aulas? No caso do professor eventual - que não tem um horário de trabalho fixo e uma carga horária determinada - a pesquisa revela que a docência pode ter a característica de um trabalho no qual o professor se dedica em tempo parcial, juntamente com outras atividades que complementam sua renda.

A pesquisa também sugere que diferentes contratos de trabalho entre professores contribuem para a definição de diferentes grupos dentro da escola: o grupo dos professores efetivos que trabalham há mais tempo na escola, os professores efetivos novos na escola, os professores ACTs/OFA e os professores eventuais, os professores que lecionam de manhã, os da tarde e os da noite.

As formas de contratação desses professores definem características que parecem ser importantes na formação do corpo docente da escola: a estabilidade dos professores na

instituição escolar e a “antiguidade” desse corpo docente. Tais características referem-se a uma maioria de professores efetivos da escola e contribuem para uma maior coesão, articulação e melhores condições de trabalho desses docentes.

A “antiguidade” desse grupo de professores, há mais anos na escola, lhes garante, como já destacado, uma coesão maior, em contrapartida à realidade dos novos professores, sejam eles efetivos, ACT/OFAS ou eventuais, que pela condição de “novos” não têm a mesma articulação na escola que seus colegas de trabalho, que estão há mais tempo na instituição.

Essa relação professores antigos versus professores novos (na escola), e também no magistério, está investida de relações de poder: de um lado os estabelecidos (professores antigos no magistério) e do outro lado os outsiders (professores novos no magistério e/ou na escola). Os professores estabelecidos se valem da sua posição para conseguirem as “melhores” aulas ou melhores horários, têm “mais voz” no conselho de classe, nos HTPC’s, até porque sua posição enquanto efetivos - que lecionam a mais anos na escola - legitima certas posições.

Os professores “novos” na Instituição relatam a dificuldade de se inserirem na escola e as barreiras que precisam ultrapassar para lidar com as relações hierárquicas que se estabelecem no ambiente de trabalho: conquistarem seu espaço, serem ouvidos e terem voz em momentos de trabalho coletivo, como os conselhos de classe, por exemplo.

Se a antiguidade é um dos fatores que determinam o status desse grupo de professores, ela só é possível porque se trata de professores efetivos. A falta de estabilidade no trabalho de professores com contratos de trabalhos diferenciados, como os ACT’s/OFA’s e principalmente os eventuais, não permite que estabeleçam vínculos duradouros com as escolas, já que lecionam conforme a demanda de aulas que surgem nas diretorias de ensino a que são ligados ou, no caso dos professores eventuais, as faltas/afastamentos pontuais de professores.

Uma das hipóteses da pesquisa é que a qualidade do ensino ministrado nesta escola, principalmente no turno da manhã, tem relação com o corpo docente que nela trabalha: professores efetivos, com mais anos de magistério, que se concentram no turno da manhã.

Se os diferentes contratos de trabalho aparecem com destaque na análise das entrevistas, a mobilidade social desses professores entrevistados também é relevante. Em sua maioria, oriundos de famílias com baixa escolarização e baixa renda, esses professores

apresentaram um movimento de ascensão social, na medida em que não reproduziram a realidade de seus pais.

Apesar da influência dos familiares na constituição de um *habitus* - que define muitas das direções que os indivíduos tomam nas suas carreiras escolares e profissionais - outros fatores influenciam na construção de estratégias que buscam uma melhoria profissional, como a disposição perante o sistema escolar, o mercado de trabalho e as condições nas quais o capital social, cultural ou econômico são internalizados.

As entrevistas também revelam como o tempo de magistério pode acarretar em diferentes representações do trabalho docente e a importância da experiência para a consolidação dessas representações. A ideia de que docência se faz no caminho, no dia a dia, é uma das questões que surgiram e como, ao longo do tempo de trabalho, os professores amadurecem suas práticas, internalizando esquemas, dominando certos conteúdos ou atitudes frente aos alunos, atitudes que no início da carreira não dominavam.

A dificuldade encontrada pelos professores mais jovens para se inserirem na carreira docente é outro item de destaque na pesquisa. A necessidade de migrarem para outras cidades à procura de aulas, estabelecendo vínculos de no máximo um ano em cada escola como professores ACTs/OFAs, revela que a entrada nesse mercado de trabalho pode ser competitiva. Cabe ao professor buscar informações sobre “esse mercado”, saber como funciona o sistema de atribuições de aulas nas delegacias de ensino se pretende trabalhar como ACT/OFA, ou deixar seu nome nas escolas em que pretende trabalhar como eventual.

A análise das entrevistas e dos questionários também suscitou a “discussão” sobre os baixos salários dos professores, que inviabilizam o acesso a bens culturais (livros, revistas, cinema, teatro) e econômicos. No caso das professoras, ao abordar o tema salário, sobressaiu as questões de gênero, na relação entre a dificuldade em conciliar o trabalho, os afazeres domésticos, os filhos, e falta de tempo para se reciclarem profissionalmente, já que a pauperização por que passam não lhes permite pagar uma empregada, por exemplo, muito menos cursos de formação.

No que se refere à percepção e representação do trabalho docente na instituição escolar em que lecionam, há concordância de que trabalham em uma escola “diferenciada” dentro da rede estadual de ensino da cidade de Campinas, pelos motivos já apresentados ao longo desse trabalho: corpo docente coeso e estável, boas condições de trabalho, direção e coordenação que apóiam os professores. Entretanto, apesar de se tratar de uma escola “com características

particulares” dentro da rede pública, apresenta problemas relacionados ao sistema de ensino público em geral.

Ao contrário do que se percebe em outras escolas públicas, essa instituição ainda conta com um quadro de professores efetivos que garante uma unidade ao “colégio”, ainda que apresente professores que não consigam se “encaixar” nesse grupo. Os professores efetivos apontam a relevância do contrato de trabalho estável, que permite ao professor planejar suas aulas, sabendo para que séries irá lecionar, que conteúdos e em que jornadas. Além disso, a antiguidade dentro de uma escola permite a possibilidade da criação de grupos que se “afinam” com passar do tempo.

Partindo das colocações apresentadas, este Trabalho de Conclusão de Curso pretende contribuir para o entendimento de que pesquisar o trabalho de professores é também considerar as condições em que esse trabalho é efetuado, tanto as condições físicas e materiais, como as condições “subjetivas” - que compreendem as relações entre os professores e as percepções que constroem sobre seu trabalho - considerando também as medidas reguladoras desse trabalho, como normas, disciplinas, formas de contratos, que o regulamentam.

REFERÊNCIAS:

AFFONSO, Cleide M. de Lucca e PINTO, Maria Nívea. *Culto à Ciência, Cento e Treze Anos a Serviço da Cultura*. Campinas: sem editora, 1986.

ARANHA, Wellington Luiz Alves. Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação? Dissertação de Mestrado em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara - São Paulo, 2007.

AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. *Espaço Social, Campo Social, Habitus e Conceito de Classe Social em Pierre Bourdieu*. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/024/24cneves.htm#_ftn2>. Acesso em: 26 novembro de 2008.

BOURDIE, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BUENO, B.O.; LAPO, F.R. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

CABRERA, Blas e JIMÉNEZ, Marta J. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o conhecimento sociológico do professorado. *Revista Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.º4, 1991, p. 190-214.

CAÇÃO, Maria Izaura. *Jornada de trabalho docente: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público paulista*. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas - SP, 2001.

CANTUARIA, Adriana Lech. *A escola pública e a competência escola: o caso do Colégio Culto à Ciência*. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2000.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In. LOPES, Eliane M. T. et al. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica 2003.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In. NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora, 1991.

CHAUÍ, Marilena de S: O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C. R. (et al.). *O educador: vida e morte*. 7. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986, pp. 51-70.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução do profissional docente. In. VEIGA, I. P. A; CUNHA, M. I (orgs). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e função docente. In. NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora, 1991.

FERREIRA, Jerusa Pires. Por uma memória do livro, da vida e do ofício: o projeto editando o editor. 2004. Disponível em <<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/jerusapires.pdf>> Acesso em: 25 de novembro de 2008.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In. FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século*. Petrópolis, Brasil: RJ: Vozes, 1998.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 5ª.Ed. São Paulo, Edições Loyola, 1992.

HEINICH, Nathalie. *A sociologia de Norbert Elias*. São Paulo: EDUSC, 2001.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de Trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 04, 1991.

LAPO, F. R. *Professores retirantes: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999.

MACHADO, Antônio Berta. Reflexões sobre a organização do processo de Trabalho na Escola. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 9, p.27-31, jul. 1989

MANACORDA, Mario. *A história da educação*, 3. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1992.

NOVOA, António (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa, Pt: Dom Quixote, 1992.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NOVOA, António. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto, 1995.

_____. Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In. *Revista Teoria e Educação*, n. 04, 1991.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. In. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago, n.º14, 2000.

OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Campinas, vol. 25, n. 89, Set./Dez. 2004.

OZGA, Jennifer; LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.04, 1991.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva*. São Paulo, editora T.A.Queiroz, 1991.

RAMOS, Marise Nogueira. O Ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In. STEPHANOU, Maria; BASTOS: Maria Helena Câmara (orgs). *Historias e memórias da educação no Brasil – Vol III: Século XX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SÃO PAULO (Estado) Resolução SE 134, de 16 de dezembro de 2003. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/134_03.HTM?Time=1/14/2007%202:26:32%20AM> Acesso: 30/11/2008 .

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 24.948, de 3 de abril de 1986. *Diário Oficial v.96, n.63, 04/04/86*. Termos descritivos: Quadro do magistério; classes de cargos; professores. Disciplina as substituições nos impedimentos temporários dos integrantes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. Disponível em:<

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/dec24948_86.htm?Time=1/11/2007%2011:35:53%20PM> Acesso: 30/11/2008..

SAMPAIO, Maria das Mercê Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. Campinas, vol. 25, n. 89, Set./Dez, 2004.

SEGNINI, Liliana Rolfsem Petrilli e SOUZA, Aparecida Neri de. *Trabalho e formação profissional no campo da cultura: professores, bailarinos e músicos*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, FAPESP, projeto temático de pesquisa, 2003.

SINISCALCO, M. T. *Perfil do professor*. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Vera Luisa de. *A trajetória de docentes no novo mundo do trabalho: resgatando algumas identidades*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Presidente Prudente – SP, 2003.

SOUZA, Aparecida Neri de. *Sou professor, sim senhor! Representações do Trabalho Docente*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

• Roteiro de Observação da Escola:

1. Conhecimento físico da escola: construção, tamanho, se há um andar ou mais, disposição das salas (quantidade e tamanho), disposição laboratórios (quantidade e tamanho), salas setor administrativo, de orientação educacional, coordenação pedagógica, recepção, etc. (histórico da construção e instalação da escola). Solicitar o mapa da escola.

1.1. Sala dos professores: disposição física (mesa, armários, cadeiras, sofás, água, café, equipamentos, tamanho). Verificar se os professores possuem salas individuais de trabalho.

1.2. Salas de aula: disposição carteiras e lousas, temperatura, ventilação, iluminação (natural e artificial), recursos pedagógicos na sala de aula, condições da lousa, etc

1.3. Laboratórios: disposição das instalações, temperatura, ventilação, iluminação (natural e artificial), recursos disponíveis. Verificar se há auxiliar ou técnico de laboratório (apoio didático ao professor)

1.4. Biblioteca: instalações, temperatura, ventilação, iluminação, acervo, mesas e cadeiras (quantidade e disposição), recursos disponíveis (computadores, etc). Verificar quantos funcionários trabalham na biblioteca, horários de funcionamento, se é informatizado arquivo, etc.

1.5. Área de esportes: instalações, quantidade e tipo, recursos disponíveis, verificar quantos funcionários trabalham, horários de funcionamento, etc.

1.6. Área de convívio dos alunos

1.7. Salas do setor administrativo, descrever o local: tamanho, equipamentos, barulhos, ventilação, iluminação, disposição dos móveis.

1.8. Salas dos serviços de apoio pedagógico: orientação educacional e coordenação pedagógica. Verificar se há um local próprio para cada um desses serviços, descrever este espaço (tamanho, equipamentos, barulhos, ventilação, iluminação, disposição dos móveis).

1.9. Salas da direção, descrever o local: tamanho, equipamentos, barulhos, ventilação, iluminação, disposição dos móveis.

1.10. Outras salas: Associação de alunos, associação de pais, associação de professores, sala de pessoal de limpeza, médicos ou enfermeiros ou psicólogos, etc.

2. Observação da rotina diária dos professores: chegada dos professores: horário, para onde se dirigem quando chegam, o que fazem (preparam o material para as aulas, conversam com os colegas, etc), como vão para as salas de aula (após a sineta, sozinhos ou em grupos), se deslocam entre uma sala e outra ou são os alunos que se deslocam, quando há intervalos entre as aulas: o que fazem, onde e como fazem as refeições, quantas horas por dia ficam na escola (registrar as chegadas e as saídas), há espaço para descanso, observar a saída (o quem fazem), utilizam-se de transporte pessoal. Descrever as ações verbais e físicas. Como interagem entre si na sala dos professores, nos corredores, nos espaços coletivos.

2.1. Descrever fisicamente os professores (sexo, idade aproximada, cor, vestimenta, se carrega sacolas ou mochilas com livros ou se os deixa nos armários da escola, outros detalhes que considerar importante).

3. Observação de um dia de trabalho dos funcionários administrativos (secretaria de alunos e de professores): horário de chegada e de saída, para onde se dirigem quando chegam, o que fazem (durante o dia), descrever fisicamente os funcionários (sexo, idade aproximada, cor, vestimenta, outros detalhes que considerar importante).

4. Observação de um dia de trabalho do pessoal de apoio pedagógico: quais são estes serviços (orientação educacional, coordenação pedagógica, outros), descrever os trabalhadores (sexo, idade aproximada, vestimenta, cor, outros detalhes que considerar). Observação das atividades de trabalho: horário de chegada e de saída, para onde se dirigem quando chegam, o que fazem (durante o dia).

5. Observação de um dia de trabalho do pessoal de direção: horários, o que fazem durante o dia (atendem pais, professores, alunos, supervisores, etc; circulam na escola, organizam documentos?)

6. Chegada dos alunos à escola: horário, atrasos, alguém os recebe na entrada, se dirigem diretamente para as sala de aula, descrever fisicamente os estudantes (no conjunto: sexo, idade aproximada, vestimentas), descrever as brincadeiras que fazem ao entrar na escola, como se cumprimentam, como interagem entre si e com os trabalhadores da escola (professores e funcionários)
7. Observar o entorno da escola: acesso ao comércio, aos transportes, aos equipamentos culturais, como é a população reside no entorno.
8. Observação do trabalho dos professores na sala de aula: acompanhar desde a saída da sala dos professores (as conversas no percurso), como entra na sala, como os alunos reagem à entrada, como inicia as atividades, como mantém a ordem e atenção dos alunos para as atividades, quais são as atividades propostas, como interage com os alunos, como se movimenta na sala de aula, como reagem às indisciplinas de alunos, como reagem aos alunos que se recusam em realizar as atividades, a aula é humorada, há troca de piadas, qual é a disposição física da classe (em fileiras, em círculos), quantos alunos estão na sala de aula (quantos homens e quantas mulheres, idade aproximada, tipo físico, vestimentas), também descrever fisicamente o professor ou professora. Descrever os procedimentos dos professores sejam eles verbais ou físicos.
9. Observação de reuniões de trabalho: quem está presente às reuniões (professores de que disciplinas, quais funcionários, coordenadores, diretor, estudantes ou pais de alunos), como a reunião foi convocada (pauta, avisos, objetivo da reunião), data, horário e local da reunião, como a reunião se desenvolve: a chegada das pessoas, lugares que se sentam, o que falam, como falam, humor, brincadeiras, quem dirige a reunião, como interagem os presentes.

• Roteiro de Entrevista com Diretora

1. Por favor, poderia, primeiramente, dizer seu nome e cargo nesta escola?
2. O que faz o diretor da escola?
3. Como e quando foi criada escola?
4. Quais são as finalidades educacionais desta escola? A formação para a continuidade de estudos universitários? A formação para o ingresso na vida ativa?
5. Quais os cursos que a escola oferece? Como a escola está organizada do ponto de vista da estrutura curricular, isto é, como é a grade curricular? Poderia descrever cada um desses cursos: objetivos, matérias ou disciplinas que o compõem e o tempo de duração?
6. Como é a estrutura hierárquica da escola? Está organizada em departamentos ou em coordenações de áreas ou campos de conhecimento? Poderia fazer um organograma da escola com os postos de trabalho existentes? Quais são os grupos de trabalhadores ou os trabalhadores no interior da escola? Quais são os trabalhadores que não possuem especificamente a função educativa? Quais são os trabalhadores que possuem a função educativa?
7. Quantos professores trabalham na escola? Em que disciplinas e curso?
8. Como os professores são recrutados ou selecionados?
9. Qual foi a formação profissional dos professores que trabalham na escola? Qual é o percurso de escolarização para se tornar professor?
10. Há contratos de trabalho diferenciados? Quais? Quantos professores em cada tipo de contrato?
11. Como é a carreira dos professores? Como progredem ou evoluem na carreira? Há avaliação de desempenho dos professores?
12. Quais são os salários dos professores: no início da carreira, no meio e ao final (próximo da aposentadoria)?
13. Qual é jornada de trabalho semanal dos professores? Como é composta esta jornada (quanto é hora de aula com alunos, quanto é para preparação das aulas, para estudos ou outras atividades)?
14. Qual é a quantidade de turmas em que um professor trabalha semanalmente? Qual é quantidade de alunos por professor semanalmente?
15. Quantos alunos por série e por curso? Como são compostas as classes (são homogêneas por idade e/ou por nível de aprendizagem ou são heterogêneas)?

16. Qual é origem socioeconômica dos estudantes (classe social, profissão e escolaridade dos pais)?
17. Como são recrutados ou selecionados os estudantes?
18. Como é o processo de progressão escolar (são etapas hierarquizadas e baseadas em exames)?
19. Quando os estudantes concluem o nível médio (formação geral ou tecnológica) continuam os estudos? Onde? Quais os cursos que eles procuram? Ou eles entram na vida ativa?
20. O que é ser professor hoje (e como era na década de setenta)?
21. Quais são as mudanças na política educacional no que refere ao trabalho dos professores, no período entre 1970 e 2005?
22. Como chega do cargo de diretor nesta escola, poderia descrever sua trajetória profissional no campo da educação?

• **Roteiro de entrevista: professores**

Identificação pessoal

- ✓ Nome, idade, local de nascimento
- ✓ Curso e disciplina que leciona aulas
- ✓ Você é casado (a)? Tem filhos? Qual a idade deles? O que eles fazem ou estudam (depende da idade para perguntar)
- ✓ Sua esposa/marido trabalha em quê? Ele (a) estudou o quê?
- ✓ Profissão e escolaridade dos pais

Trajatória de escolarização

- ✓ Onde cursou o ensino médio, fundamental e superior? Escolas públicas ou particulares?
- ✓ Fez algum curso técnico, pós, licenciatura?
- ✓ Porque escolheu esse curso?

Trajatória profissional

- ✓ Como se tornou professor (a)? Que fatores influenciaram na decisão (perguntar se fez concurso, se indicação)?
- ✓ Onde e quando começou a trabalhar como professor (a)? (público ou privado, disciplinas, séries)
- ✓ Há quanto tempo exerce a profissão?
- ✓ Escolas nas quais trabalhou? Quanto tempo? Localização? Porque saiu (remoção ou demissão)?
- ✓ Teve outros empregos antes de vir para o magistério? Quais? Quanto tempo?

O trabalho na escola

- ✓ Como ingressou? Como foi o concurso de ingresso (descrever o processo de seleção e recrutamento, se é professor efetivo, ACT, eventual)? Qual a primeira disciplina, série, aulas.
- ✓ Escolas nas quais trabalha atualmente?
- ✓ Como se preparou para entrar em uma sala de aula pela primeira vez? Esse trabalho foi se modificando? Como?
- ✓ Diferença entre o trabalho antes e agora. O que aconteceu nesse tempo de trabalho? Agora é melhor ou pior? Por quê?
- ✓ Quantas aulas semanais e diárias ministram, em quais disciplinas (quantidade de aulas em cada uma delas), séries, períodos.
- ✓ Divisão de trabalho: entre os professores, o quadro de apoio e professores. Olhando o conjunto da escola você acha que há diferenças entre quem trabalha aqui dentro? Quais são as diferenças (diferenças de trabalho, de formação, de cargo que ocupa, de origem social, de cor, que diferenças percebem?)

- ✓ O que faz como professor? (descrever a atividade profissional, tarefas, atividades, destacando as mudanças)
- ✓ Organização do currículo da disciplina, processos de avaliação.
- ✓ Utilização de material didático

Condições de trabalho

- ✓ As condições das salas de aula são boas? É silencioso ou barulhento? No calor é muito quente ou fresco? E no inverno como se passa?
- ✓ E os outros ambientes em que você trabalha, quais são as condições? (laboratórios, bibliotecas, distribuição dos espaços)
- ✓ Quantidade de alunos por sala, quantas salas, idade dos alunos, principais problemas com os alunos.
- ✓ Quantos turnos diários de trabalho, entre preparação, deslocamento e aula. Quanto tempo de trabalho diário?
- ✓ Tempo que dedica à preparação de aulas? Estudos?
- ✓ Como é sua locomoção para a escola? Você tem carro? Vem de transporte coletivo? Qual? Quanto tempo demora de casa até aqui? Onde mora?
- ✓ Você se sente bem trabalhando nesse horário? Se pudesse gostaria de trabalhar em que horário? Por quê?
- ✓ Você se incomodaria em dizer quanto ganha? Esse salário é o suficiente para se viver bem? Seu salário é principal ou o secundário da sua casa?
- ✓ Você acha que esta profissão suga muito sua energia? Como você percebe isso? O que mais te cansa?
- ✓ Alguma vez você quis ficar em casa, não veio trabalhar só para descansar?
- ✓ Quais são problemas mais difíceis de seu trabalho?
- ✓ Leva trabalho para casa? Tem algum momento que se desliga da escola, qual é?

Além do ensino tem outra atividade?

Participa de associações, sindicatos, algum movimento social?

Emprego do tempo trabalho, família e lazer

- O que você faz quando não está trabalhando?
- Qual o último filme que viu (e gostou)? Último livro que leu (e gostou)?
- Tem conseguido tirar férias? O que faz?
- Na sua casa o que mais gosta de fazer? Tem tempo de brincar com seus filhos (se os tiver), ficar com a esposa/marido?

Dificuldades e prazeres da profissão professor

- No seu trabalho o que te deixa mais feliz? O que te dá mais prazer?
- No seu trabalho o que te deixa mais triste? O que faz nesses momentos?

Vale a pena ser professor? Por quê?

O que é ser professor (a) nessa escola? É diferente? Por quê?

Que orientações daria a um jovem professor?

• **Categorias de Análise das Entrevistas**

Trajatória familiar:

- ✓ Analisar a origem sócio econômica do entrevistado (renda, escolaridade, profissão dos pais, processos migratórios, outros).
- ✓ A relevância do trabalho dos pais ou familiares na opção pelo magistério
- ✓ O que leva uma família a interditar ou estimular a carreira de um filho

Trajatória escolarização

- ✓ Analisar a trajetória escolar formal (ensino fundamental, médio, graduação) e observar suas articulações com a origem sócio econômica.
- ✓ Analisar a relação entre escolarização e a opção pela profissão de professor
- ✓ Analisar a importância da família no processo de escolarização formal e profissional
- ✓ Analisar a relevância da escola na formação profissional

Trajatória de Formação Profissional

- ✓ Quais os elementos que levam a optar pelo magistério
- ✓ Analisar em que período inicia-se a formação profissional e em que condições
- ✓ Analisar as instituições em que a formação é realizada
- ✓ A relevância do professor nesse processo
- ✓ A relevância da família
- ✓ A relevância de outras instituições (igreja, escolarização formal, amigos, e outras)
- ✓ Analisar o processo de opção por uma disciplina

Inserção na carreira

- ✓ Analisar as condições sociais de inserção na carreira (problemas, obstáculos, desafios, estímulos)
- ✓ Quais os desafios a serem superados?
- ✓ Como se tornou professor?
- ✓ Estímulo familiar, colegas, professores.

Desenvolvimento da carreira

- ✓ Discussão de como a carreira do professor vai sendo trabalhada ao longo do tempo
- ✓ Primeiros trabalhos realizados; em quais instituições, localidades
- ✓ Processo seletivo (concursos)
- ✓ A opção pela docência
- ✓ Permanência e saída na carreira docente

Condições de Trabalho

- ✓ Jornada, disciplina, normas e regulamentos no trabalho
- ✓ Trabalhos realizados em vários locais
- ✓ Condições dos espaços físicos de trabalho
- ✓ Relações com os colegas de trabalho (poder, disputa, competição, cumplicidade)
- ✓ Relações com superiores hierárquicos

Movimentos sociais

- ✓ Analisar participação, organização e representação em relação aos movimentos sociais da categoria profissional.
- ✓ Participação em sindicatos e associações profissionais

Relações empregatícias

- ✓ Formas de contrato de trabalho
- ✓ Docência particular

Relações de gênero

- ✓ Analisar as diferenças entre homens e mulheres nos tópicos relacionados
- ✓ Analisar as atividades domésticas e suas relações com a vida profissional (maternidade, tempo de estudo, viagens)

Representações do Trabalho Docente

- ✓ Como os professores informam, compreendem seu próprio trabalho e as instituições nas quais realizam suas atividades.

• Entrevista com a diretora da escola

Data: 05 de abril de 2007.

Local: Escola Pesquisada, sala da direção.

Observação : falas em negrito são da entrevistadora.

O que faz o diretor da escola?

O diretor de uma escola tem que administrar e conciliar o trabalho pedagógico, administrativo, infraestrutura do prédio (que é frágil, antigo, e apresenta problemas que demandam muito tempo de trabalho).

Como e quando foi criada a escola?

Já tenho resposta.

Quais são as finalidades educacionais desta escola? A formação para a continuidade de estudos universitários? A formação para o ingresso na vida ativa?

A política pública da secretaria de educação privilegia o trabalho por projetos. Mas esta escola tem uma tradição: prepara o aluno para o vestibular. O projeto proposto pela secretaria de educação não prepara o aluno para o vestibular.

A escola apresenta um corpo docente muito bom, professores que estão na escola há muito tempo e cobram conteúdo (decidiram por trabalhar conteúdo). Cita como exemplo um caso freqüente: professores que já andaram por várias escolas da periferia de Campinas e, depois de alguns anos de trabalho, “param” nas escolas de Centro (a escola pesquisada é uma dessas escolas). Entretanto, apesar de se priorizar o conteúdo, a formação não é só voltada para o vestibular, mas também para a vida. Cita que os alunos da escola pública “sabem se virar”, diferente dos alunos de escolas particulares, afinal, muitos já trabalham ou trabalharam, e a escola pública cobra deles mais independência.

Quais os cursos que a escola oferece? Como a escola está organizada do ponto de vista da estrutura curricular, isto é, como é a grade curricular? Poderia descrever cada um desses cursos: objetivos, matérias ou disciplinas que o compõe e o tempo de duração.

Respostas nos docs. da escola.

Como é a estrutura hierárquica da escola? Está organizada em departamentos ou em coordenações de áreas ou campos de conhecimento? Poderia fazer um organograma da escola com os postos de trabalho existentes? Quais são os grupos de trabalhadores ou os trabalhadores no interior da escola? Quais são os trabalhadores que não possuem especificamente a função educativa? Quais são os trabalhadores que possuem a função educativa?

A equipe gestora é composta pela direção (profissional com 08 anos de magistério), vice-direção (profissional com 05 anos de magistério) e coordenação (profissional com 03 anos de magistério). O coordenador é escolhido através de um concurso interno, com professores com vínculo com o Estado (o conselho da escola escolhe o coordenador de acordo com o projeto que este apresenta, independente

de nota). A vice direção é um cargo de confiança, escolhido pela direção. No caso do coordenador, a escola dá preferência para um professor da própria instituição que presta concurso para coordenador, mas nenhum professor da escola prestou concurso. Os professores são os trabalhadores que possuem a função educativa, os outros trabalhadores, como servente, inspetor, também tem função educativa. Todos são educadores, mesmo desempenhando funções burocráticas.

A escola conta com três funcionários terceirizados, contratados através de cooperativas (02 inspetores, 01 secretaria, 03 serventes). E três funcionários na biblioteca, mantidos pela Sociedade formados por antigos alunos e professores que lecionaram na escola

Quanto aos professores?

Cerca de 43 professores trabalhando em 2006.

Os professores são concursados, quando não concursados a atribuição de aulas é vinculada através da diretoria de Ensino (através de classificação). Cabe à direção da escola a atribuição das aulas para os concursados. Todos os professores efetivos que trabalham na escola têm licenciatura plena na sua área de ensino. Quando há um “buraco” (quando algum professor falta), podem chamar um bacharel (engenheiro, veterinário, advogado), entretanto, à partir do momento que se tem um professor habilitado para a disciplina deve-se trocá-lo. A disciplina de português só em caráter excepcional admite um bacharel, idem para professores de educação física, onde há uma inscrição na delegacia de ensino, com uma lista onde as escolas buscam professores quando precisam (na ausência destes, podem lecionar alunos que cursam último ano do curso de licenciatura em educação física). Em 2006 a escola conta com 25 professores efetivos e 18 professores (ACT / OFA / eventual).

O professor presta concurso e depois de 02 anos adquire estabilidade. Assim que entra na escola vai direto para a sala de aula, não tem nenhum preparo extra. O coordenador pedagógico é que passa algumas informações para o professor. Quanto melhor a classificação do professor no concurso, mais opções na escolha de escolas (mais tempo de trabalho = melhores condições de trabalho). A direção faz uma avaliação dos professores junto com a equipe gestora. A avaliação da escola serve para nortear o trabalho para o próximo ano.

No início da carreira o salário de um professor gira em torno de R\$ 1.300,00, com uma carga semanal de cerca de 30 horas, mais o horário do HTPC (no estado a carga horária semanal de trabalho é de 40 horas).

Em fim de carreira, um professor ganha cerca de R\$ 2.000, 00 (25 anos mulher – 30 anos homem). As horas de trabalho do HTPC variam de acordo com a jornada de cada professor: jornada máxima de trabalho (3 horas de HTPC); jornada intermediária (2 horas de HTPC); (poucas horas de trabalho = 1 hora HTPC). Os HTPC's ficam sob a coordenação do coordenador da escola.

Professores de português e matemática assumem cerca de 05 / 06 classes. Professores de disciplinas que são ministradas duas vezes por semana, como história, geografia, inglês, para ministrarem 30 aulas por semana assumem cerca de 15 turmas. Cada turma tem cerca de 40 alunos, assim, esses professores (história, geografia, inglês) têm uma média de 600 alunos.

Não há critérios para a formação das classes, principalmente no primeiro ano. Depois, no segundo ou terceiro ano direcionam alunos de acordo com pedidos dos professores. A partir do segundo ano os professores formam turmas com os melhores alunos. Na verdade, de acordo com a diretora da escola, são classes formadas pelos alunos mais esforçados da escola, que têm vontade de aprender, e não necessariamente os mais inteligentes.

Os alunos da escola são bem diversificados, vindos de todas as classes sociais. Há um grande número de alunos vindos de escolas particulares, e aqueles alunos de periferia que vem estudar nesta escola pelo seu nome.

A escola trabalha através do atendimento por demanda: na escola onde cursam a 8ª série o aluno tem possibilidade de escolher a escola que deseja. O critério de atendimento ao aluno obedece à lógica: 1º alunos que não têm vaga; 2º alunos que chegaram de outras cidades. A escola trabalha com notas de 0 a 10, sendo a média 05. As provas são bimestrais, no mínimo duas provas devem ser aplicadas por mês e há recuperação quando necessário (fica a critério de cada professor). Ao concluírem o ensino médio, muitos alunos vão para a Universidade, e muitos conseguem o PROUNI (cursos diversificados e também cursos técnicos).

Como é ser professor hoje? E como era na década de setenta?

Um desafio. A sala de aula é um desafio, mas é gratificante acompanhar o desenvolvimento do aluno. Cada professor tem o seu momento, é diferente. Nos anos 70 a clientela era diferente. A escola pública era mais seleta, excludente, era mais fácil ser professor naquela época. Além disso, nos anos 70 a evasão e as repetências eram altas, os professores eram mais qualificados, e os alunos mais passivos, sem questionamentos. Hoje há acesso e permanência na escola, assim a evasão diminuiu, mas e a qualidade? Atualmente o professor não tem oportunidade de estudar e seu salário não é suficiente para adquirir bens culturais, livro, etc.

Trajatória da diretora:

1982 – Leciona na educação infantil de uma escola municipal

1991 – Terminou Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Pardo.

1994 – Professora da Rede Estadual de Campinas, de 1ª à 4ª série.

1997 – Vice Diretora da Escola Estadual Carlos Gomes.

2001 – Diretora da Escola Estadual Jardim Mercedes.

2004 – Diretora da escola pesquisada.

Observação: a entrevista com a diretora da escola não foi gravada. Algumas das questões foram respondidas com o auxílio do Projeto Político Pedagógico da Escola, Plano Gestão de 2006 e o Regimento Escolar da Instituição.

• **Entrevista com professor Jorge**

Data: 06 de junho de 2007

Local: Escola Pesquisada, biblioteca.

Observação : falas em negrito são da entrevistadora.

Então vamos começar com o seu nome e a idade.

Meu nome Jorge (nome fictício) , tenho 44 anos.

E local de nascimento?

Elias Fausto, São Paulo.

As disciplinas que você ministra?

Como eventual você ministra qualquer aula, você depende da falta de professor para entrar em sala. A minha matéria é sociologia, que não está na grade hoje, dizem que ano que vem estará. E pro ensino fundamental eu sou autorizado a dar aula de história, geografia e ensino religioso.

Ensino religioso também?

Também.

Eu não sabia. Você é casado, tem filhos?

Separado, uma filha.

Que idade ela tem?

Ela tem dezesseis anos.

Está no ensino médio?

Ensino médio, primeiro colegial.

E os seus pais, a escolaridade deles?

O meu pai tem o antigo quarto ano primário, e a minha mãe não chegou nem a terminar o primário.

E a profissão deles?

Hoje ambos são aposentados, eles eram lavradores, depois trabalharam na escola municipal da minha cidade, Elias Fausto, o meu pai trabalhava como espécie de quebra galho da escola, inspetor de aluno, consertava um cano, enfim... e a minha mãe era merendeira. Na mesma escola.

Sobre a sua escolarização, o ensino fundamental e médio você fez em escola pública, particular, fez ensino técnico?

Bom, eu fiz o ensino fundamental em escola pública, o médio... São três períodos, eu fiz em escola do Estado uma parte, fiz um ano, um semestre aliás, em escola particular, porque eu trabalhava nessa escola, tinha uma bolsa, depois eu terminei no Colégio Técnico da Unicamp, no Cotuca.

Que curso você fez?

Mecânica.

Isso em que ano?

Olha, eu terminei em 95.

Bom, porque você escolheu sociologia?

Bom, eu sempre tive muita facilidade nas áreas de humanas, sempre fui muito bom aluno nas áreas de história e geografia, mecânica eu escolhi na época do Cotuca porque era a única opção que eu tinha, e com 36, 37 anos eu resolvi que eu precisava fazer um curso superior. Peguei aquele caderno da Unicamp, olhei de cabo a rabo e vi lá, Ciências Sociais Noturno. É esse o curso que eu vou fazer. Aí fiz um ano de cursinho e entrei na Universidade, beirando os quarenta anos.

Na sua turma a maioria era a de jovens?

Ah sim! Eu era o mais velho, no primeiro semestre neh, que é a turma que entra, depois você sabe que dispersa. Aí era eu com quase quarenta anos e uma garota com trinta e poucos, mas a maioria era de jovens com vinte e poucos anos.

Você fazia o curso à noite...?

À noite e trabalhava durante o dia.

Como que você se tornou professor?

Bom, a verdade é que eu pouco conhecia da grade da Unicamp, do que era se formar na Unicamp. Ainda mais no campo da sociologia, que é um campo vasto e vago ao mesmo tempo. Aí uma amiga minha, chamada Luciana falou *Jorge, nós temos, pelo menos, que fazer licenciatura que é pra gente dar aula*. E foi aí que eu comecei a freqüentar as matérias de licenciatura e me tornei professor.

Mas algum outro fator influenciou na sua decisão ou foi mais...Eu vou fazer licenciatura pra ter mais uma opção?

Eu tinha um problema sério comigo que eu precisava superar, timidez, que me acompanhava dès de criança. E eu queria superar isso, eu queria dar aula. Queria ficar na frente de quarenta pessoas, falando, falando...Que era pra superar isso também, essa dificuldade que eu tinha já de infância. Pequenino, criado em uma escola quase que rural, eu queria superar isso, e eu sabia que na minha profissão, se eu quisesse ser sociólogo um dia, eu ia ter que falar, e muito. O primeiro degrau estava aí pra superar, começo a dar aula, converso com a molecada, e vou subindo os degraus.

Onde você começou a trabalhar como professor, a sua primeira experiência?

Foi na escola Benedito Sampaio, como eventual que sou até hoje, à noite dando aula para o EJA, que é educação de jovens e adultos, tipo supletivo.

Você começou a correr atrás, deixou seu nome nas escolas, como que aconteceu?

O ano passado, como na época eu estava trabalhando em período integral durante o dia, eu só me interessava por lá. Trabalhava durante o dia todo aqui por perto e à noite dava aula. Nunca me preocupei em ir às escolas pra deixar nome, só que eu fiquei desempregado em agosto do ano passado, aí sim, aí eu comecei a me preocupar muito. E acabou que na época eu consegui pegar algumas aulas no Dom João Nery, então lá eu era professor, o tal de OFA. À noite descia aqui no Bento Sampaio pra ser eventual.

E há quanto tempo que você está como professor?

Faz pouco tempo, fevereiro, março do ano passado. No começo do ano letivo do ano passado.

Então até agora você já passou por quantas escolas?

Já passei pelo Benedito Sampaio, Dom João Nery, Vitor Meireles e aqui (na escola pesquisada).

Quanto tempo em cada uma?

Bom, como eventual no Benedito Sampaio eu sou até hoje, no Dom João Nery foi de setembro a dezembro como OFA e esse ano como o Aurélio, que é meu amigo, conseguiu a coordenação aqui, ele me convidou, sempre precisa de eventual lá. Foi aí que eu vim dar meu nome aqui.

Então antes de vir para o magistério você já teve outros empregos?

Claro.

Quais?

Você ser saber a minha vida inteira? (risos) Bom, éramos uma família muito pobre, para usar um linguajar sociológico éramos camponeses, então desde molequinho tive que ajudar no trato da terra, na plantação, nas coisas que uma roça tem que você pode fazer como criança, e você pode fazer muita coisa como criança. Quando me tornei adolescente na minha cidade ainda existia o ramo fabril, fábrica de roupa, então me tornei tecelão. Tecelão eu fiquei uns quatro, cinco anos, depois eu vim pra Campinas. Em Campinas fui trabalhar no Colégio Ateu, que acabou, não é o Ateneu aquele famoso, o Ateneu Campinense ficava ali do lado da prefeitura, cujo dono é um tal de Paulino da Costa Eduardo, é um nome fácil de você encontrar em Campinas pelas características dele, ele é meio doido, é um cara envolvido com a política, na época ele era da Arena, sabe? Um cara super de direita e tinha um colégio que na época era o melhor da cidade, quando eu estava lá o colégio tinha mais de três mil alunos, o que é muita coisa. Hoje em dia eles faliram e já não existe mais. De lá eu fiquei uma época em uma serigrafia. Sabe o que é uma serigrafia? Serigrafia é quando você pega essa estampa, por exemplo, você passa pra uma tela, você pinta essa tela, joga uma camiseta em cima e isso aqui sai estampado na camiseta. Na época nós fazíamos muita poesia, sabe aquela coisa do Caetano “*cada um sabe a dor e a delicia de ser aquilo que é*”, a gente colocava uma flor do lado, usava muito Garfield, Wall Disney. Mas o que a gente vendia mesmo era muita poesia, Maiakovsky, Dom Quixote, o Caetano, Chico Buarque. Pequenas letras, pedaços da música que você estampava na camiseta. Aquilo era uma febre na época. Isso foi em 1985, 1986 e nós saímos para as Universidades do Estado, principalmente as públicas, que ninguém barrava a gente, pra fazer isso. Feito isso eu fui trabalhar em um banco, trabalhei no banco Itaú, fiquei até 1991 lá. Sai do banco e montei uma lanchonete. A lanchonete não deu certo – voltei pra minha cidade pra montar a lanchonete. Voltei pra Campinas, fiz alguns bicos que eu podia fazer, às vezes eu estava tão duro que até limpar quintal dos outros eu ia, pra você ter uma idéia. Estava com uma criança pequena pra criar, a minha menina na época tinha o que, dois anos. Trabalhei em uma gráfica, que era muito famosa na época e que também faliu, trabalhei no recurso humano da Caprioli, o que eu fiz depois? Depois fui para um escritório de contabilidade onde eu trabalhei até agosto do ano passado e que agora, a partir de amanhã, eu vou voltar a trabalhar. Então a partir de amanhã eu só vou conseguir dar aula à noite, porque vou estar o dia todo no trabalho.

Falar um pouco sobre o seu trabalho aqui na escola. Você ingressou através do Aurélio...

É, o Aurélio que me falou, sempre precisa de eventual lá, às vezes eu tenho que deixar classe pra fora ou liberar classe porque não tenho um professor eventual que possa cuidar deles. Aí eu vim aqui e fiz minha inscrição.

Você tem algum horário fixo ou vem de acordo com a demanda?

Olha, o eventual não tem horário fixo, ele tem o horário da aula, que é manhã, tarde e noite, então você vem e **(termina primeira parte da fita!)**... Mas como eventual você não tem horário, você tem o horário da escola que está aberta, se houver aula ótimo, se não houver aula não faz nada.

E você recebe por aula?

Por aula dada.

Então tem um controle na coordenação?

Tem, você tem um livro ponto que você assina, aqui é um dos lugares mais organizados que tem, você tem o dia, a quantidade de aulas, as séries que você deu aula, o professor que você substituiu e o período que foi. E tem diferença entre pagar você de manhã e à noite. À noite pagam mais. Aqui eles têm um controle muito rígido, em outros lugares não é tanto, tem o livro ponto, mas eles não fazem esse controle tão rígido. Aqui é feito.

Atualmente você está só aqui (na escola pesquisada) ou tem outra escola?

Eu estava dando aula como OFA no Vítor Meireles, mas acabou, o sujeito voltou das férias dele. Então como professor eu estou aqui e no Benedito Sampaio.

E você geralmente aparece todos os dias?

Mais no período da noite, mas de manhã também, pra dar uma olhada, ver como que tá a coisa. Porque eles têm os celulares da gente pra ligar, mas a verdade é que se tem alguém aqui... Vamos supor, se você está aqui pra dar uma aula eles não vão ligar pra mim, vão pegar você que está mais

fácil, a coisa tem que ser missa de corpo presente mesmo, você tem que estar na escola, senão você perde a aula.

Você sabe quantos professores eventuais tem aqui?

Não sei te dizer, mas isso é fácil levantar com o Aurélio, até mesmo o inspetor de alunos sabe te dizer.

Você lembra como você se preparou para entrar em uma sala de aula pela primeira vez?

Ah, uma coisa que chateia lembrar... Eu falei pra você, um problema sério de timidez, eu cheguei no Benedito Sampaio pra levar um documento que estava falando na minha pasta, entreguei, estava saindo, a professora falou "*Você é eventual aqui?*", falei "*Sou*"... Ela "*Olha, tenho cinco aulas hoje, e aí?*". Eu não queria falar não – "*Ta bom!*". Vamos ver no que vai dar, mas minha perna tremia. Aí eu entrei na sala, comecei a conversar com eles, porque lá à noite o período é menor, são quarenta minutos apenas. Quando você começa a conversar...Na verdade, depois você nem lembra o que você falou. Então eu fui indo, a hora que eu saí de lá eu pensei "*Puxa, consegui falar cinco aulas com esses caras*".

E você percebeu que, mesmo com esse pouco tempo de magistério, que esse trabalho foi se modificando?

Bom, aí tem alguns problemas. Eu, no Benedito Sampaio, como a noite é um supletivo, uma escola de jovens e adultos, você consegue dar uma aula legal. Você consegue trazer, na minha matéria Sociologia, trazer os problemas sociais pro debate. No Dom Nery eu tinha a matéria geografia, mas lá tinha um problema muito sério de indisciplina, então o que eu tinha que fazer lá era escrever, colocar texto na lousa, que é pra molecada copiar e não fazer muita algazarra, entende? Porque você não conseguia debater, não conseguia falar, simplesmente você não conseguia falar sobre um problema social, mesmo de geografia, e o aluno te responder. Porque o problema de indisciplina lá realmente é muito sério. No Vitor Meireles não, há também problema de indisciplina, mas você consegue ministrar uma aula, você consegue falar, dar uma aula expositiva, você consegue pegar aquela moçadinha e trazer pra você. Aqui é o seguinte, aqui não tem a matéria de sociologia. O pessoal da manhã aqui é muito exigente, muito exigente mesmo! Não precisa ser muito exigente pra pessoa começar a enrolar (?)... Então o que eu faço, por exemplo, ontem, eu substitui o professor de história, eu peguei alguns livros de história, vi a série que eu ia, passei alguns textos na lousa, conversamos...Mas quando você vai substituir, por exemplo, uma aula de física, que não é a tua praia... Aqui é difícil por causa disso, porque você pode tenta comentar uma situação social, um filme, um problema juvenil, uma delinquência, alguma coisa, eles não aceitam! Não que eles não saibam, não que eles não tenham conteúdo para o debate, eles não gostam! Eles têm aquela grade deles, que é fechada, e eles gostam de seguir aquilo... Nessa escola, no período matutino. No vespertino você já consegue fazer mais isso e no noturno é mais tranquilo, no noturno não tem tanta cobrança não. No noturno se eles tiverem uma aula de física e você for falar da corrupção no país eles aceitam, abrem pro debate e conversam. Agora, eu tenho uma estratégia, vamos supor que eu vou dar uma aula de matemática, eu sei as séries que eu vou antes, eu venho aqui (na biblioteca), pego alguns livros e levo. *Vocês estão onde, estão aqui? Estão vendo logaritmo? Então eu vou passar alguns exercícios de logaritmo pra vocês.* Isso pode ser feito também...

Entre o começo do seu trabalho e agora, você acha que agora está melhor?

Olha, uma coisa que você tem fazer como eventual, se um dia você for, você tem que se blindar. Blindar perante o Estado, que não vê em você uma grande coisa, blindar perante os seus colegas, que vêm em você simplesmente um eventual, lógico que isso não é regra, mas muita gente...E se blindar perante os alunos, porque você tem que ter esse jogo de cintura, de conversar com o pessoal, de fazer amizade com o pessoal. Porque senão chega um aluno pra você, e isso acontece, nunca aconteceu comigo, mas já aconteceu com as meninas aí "*Você não é professor dessa matéria, eu não vou copiar essa matéria, não vou te escutar, nem aqui você tinha que estar*". Se você não se blindar, você sai da sala totalmente acabada. Comigo isso não aconteceu, mas eu sei que com as meninas aí já aconteceu.

Você tem idéia de quantas aulas você ministra por semana? Varia muito?

Varia...Olha, há semanas que você consegue...Porque tem uma carga horária que você pode dar, são oito aulas por dia. Tem semana que você trabalha, quase oito aulas e se quiser tem mais. Têm semana que não, você consegue dar umas quatro, cinco aulas. Na média vamos colocar umas cinco aulas...É



mais vai. No meu caso, que o meu horário é um pouco restrito, são umas cinco aulas, mas quem não tem horário restrito, que está de manhã, tarde e noite aqui, dá muito mais aulas.

Nesta escola é ensino médio e na outra escola?

No Benedito é fundamental e médio, porém à noite é EJA. No Dom Nery médio e fundamental e no Vitor Meireles médio.

E a sua relação com a coordenação, os professores, os funcionários?

Olha, dentro dessa escola o melhor possível, o relacionamento com os professores, com o coordenador, com a direção, com a moça da biblioteca, sempre me atende muito bem, nunca tive problema nenhum, nessa escola. No Benedito começou com uma certa frieza que eu tive que ir pelas bordas pra contornar, no João Nery o corpo discente lá é muito legal, era época de eleição, apesar deles estarem envolvidos com as coisas da eleição assumiram a gente. No Vitor Meireles começou muito frio, na hora que eu percebi que a coisa poderia começar a esquentar eu tive que vir embora, na verdade é você quem faz, as pessoas estão ali, você chega, é você quem tem que ir atrás deles. Mas a melhor recepção que eu tive em escola de Campinas, como eventual, isso de todo corpo de funcionários da escola, foi aqui.

Falar sobre como você prepara a aula então, você falou que vai atrás de alguns livros...

Quem é eventual tem que ter um coelho na cartola sempre e um plano B sempre. Então eu tenho os meus textos que eu redijo ou tiro de algum livro, sobre algum tem a relevante que está acontecendo na época e deixo lá comigo. Eu mesmo xeroco, imprimo, e deixo lá. Se eu entro na sala e percebo que isso pode ser trabalhado, tudo bem, vamos trabalhar, mas com os livrinhos embaixo do braço, porque se eu perceber que eles querem a matéria mesmo eu tenho alguma coisa pra apresentar. E também tem aquela coisa, eles sabem que você é eventual, então se eles tem uma prova na próxima aula eles pedem, podemos estudar. Eu falo o seguinte, poder pode, desde que se comporte, se comportando eu deixo estudar. Se não, não! Eu vou meter matéria na lousa... A grande maioria nessa escola, tudo bem, não tem problema nenhum, mas tem lugares que você não consegue controlar, sabe, vem igual onda, quando você percebe... É que ontem eu tive aula num tal de terceiro H, terceiro G, substituindo professore de história, eles tinham uma lista de exercícios que era pra eles fazerem. Eu cheguei e falei, você vão continuar a fazer essa lista, por ser terceiro ano, por achar que tudo pode, falei bom, foi falar isso com a professora. E isso eu vou falar com a Judite *“olha, foi assim que se passou na sua sala, gostaria que você falasse alguma coisa lá”*. Pra você ter uma idéia, eu fiquei conversando com uma garota que sentou do meu lado sobre filosofia, a sala se comportou, mas ficaram conversando, não fizeram atividade. Outra sala que eu fui passei um texto de história, a garotinha levanta a mão e fala *“Escuta, o que vale isso aí? É o texto que a professora passou pra vocês. Mas vale alguma coisa? Ela vista ué! Professor, você sempre dá aula aqui e ninguém vista. Então vocês façam em um afolha separada, porque eu vou falar com a professora pra ela vistar”*. Com também tem alguma tem alguma matéria, algumas aulas de arte que eu dei...Eu pedi o que, desenho a mão livre, e até que saíram algumas coisas muito bonitinhas. Então como eu guardo material, não jogo fora...Vou pegar esse material, chegar nos professores e falar *“por favor, dá uma olhada nisso, falem com os alunos sobre isso, porque senão a vida do eventual fica cada vez mais difícil se você não ajudarem um pouquinho”*.

Os alunos pedem um retorno também...

Principalmente essa escola aqui, eles querem um retorno, porque é um tempo dele que ele coloca ali. E essa escola tem uma fama boa, no Dom João Nery se eu fizesse isso lá, garanto pra você que ninguém ia fazer nada e ninguém ia perguntar nada. Mas a qui não, aqui eles têm essa cobrança sim.

Sobre as condições das salas de aula, você acha que são boas, é silencioso, barulhento? Ventilado ou não.

Ventilado é, existem as janelas. Aqui no Benedito há certo problema, porque às vezes os ventiladores não funcionam, aqui funcionam, as salas são grandes, ventiladas. Quanto a isso, giz tem, sala de vídeo tem...Não tem problema quanto a isso não.

A quantidade de alunos por sala?

Uns quarenta alunos.

E a idade?

A faixa etária aqui é de 15, 16, 17 anos. Aqui no Benedito Sampaio varia, tem desde garotinho de 17 anos até senhores, mas porque é EJA. Nas outras escolas, no Dom Nery, lá era ensino fundamental,

uma sétima e oitava série, tinham 13,14 anos...E no Vitor Meireles também essa moçada de 15,16,17 anos que estão no colegial.

Quais são os principais problemas com os alunos na sala de aula?

Varia muito, vamos pegar o Benedito Sampaio...Teve uma vez que eu tentei dar uma aula de sociologia lá e perguntei pro pessoal, público e privado, vamos fazer a diferença disso, eu queria chegar na coisa do privado se percebendo no espaço público e na coisa das pessoas não entenderem direito o que é. Me dá exemplo de coisa pública, mas um garoto não teve dúvida: *Banheiro!* Também tem banheiro público, mas nós estamos dentro de uma coisa pública. Ai eu comecei a falar sobre as coisas do Estado, o que é e o que não é, o descaso do Estado, mas o problema é que eles não têm uma coisa anterior, uma carga anterior pra poder dialogar com você. Você chega pra dar uma aula de história, e isso já aconteceu comigo, vou falar do Golpe de 1964... Na cabeça deles Getúlio Vargas, 1964, Luis Carlos Prestes, é tudo uma coisa só. Então você começa a falar do Getúlio e aí você tem que falar um pouco da República Velha, aí você tem que falar um pouco da República, você tem que voltar à monarquia... Falei gente, se eu continuar voltando, eu vou voltar pra idade da pedra, pro descobrimento do Brasil. Eles não têm aquele seguimento, esse é um problema que eu tenho lá. Então, aqui (na escola pesquisada) de manhã existe até uma certa rebeldia, deles dominarem um assunto, mas por eu ser eventual, eles não querem falar sobre aquilo. Mas o nível aqui é bom sim, de manhã não é ruim não. À tarde não, já tem uma certa complicação, nessa coisa de você ter que regredir pra poder dar uma boa aula, à noite é pior. Mas à noite é um pessoal que trabalha, que sente as mazelas da vida, então as coisas de sociedade você consegue falar com eles, porque eles pertencem aquilo, então mercado de trabalho, emprego, sabe...Quem é o outro...Me lembro uma vez que eu comecei a aula assim, pessoal, vamos falar do outro, quem é o outro? O outro é tudo que não sou eu... E assim vai, se consegue. No Dom Nery o problema era muito sério porque eles não tinham bagagem nenhuma, porque lá começou da quinta série uma porcaria e foi...Muita falta de bagagem, então quando você pedia um trabalho lá sobre globalização, você via que aquilo era tirado da Internet, o cara entrava no Google, copiava e colava... No Vitor Meireles dava, não era tanto como aqui. Dava pra ministrar uma aula, era mais sossegado. Ah, outra coisa que eles tem uma complicação danada, conseguir unir uma matéria à outra. Geografia é geografia, matemática é matemática, filosofia é uma coisa, física é outra, quando na verdade a gente sabe que isso é tudo junto. Essa dificuldade...Se eu conseguisse, dentro de uma sala de aula, com um grupo de alunos tentar fazer essa união entre matérias, essa interdisciplinaridade, seria ótimo, mas é muito difícil conseguir isso aí, hoje em dia é muito difícil.

Você tem tempo que você dedica a preparação desse material?

É o que eu te falei, se eu chegar aqui e o inspetor me disser "*Escuta, você pode dar a última aula de física?*" Eu vou falar que eu posso dar e a minha preparação vai ser pegar um livro aí e ir pra sala. Mas nos finais de semana eu procuro preparar alguns textos sim, porque tem sala que você entra e você pode...Em uma aula de matemática você pode falar sobre trabalho, sobre as leis trabalhistas, usando a matemática como que você calcula uma hora extra, um décimo terceiro, umas férias...Você consegue juntar uma coisa à outra, então é o que eu te falei, um plano B nessa mão e um coelho nessa cartola, porque a verdade é que você vai sentir na hora...

Como que é o seu deslocamento aqui pra escola? Você vem de carro, a pé, de ônibus?

Pra essa escola aqui, eu moro perto da Prefeitura, então pra vir a pé são dez minutos. As outras escolas não, pro Vitor Meireles eu usava um ônibus, aqui pro Benedito Sampaio também é do lado, é perto. E pro Castelo, no Dom Nery, eu também ia a pé, não é longe. Até porque eu tenho uma perna quebrada e eu tenho que andar, isso facilita, pra não atrofiar.

Te incomoda você ficar com esse horário que você não sabe...?

Claro que incomoda. Lógico que incomoda. E aí tem algumas regras, atribuição, hoje não é dia de atribuição em sala, você sabe como que funciona? Você vai pra atribuição, agora com essa coisa de fechamento de salas nas cidades vizinhas os professores estão vindo pra Campinas, quer dizer...O fechamento de salas dentro das escolas de Campinas está cada vez pior, as vezes você não consegue aula. Se há dois, três anos atrás, você já conseguia lá pra março, abril, já ter suas 33 aulas, hoje você não consegue mais. E cada vez mais você consegue duas aulas aqui, cinco lá, três acolá... Às vezes a professora tem uma vida corrida, muito corrida, e isso incomoda, claro que incomoda.

O salário que você recebe como professor, você acha que dá pra o que você precisa pra viver?

Claro que não, óbvio. Se eu fosse um professor com toda a minha carga horária seria um salário que daria para eu sobreviver sim, mas como eventual não, eu tenho que fazer outras coisas. Até ontem eu trabalhava meio período nesse escritório que eu te falei e a partir de amanhã eu vou assumir o dia todo. Porque não é possível, não tem como. Eu converso com outras eventuais, as duas meninas, Michele e a Lúcia, pelo que elas me falam, eu não sei das dificuldades que elas têm ou não, que elas dão muitas aulas, então eu creio que elas sobrevivam disso. Mas eu não sei o que elas têm de retaguarda, até onde a família as abriga nisso. Eu, como não tenho ninguém, realmente não posso me dedicar só a isso.

O seu salário é o principal da sua casa?

Bom, moramos em três pessoas, eu tenho uma república, então no meu caso as coisas são rachadas entre os três.

Você acha que essa profissão suga muita a energia?

Claro que suga. Suga demais. Suga principalmente o eventual, porque ele tem essa total instabilidade, principalmente para o eventual que tenha lá um pouco de idealismo, porque quando não...O eventual entra dentro da sala, fecha a porta e só segura os alunos. Agora, a gente que quer dar uma aula, que quer ser um pouco útil para essa moçadinha, é muito difícil.

O que mais te cansa?

Bom, tratar com gente cansa. Mas o que mais me cansa é essa instabilidade quando você entra em uma sala pra dar aula, você não saber exatamente o que vai fazer. Isso me cansa, isso me frustra. É esse você não saber direito o que vai se tratar, na hora ali, em alguns minutos você tem que resolver a situação. E no limite, quando você percebe que você não vai resolver, que não há acordo entre aluno e professor, você fecha a porta e fala “*Fica aqui dentro, eu vou olhar você*”, isso acontece.

Alguma vez você quis ficar em casa, não veio?

Claro, claro que isso acontece, várias vezes acontece. Em função disso, em função de (?)...Eu fico em casa, fico lendo, fico fazendo alguma coisa...Porque você precisa estar aqui umas sete horas, pra estar aqui esse horário, você tem que levantar as seis, tomar um banho, um café, vir pra cá. Aí você pensa, pra que eu vou se eu nem sei se a aula eu vou ter. E mesmo que eu tenha, será que eu não vou sair frustrado disso? Então aconteceu, não tenha dúvida que aconteceu comigo e aconteceu com todos.

Tem algum momento que você consegue se desligar da escola?

Tem, no final de semana quando eu termino a preparação das coisas, vou ao cinema...No final de semana estava assistindo aquela saga de guerra nas estrelas... Quando você tem um outro problema mais sério também, saúde na família...Mas sempre está com a escola na cabeça, sempre tem alguma coisa, no sábado você está passeando na feira hippie – lá você encontra muito aluno – já lembra da segunda feira...Se desligar totalmente não, mas você tem que se desligar um pouco, se desligar de qualquer trabalho que você faça na vida.

Além do ensino, você participa de algum movimento social, sindicato, associação?

Não, eu fui por muitos anos, muito antes de ser professor, eu fui militante do partido comunista. Pra dizer pra você que eu não fiz um nada no campo social além de dar aula, eu vou falar, não sei se pode, uma aluna aqui do Benedito Sampaio, nem aluna minha ela era, mas o problema lá é muito sério...Você conhece essa ocupação da Incol que tem aqui em baixo, tem alguns prédios da Incol, quando a Incol faliu ficaram ai e tem uma ocupação. Algumas famílias moram ali e eles sobrevivem de catar lixo. Uma garota ali, que tem uns quinze, dezesseis anos, estuda aqui no Benedito Sampaio, como desgraça é pouca a mãe teve um derrame e paralisou metade do corpo. O pessoal se reuniu lá, porque como ela quase não ia na aula, pra tentar dar uma abonada nisso, as assistentes sociais foram lá... Eu nem aula pra moça dou, no que eu posso ajudar? A mulher precisa de uma cadeira de roda. E eu consegui uma cadeira de rodas, via N coisas, pra mãe dessa criança. Foi o que eu fiz. Mas militar em sindicato não milito mais, mesmo na APEOESP não me chama atenção pra ir, até porque eu não conheço direito e até onde eu sei o meu modo de pensar político não bate com o deles. Então realmente eu estou um pouco afastado dessas coisas.

O que você geralmente costuma fazer quando não está trabalhando, no seu lazer?

Cinema. Um livro...Não sei se pra professor livro é lazer. Geralmente eu pego livro de literatura Clássica ou Brasileira, Universal, eu estou lendo Irmãos Karamazov agora. São aqueles livros de estante, que estão lá e que você mesmo se cobra – “*Pô, eu preciso ler isso, todo mundo te fala*”. Então

eu comecei com Dostoiévski, peguei um pouco de Machado de Assis, me dedico um pouco a isso, navego pela internet, passeio pelo Taquaral, vou pra Sousas, mas basicamente o lugar onde eu me desligo um pouco do mundo mesmo é no cinema.

Qual foi o último filme que você viu e gostou?

O último filme que vi e gostei? Foi Guerra nas Estrelas. Esse não vale porque foi na televisão. O Jardineiro Fiel foi o último. O que mais? Você quer cinema ou televisão?

Tanto faz.

O que mais em marcou há uns tempos atrás que eu assisti e não foi muito lazer, porque eu não consegui me desvencilhar da escola, foi o Bicho de Sete Cabeças. Que eu recomendo pra todo mundo...Moçada, vocês têm que ver esse filme. Tem que sentir o quanto a vida de vocês é frágil, o quanto vocês podem cair de um dia pro outro na sarjeta. E caiu. E recomendo que vocês e seus pais vejam esse filme.

Você assistiu na sala de aula?

Não, peguei a fita e assisti em casa. Estou tentando passar aí, mas como eventual fica meio complicado, você tem que ter duas aulas, o laboratório tem que estar livre, a molecada tem que querer ir, tem tudo isso, se não fica pesado neh!

E você consegue tirar férias?

Eu consigo tirar alguns dias pra fazer algumas coisas que eu gosto. Mas férias de trinta dias como a maioria das pessoas tem, faz muitos anos que eu não consigo ter.

Geralmente o que você faz nessas férias?

Geralmente eu vou pra casa dos meus pais, fico um tempo lá, eles estão vivos ainda. Me dedico mais a literatura que eu gosto mesmo, algumas pesquisas, coisas assim. Mas você percebe, não são férias na Disneylândia, são coisas que você faz porque gosta, mas está ligado no que você faz. Você não consegue com um passe de mágica desligar, mesmo que eu tivesse dinheiro...

Nessa profissão de magistério, o que te deixa mais feliz?

Eu não cheguei ainda nesse ato final, mas eu cheguei individualmente. Quando um aluno chega pra você e fala: *“Eu entendi exatamente, o que você está dizendo tem tudo a ver com a minha vida”*. Principalmente nas questões com o pessoal do Benedito Sampaio que é mais velho. Uma vez tentando dar uma aula de reciclagem, eu nem sabia que tinha catador de lixo ali... É dessa forma que acontece... O trabalho deles é como qualquer trabalho abusado, mas a mais valia deles é enorme, o abuso que se faz. Tem uma outra vez também que foi legal, quando eu dei uma aula de matemática numa quinta série, que o pessoal não conseguia entender que seno de A é cateto oposto de hipotenusa. Não entrava na cabeça deles, então eu fiz o triângulo retângulo, mostrei o A, mostrei o B e mostrei o C. Falei gente, o que é o oposto? É o que está no outro lado. O que é adjacente? Quem está do meu lado. O que é a hipotenusa? É a maior que tem. Então se eu quero o co-seno de A, o cateto oposto é o que está do outro lado. Aí eles começaram a entender a fórmula, falaram *“Obrigado professor, nós conseguimos entender isso aí”*.

Que legal!

Então quando você recebe um negócio desse, foi legal como você falou, isso é gratificante.

E o que te deixa mais triste?

Fico triste quando sou obrigado a repreender alguém, quando, por exemplo, eu percebo que o aluno não está nem aí comigo, com a minha aula, e aqui no Benedito tem muito menor assistido pelo Conselho Tutelar. Eu olho pra aquele menino e penso *“Você não chega aos vinte anos cara, você vai morrer”*. Não é porque você não está prestando atenção na minha aula não, é porque vão te catar, você está no caminho errado.

Mas você acha que vale a pena ser professor, apesar...?

Vale, claro que vale, é gostoso ser. Mas nessa profissão, se você não um pouco de paixão você não convive com ela não. Porque é lindo quando você começa a falar em uma sala e você vê que aqueles olhinhos começam a brilhar. Que de uma certa forma, de um certo jeito você está participando da vida daquela criatura, alguma coisa você vai passar pra ela. Porque eu me lembro dos meus tempos de aluno, é claro que eram outros tempos, fui criado dentro de uma ditadura militar, o envolvimento professor aluno era (?)...Mas você deixou uma sementinha ali, algo ali que pode desabrochar, germinar, ou não. Mas você fez algo. É isso, é bom sim.

Você acha que é diferente ser professor nesta escola?

É. É pela disciplina, e a disciplina, pela minha experiência e pelo que os outros professores também me falam, passa por uma coisa chamada direção. Um local onde a direção é omissa, não aparece na escola, não aparece na sala, não atende os alunos, essa escola, pelo amor de Deus [...] Quando você tem uma direção forte... Forte, que eu estou dizendo, não precisa ser necessariamente brava, não precisa ser exatamente punitiva, mas que o aluno saiba que aqui é uma instituição de confinamento, é onde se vigia e onde se pune, se precisar. Só vão sacar isso...A instituição é diferente, eu sinto isso aqui. Além do que, tem todo o charme de dar aula nesta escola, que é a vitrine do ensino público paulista do interior, a vitrine também é a janela, pelas pessoas que passaram aqui, pela estrutura que a escola tem. Então é diferente, mas é mais diferente por isso, por você ter autoridade como professor. Quando você percebe que a classe está se esvaindo, você conversa e eles voltam. No limite uma boa batida na (?) e eles voltam... Isso acontece aqui e é fundamental para o professor.

Que orientações você daria a um jovem professor.

Olha, eu acho o seguinte, que a teoria é boa, ela tem que ser seguida...Seguida não, ela tem que ser aprendida, mas que a teoria, quando ela chega na prática ela é diferente. A orientação que eu daria para um aluno hoje em dia, esquecer um pouquinho de Deleuze, esquecer um pouquinho de Foucault, esquecer assim, não achar que isso vai resolver. Se ater mais a Paulo Freire, e outros que eu não lembro de cabeça, os autores nacionais sobre educação, porque é exatamente isso que você vai enfrentar. Você vai fazer um seminário, uma palestra dentro da PUCC, da Unicamp, alguma coisa, uma FACC, UNIP, você cita lá Deleuze, Foucault, nossa, o cara é intelectual. Mas na prática do dia a dia, no ensino médio, no ensino fundamental, a escola pública é fogo. Se atenha mais, se você quiser seguir essa carreira é claro, se atenha mais às coisas dos brasileiros, que tem muito professor que produz isso, a coisa do dia a dia mesmo, do problema da escola no dia a dia. Analisar a LDB, todo o corpo administrativo estatal, do ensino estadual ou municipal, saber exatamente o que é isso. Foucault funciona? Sei lá, não sei. Deleuze, muito bonito numa frase, mas (...). Precisa saber? Precisa, se você quer ser intelectual você tem que saber. Mas numa sala de aula pouco vai valer. Agora, Paulo Freire já vai valer.

Paulo Freire sempre vale.

Pedagogia do Oprimido, esse tipo de coisa sim. Conselho que eu dou a ele, se a Áurea (Professora da faculdade de Educação da Unicamp) me escutar dizendo isso ela vai me desertar, com certeza. Porque eu gosto de Deleuze, gosto muito de Foucault, mas quando você chega aqui, quando você está na batalha, você tem que contar com o que você tem, e o que você tem são essas coisas. É esse o conselho que eu dou. Não esqueça o Deleuze, não esqueça Foucault, não esqueça Guatari, não esqueça nada disso, estudem, é bom, é legal. Só que não é a ferramenta adequada pra você trabalhar com ensino público no Brasil, não é. Porque a estrutura nossa é totalmente diferente da estrutura francesa. Não dá pra comparar uma coisa com a outra, você pode tirar de lá algumas idéias boas, mas tão longe da nossa realidade, muito longe.

Ta jóia, é isso, obrigada!

• **Entrevista com professor Eduardo**

Data: 15 de junho de 2007

Local: Escola Pesquisada, sala de aula

Observação : falas em negrito são da entrevistadora.

A disciplina que você cursa, que você ministra é filosofia, certo? Você é solteiro, casado?

Solteiro.

Tem filhos?

Não.

Eh... a profissão e a escolaridade dos seus pais.

Profissão e escolaridade?

A profissão e a escolaridade.

Meu pai é metalúrgico aposentado. Ele, eu acho, nunca passou pela escola. Eh, ele é, seria semi-analfabeto, eu acho. E a minha mãe, ele é dona de casa, ela também nunca passou pela escola, os dois são do campo, não tem escolaridade nenhuma.

De que cidade você é?

Sorocaba.

Sorocaba? E os seus pais também?

Não, eles não são de lá, eles vieram do Paraná. Meu pai nasceu em uma cidade próxima de Sorocaba e minha mãe nasceu em Minas, mas eles vieram do Paraná, se conheceram lá.

Eh... sobre a sua trajetória de escolarização. O ensino fundamental, médio, você fez em escola pública, particular?

Sempre em escola pública.

Escola pública, e não fez curso técnico?

Fiz. Fiz Senai e também fiz colégio técnico

Ah é, Senai! Fez o que?

Fiz curso de eletricista de manutenção. No colégio técnico eu fazia técnico em eletrotécnica. As duas coisas estavam relacionadas, mas eu sei que foi tudo uma grande roubada, uma grande viagem, então eu nunca trabalhei nessas coisas.

Não...

Não, mas fiz o colégio técnico, fiz inclusive quatro anos do colégio técnico por causa disso, porque tinha um quarto ano que era só de disciplinas técnicas.

Então era junto o ensino médio e técnico?

Isso, não é como esse esquema que eu tenho ouvido falar de alunos que estudam aqui e fazem... Eh, Bento Quirino, o Bentão.

O Cotuca também.

O Cotuca... No Cotuca também eles podem fazer paralelo aqui?

Não, acho que não.

Lá deve ser o colégio...

Os dois.

Mas então, eu fazia o colégio normal, na época não se falava em ensino médio era segundo grau, eu fazia o segundo grau e fazia o curso técnico.

Mais pra ter uma profissão na época?

Isso, na época neh. Essa é uma tradição de gente que nasce nas camadas sociais menos favorecidas, se você é filho de trabalhador tal, a tendência é você ir parar no Senai, essas coisas, e você normalmente não tem muita escolha, você é influenciado pelo meio, fica todo mundo falando pra você que você tem que fazer essas coisas. Aí você faz, você quebra a cara e vê que não tem nada a ver com você.

Ta certo. Daí a licenciatura, a graduação...

A graduação foi na Unicamp. Eu comecei a fazer a graduação de economia, mas não terminei. Depois eu comecei filosofia, sempre na Unicamp, e também comecei, depois que me formei em filosofia, eu comecei um mestrado que eu também não cheguei a terminar. Isso em 96 que eu comecei o mestrado.

E por que filosofia?

Eh, filosofia foi uma escolha que resultou de todo um processo, já dentro da Universidade. Porque a minha escolha original foi a economia, a economia que parecia ser um curso ideal por que tinha a matemática e tinha a história e a política. Então, como eu era um bom aluno de matemática, também gostava de acompanhar política, de saber da história, achei que era o curso ideal pra mim, e fazia sentido neh. Mas assim, já dentro da Unicamp, no curso de economia eu tive contato com autores como Marx, Max Weber, e comecei a ter interesse por temas, por autores, que não tinham nenhuma relação com a economia, e cada vez mais o meu foco principal de interesse foi se deslocando da economia, eu vi que poderia não dar certo continuar o curso. Então eu decidi fazer o curso de Ciência

Sociais de início, cheguei a fazer disciplinas no IFCH de sociais, isso já em 90, 91. Mas depois eu fui percebendo que o meu interesse mesmo era pela filosofia, especialmente depois que eu conheci um autor, Nietzsche, que foi o autor de filosofia que mais me marcou na juventude neh, aí, já durante o ano de 91 eu decidi fazer o curso de filosofia e entrei pelo vestibular de 92.

Então no total você fez quantos anos de economia, dois?

Que eu fiquei matriculado foram três.

Três.

Que eu fiz de fato, certinho, foi um ano e meio.

Certo. Sobre bom [...] a sua profissão, como você se tornou professor?

Então, depois que eu já estava desvinculado da Unicamp eu fiquei um período desempregado e a única possibilidade de emprego que havia era essa, então, foi até um pouco por falta de opção mesmo, e eu demorei bastante tempo para conseguir começar a dar aula. Depois que eu já estava desvinculado da Unicamp e precisava de emprego eu demorei bastante tempo pra conseguir começar, tentei muitas vezes e não consegui. Em Sorocaba neh, minha cidade, nunca cheguei a dar aula; durante o período que eu fiquei lá, depois que eu saí de Campinas, eu não cheguei a trabalhar como professor. Em Campinas também eu nunca tinha trabalhado, até o ano passado. E, o que mais...?

Então, onde você começou? Qual foi sua primeira [...] sala de aula?

Comecei em uma cidadezinha chamada Cananéia, que fica no litoral Sul, no Vale do Ribeira, e no caso está vinculada à delegacia de ensino de Registro, então foi pela delegacia de ensino de Registro que eu consegui pegar aulas pela primeira vez como professor OFA. Então eu peguei as aulas de Cananéia neh, de filosofia, na época acho que eram vinte aulas, então aí eu comecei a trabalhar em Cananéia.

Você começou a procurar onde havia possibilidades, como você ficou sabendo?

Então, no caso para o professor começar a dar aula, se ele não tiver as informações, fica impossível. Muitos quando tentam começar eles não sabem como, e como desconhecem o funcionamento dos processos neh, eles ficam perdidos, não conseguem, não sabem onde. No caso, você não pode querer começar a dar aula em uma A.D.E (???) em que o mercado está saturado, em que tem muitos professores na tua área e não há aulas disponíveis para você. Você pode ficar tentando até o fim da vida que você não vai conseguir. Então é bobagem, é muito fácil perceber como não há a menor chance de você conseguir qualquer coisa. Muitos professores, nessa situação, acabam conseguindo aula de eventual neh, mas assim, a condição do professor eventual, além de ser muito complicada em sala de aula, ela depende sempre do favor das direções, das diretoras de escola. Eu, para você ter uma idéia, nunca consegui ser professor eventual enquanto estava desempregado, porque jamais deu certo de uma diretora de escola olhar para a minha cara e resolver ajudar, porque elas reservam essa função de eventual geralmente para alguém de confiança, alguém que elas conhecem, ou alguém que elas querem ajudar, querem fazer favor. É um espaço de [...] em muitas escolas é uma oportunidade assim, de clientelismo, da diretora da escola distribuir favores tal para pessoas próximas.

Então você começou em Cananéia e depois de lá [...]?

Bom, depois de Cananéia eu passei por muitas outras cidades, dès do ano 2000 quando eu comecei em Cananéia eu não cheguei a morar dois anos seguidos na mesma cidade, eu fui sempre migrando neh, todos os anos, segundo a conveniência do momento, onde fosse mais conveniente pra mim, onde eu podia pegar o maior número de aulas neh.

E sempre como OFA?

Sempre como OFA, porque não tinha havido concurso ainda. Então até o ano de 2005 eu fui fazendo essa [...] essa, como eu poderia chamar isso aí, uma peregrinação, uma coisa... Mas então, passei por cidades do Vale do Ribeira, do Litoral Sul e da Baixada Santista, cheguei a morar em cidades como Itanhaem e São Vicente, sempre como ACT e em 2005 foi minha última experiência como ACT, em uma cidade também no Vale do Ribeira, que tem o nome difícil de pronunciar [...] é Itariri.

Itariri? Não é tão difícil.

Pra mim é (risos). Pra mim é quase impossível falar Itariri. Então [...] então nessa cidade que eu trabalhei em 2005, foi quando houve concurso neh, eu passei no concurso e escolhi o cargo no final do ano. Então eu escolhi Campinas e escolhi essa escola.

E você sempre ministrou filosofia?

Eh, teve escolas em que eu trabalhava sociologia, dava aulas de sociologia, aí eu procurava privilegiar temas da antropologia e da política. Eu assim, não chegava a trabalhar com sociologia pura mesmo, a sociologia propriamente dita que, aliás, eu acho que seria bastante enroscado dar aula de sociologia propriamente dita para os alunos, filosofia é bem mais fácil neh, ia ser chatíssimo para os alunos sociologia. Mas eu procurava tornar a aula leve, trabalhando temas da atualidade ligados a antropologia e à política. Muitas vezes a aula ficava parecendo aula de historia neh, muitas vezes ficava parecendo aula de filosofia, mas assim ia levando.

Um jeitinho de adequar a sua formação à [...].

É, eu sempre tive facilidade de abordar temas assim atuais, temas da política, por causa da minha formação inicial. Eu não caí diretamente na filosofia, caí na economia, depois passei por ciências sociais, sempre fui leitor assíduo dos jornais, então eu tenho facilidade com esses temas da política, em filosofia eu também puxo muito para esse lado.

E antes de lecionar, você teve algum outro emprego em outra área?

É, emprego temporário sim, emprego fixo só tive aos dezessete anos, eu trabalhei em uma fábrica de doces, com dezoito anos eu fui estagiário em uma multinacional, a Pirelli, em Sorocaba eu fiz estágio neh, o técnico, remunerado. Só fiz por causa disso, alias, eu só fiz o quarto ano do colégio por causa disso, porque tinha conseguido isso daí e era tipo um emprego, porque eu ganhava um bom salário como estagiário, não sei que valor seria nos dias de hoje, mas na época era um valor razoável, talvez fosse assim uns[...] pelo menos uns mil reais hoje, eu lembro que eu ganhava bem. Mas então, depois, no meu tempo de Unicamp cheguei a trabalhar em pesquisas, essas pesquisas de campo sabe?

Sei.

E cheguei a trabalhar no vestibular como corretor na prova de redação. Então no vestibular eu trabalhei nos anos de 95, 96 e 97, 97 foi o último ano que eu trabalhei no vestibular, gostava bastante desse trabalho, bem legal.

Como você sempre estudou em escola pública eh, você entrou direto na Universidade, fez cursinho?

Não, não fiz cursinho. Depois que eu terminei o meu quarto ano no colégio no ano seguinte eu entrei na Unicamp. Era pra ter entrado antes, foi besteira não ter feito vestibular no ano anterior, eu provavelmente teria passado, mas eu não sabia, não tinha noção, achava que fosse impossível, muito difícil passar e não é tão difícil como eu pensava.

E os seus pais, como encararam esse seu ingresso na Universidade?

Felizes...

Agora sobre o trabalho nesta escola... Que ano que você ingressou aqui?

2006 neh.

2006. Daí foi que você passou no concurso?

É, o concurso foi em 2005, a escolha foi feita em 2005, mas eu assumi o cargo em 2006.

Como efetivo daí.

Hum hum.

E você já entrou ministrando filosofia?

Sim, o cargo é esse.

E hoje você dá aula para que séries?

Você quer dizer assim, se eu dou para primeiro, para segundo?

Isso.

Para todos. Eu tenho dois terceiros, alguns segundos e alguns primeiros, no total dá dezesseis salas, trinta e duas aulas.

E você só leciona nesta escola?

Só aqui.

Só aqui...

Por enquanto neh.

Como que você se preparou para entrar em uma sala de aula pela primeira vez, você lembra?

Eh, eu fiquei tentando digamos, dominar o conteúdo que eu ia passar, que era uma aula de apresentação da disciplina e não estava bem preparado, é claro que não neh. Então, quando você tem que falar pela primeira vez com a sala você fica muito nervoso, você gagueja, você esquece o que você

estava falando, isso tudo é normal e eu lembro até hoje que eu fiquei sentado nas minhas primeiras aulas igual os professores da Unicamp ficam. Os professores da Unicamp, a maior parte deles, não tem nenhuma didática, não sabem dar aula, a gente observa... Hoje, ainda mais agora eu sei disso. Esse negócio de ficar sentado é besteira, sentado você não dá aula. Eu lembro de ter ficado sentado e falando, falando, falando, sentado neh... Mas com, rapidamente, logo nos primeiros dias assim eu fui vendo a imensa vantagem de você ficar de pé neh, é bem mais fácil pra você dar aula de pé. Mas então foi assim, foi um começo bem difícil, bem complicado.

E você percebeu que com o passar do tempo foi se modificando isso?

Com certeza. E é muito rápido o processo, você vai assim, progredindo muito rapidamente, depois que você é ateadado aos leões. Eh, no começo não tem como você se preparar realmente neh, antes da experiência propriamente dita, às vezes só pode se preparar no plano da imaginação tal, a situação concreta é totalmente outra.

Hoje você acha que você tem mais facilidade para escolha de conteúdo, abordagens?

Sim, com a experiência.

Certo. Eh, você acha que agora é melhor ou pior ser professor do que no seu começo?

Agora é melhor.

Melhor. Porque?

Ah, porque pra começar eu trabalho com uma clientela bem mais dócil, infinitamente mais dócil do que as outras que eu conheci antes neh, eu trabalhei com clientelas que eram muito hostis, muitas vezes eram pessoas de má índole, aqueles alunos que tinham aquele discurso, aquela postura típica de marginais, muita violência, lugares assim que havia muita violência, violência era meio comum naqueles lugares, as pessoas meio que achavam normal aquilo entendeu? Então assim, eu sentia muita discriminação mesmo contra a minha pessoa, muitos lugares onde eu fui, e havia a inexperiência neh, eu não sabia lidar com as situações de conflito, muitas vezes eu tomava decisões erradas, punha os pés pelas mãos num momento de resolver um problema de conflito neh, e com a experiência você começa a não cometer mais os mesmos erros. Eu demoro um pouco para aprender, se eu disser pra você que eu aprendo muito rápido eu estou mentindo, eu demoro um pouquinho pra aprender, eu tenho que cometer várias vezes os mesmos erros para deixar de comete-los, mas chega uma hora que você aprende. Então hoje eu sei mais ou menos como agir em uma situação de conflito, em uma situação de hostilidade dos alunos, tal. E eu tenho muito mais domínio dos conteúdos, agora eu já dou aula de conteúdos que eu já repeti milhares de vezes, então a coisa sai muito naturalmente, muitos textos que eu passo para os alunos eu sei de cor, então fica muito fácil, os alunos sentem esse domínio que você tem sobre o conteúdo e esse domínio, por si só, já ajuda na disciplina, porque os alunos tendem a ficar indisciplinados se eles percebem que o professor não tem domínio sobre o conteúdo da disciplina. Então se o professor gagueja, tal, isso é fatal.

Você tem uma noção de quantas aulas você dá por dia?

Em torno de sete, não chega a sete, porque são 32 (aulas semanais). Se for 06 por dia ganha 30, então é um número entre seis e sete, é só fazer a conta aí.

Trinta e duas semanais.

É, você tem que dividir 32 por 05. Vai dar 06 e uns quebradinhos.

Primeira, segunda e terceira séries, nos três períodos?

Primeira, segunda e terceira.

E nos três períodos?

Eu trabalho nos três períodos, mas assim, é claro que é entrecortado neh.

Tem como você descrever um dia típico seu, exemplo, de trabalho, que você acorda, vem pra cá, tipo hoje.

Eu acordo neh, normalmente quando eu tenho tempo eu tomo muito café, aí eu venho, dou as minhas aulas aqui...

[Corto ele] Hoje você entrou que horas?

Sete. Mas esse é o único dia que eu entro as sete. Eh, então eu almoço aqui perto, depois dou aula no dia que tem aula à tarde, não é o caso de hoje, hoje eu não tenho, e depois eu volto para a minha casa. É bem simples.

Tá. Ham, Como que você enxerga a divisão de trabalho aqui na escola, entre professores...

Vamos para outra sala para ela limpar aqui? (Nesse momento a faxineira entra na sala de aula para limpá-la e temos que sair de lá. Vamos para outra sala.)

Sobre a divisão do trabalho aqui dentro da escola, entre funcionários, coordenadores, professores... Como que você enxerga, você acha que existem diferenças entre...

Entre?

Você enxerga diferenças entre os professores e os funcionários, diferenças de classe, diferenças de formação?

Os funcionários que você se refere são funcionários da secretaria?

É

É, se você for ver tem vários tipos de funcionários na escola. Os funcionários que trabalham com a limpeza geralmente são pessoas mais simples. Esses outros da secretaria, acredito que tenham formação universitária. Mas eu não entendi exatamente a sua pergunta.

Deixa eu ver como que eu vou explicar [...] Exemplo, sobre a divisão do trabalho, o coordenador, a relação que ele tem com vocês professores...

Ah tá, acho que é outra coisa, você está falando da hierarquia.

Isso

È porque a diretora, o coordenador, eles são funcionários, mas antes de qualquer coisa eles são professores neh, que ocupam essas funções. Eh, existe uma relação hierárquica, a diretora manda e a gente obedece, normalmente a escola como qualquer instituição hierárquica, ela tem um certo caráter autoritário, normalmente mesmo que você não concorde com o que a diretora, raramente vai expressar a tua discordância, eu pelo menos normalmente não falo nada. O coordenador, a função dele nunca fica muito clara, o que é exatamente o coordenador, a gente vê que na prática ele serve para substituir a diretora ou a vice - diretora quando elas não estão presentes pra atender problemas de disciplinas com os alunos, muitas vezes é o coordenador que vai acabar recendo o aluno indisciplinado, ou conversando com o pai ou a mãe desse aluno que tem algum problema tal, ele faz essa função. Não fica muito claro, pelo menos para mim nunca ficou em nenhuma escola que trabalhei exatamente o que é o coordenador.

Mas você chega a procurar essas instâncias quando você precisa, quando tem algum problema?

Sim, tem que procurar neh. Você tem problemas de disciplina em sala de aula, você sai da sala, é a forma correta de fazer, nunca ficar discutindo, batendo boca com aluno, se você fizer isso você cai na armadilha dele.

Ham ham...

Você sai da sala, procura um inspetor de alunos, se você não encontra você vai direto lá, eles se comunicam pelo celular com o inspetor, o inspetor vai, pega o aluno e...eles não pedem nem que a gente fique lá, normalmente você manda o aluno pra lá e não precisa nem explicar o que aconteceu, então simplesmente... E aí, quanto a isso é bem legal o esquema aqui, em outros lugares eu perdia o maior tempo, tinha que ficar lá, aí você falava e o aluno falava, ficava a tua palavra contra a dele, aí tem lugares que a direção tende a acreditar mais no que o aluno falava do que no que você falava, era horrível, tem lugares que era assim, aqui não, aqui a gente não precisa falar nada, simplesmente manda o aluno, simplesmente manda o aluno, aí o aluno leva advertência e tal... e aí [...]

Resolvido [...] Eh, e as suas atividades como professor, eh, o que você faz como professor, você prepara aula, faz avaliações [...]

Prepara aula, prepara material pra aula, corrige trabalhos, provas, faz muita coisa fora de sala de aula.

É...

Eu não consigo dar conta de tudo o que eu tenho que fazer aqui dentro da escola de forma nenhuma. Quer dizer, tem professores que dizem que conseguem, eu não. Eu faço muita coisa fora e só consigo fazer fora mesmo essas coisas. Mas assim, não sou fanático pelo trabalho não, só faço quando é realmente necessário, o máximo que eu posso adiar eu adio, quando tenho que fazer alguma coisa fora da sala, mas a gente faz. Mas assim, como eu gosto bastante da filosofia, muitas vezes pra mim o processo de elaboração de uma aula é muito divertido neh, você fica viajando, pensando na melhor forma, você vê que vai ser legal a aula se você falar isso, aquilo, se você abordar esse tema tal, então a aula tem esse lado meio lúdico neh!

(Nesse momento toca o sinal para os alunos que estudam à tarde entrarem nas salas de aula.)

Quanto à utilização de materiais didáticos, você tem alguma coisa aqui ou você traz tudo?

Sou eu que trago neh, a gente usa diversos livros didáticos de filosofia, e sempre que necessário também textos clássicos, textos dos filósofos, ou então textos de poetas da literatura, sempre o que for mais conveniente. E a gente prepara material, eu preparo apostilas para eles com os textos didáticos e outros textos, a gente prepara apostila e fica disponível para eles no xerox.

Você chega a ter conversa com outro professor ou é uma coisa mais individual?

Mais individual, eu normalmente não deixo outras pessoas interferirem no meu trabalho não. Eu não sou muito do trabalho em equipe não, sou mais do trabalho individual. Ainda mais filosofia, eu acho que quanto mais as pessoas ficam metendo a colher, ficam se intrometendo sabe, isso só piora a situação. A filosofia tem que ser de autoria plena do professor.

Hum hum.

É, não espaço de debate, eu pelo menos penso assim. Pensam que filosofia é um espaço pra debater, pra cada um ficar falando o que pensa, eu não penso assim, pra mim isso aí é uma não - aula, é uma enganação. Você faz um falso debate e a aula em que os alunos falam é uma aula em que não se aprende nada, o aluno não está na escola pra falar, ele está para ouvir, então se [...] uma aula em que os alunos falam é uma aula perdida na minha opinião.

Hum hum. Sobre as suas condições de trabalho aqui na escola, você acha que as condições das salas de aula são boas, muito calor, frio?

Ah, são boas, se você comparar com a realidade de outras escolas. Aqui até os ventiladores funcionam na maior partes das salas, o que é muito raro em escolas do estado. Normalmente os alunos destroem os ventiladores e as salas ficam sem até o final do ano.

E os outros ambientes? Você geralmente fica mais na sala dos professores e na sala de aula? Ou você frequenta outros espaços com os alunos?

É, normalmente ou a gente está na sala dos professores ou na sala de aula. Biblioteca de vez em quando eu vou, mas a gente fica mais nesses ambientes mesmo.

(Mudo o lado da fita, que corta um pedaço da conversa)

E a faixa etária deles? (me refiro aos alunos).

Ah, você diz assim, considerando os três anos conjunto?

Ham ham.

a faixa etária é de 15 à 18.

Como que é lidar com eles?

Então, pode ser difícil, pode ter uma certa dificuldade, mas eu prefiro trabalhar com adolescentes do que com crianças. E prefiro também adolescentes a adultos. Eu tenho dificuldades mesmo com crianças, não teria paciência, psicologia para lidar com as crianças, eles facilmente, elas facilmente me levariam à loucura, então assim, eu gosto de não ter ensino fundamental nessa escola, só de ouvir assim aquele barulhinho de criança, um monte de criança falando, isso já me irrita, então eu não posso com criança definitivamente, principalmente criança do sexo masculino da faixa etária de 11 à 14 anos, para mim é uma coisa assustadora mesmo, assim, eu acho os muleques dessa idade, a maioria deles são muito maus, então, o sentimento que eles me despertam é de medo mesmo, não é nenhum outro sentimento, eles me assustam. Acho que a pior fase do desenvolvimento de um ser humano é essa aí, dos 11 aos 14 anos, então a gente já pega à partir dos 15 neh, aí já estão em um momento avançado da adolescência. Os alunos de 15 anos muitas vezes, alguns deles, ainda tem um comportamento infantil, mas aí você vai podando aos poucos neh. E quanto a adultos, a maioria dos adultos geralmente se comporta bem em sala de aula, mas também tem a cabeça feita, então filosofia com os adultos é complicado por esse motivo. O adolescente tem a mente ainda em formação, por isso a mente dele ainda é flexível, você pode no adolescente formar uma pessoa que futuramente será uma pessoa culta, uma pessoa com tendências intelectuais, já com adulto é muito difícil, no supletivo, se você pegar uma classe de suplência, ele assiste a aula, mas o objetivo dele é o diploma e ele ouve o professor de filosofia falar, mas entra por um ouvido e sai pelo outro. O adulto não dá nenhuma

importância na verdade para essas coisas, com exceções de um ou outro, claro neh. Normalmente em classes de adulto tem um ou outro adulto jovem que é bom aluno, que faz perguntas interessantes, mas a maioria é apática e não tem o menor interesse pela disciplina, então eu prefiro que sejam adolescentes.

Em relação à sala de aula, quais são os maiores problemas que você encontra às vezes?

Os maiores problemas é a indisciplina neh, e aí tem vários tipos de indisciplina, vários graus de indisciplina, tem dê de o aluno que fica conversando enquanto você está explicando até os alunos que te afrontam assim diretamente. Tem os alunos que ficam fazendo brincadeiras infantis entre eles, às vezes brincadeiras um pouco violentas entre eles, tem os alunos que tendem a formar rodinhas dentro da sala, esse é um problema de toda sala, em toda sala que você entra tem os grupinhos neh, que tendem a formar rodinhas, aí se você quer realmente dar aula, o professor que quer realmente dar aula, a primeira coisa que ele tem que fazer é desmanchar as rodinhas e fazer os alunos sentarem em fileira. Se eles não sentarem em fileira sei lá, você pode fingir que está dando aula, mas não dá aula nenhuma, porque eles sempre vão estar falando junto com você, se não ficarem enfileirados. E vão ficar de costas pra você sem [não entendo expressão], chegam até a esquecer completamente que você está aí ou dá aula.

Quanto tempo geralmente você dedica à preparação de aula, você tem noção?

Eu não tenho uma noção disso, a gente nunca conta isso porque como eu te falei, o meu processo de preparação da aula não é uma coisa formal certo, eu não me preocupo em escrever nenhum esquema de como será a aula, pra mim esse tipo de procedimento só atrapalha, não ajuda em nada. Eu tive um professor, que nem foi da Unicamp, foi de outra Universidade, onde eu fiz a última disciplina da licenciatura, e ele procurava convencer a gente que sempre que você vai dar uma aula você tem que preparar um esquema antes e ele falava que isso iria nos fazer ganhar tempo, que bobagem neh! Você só vai perder tempo em preparar o esquema. O esquema da aula tem que estar internalizado, estar dentro da gente, você não precisa formalizar, e o processo da elaboração da aula, como eu disse a você, é muito agradável, porque você fica divagando sobre os temas e tal, sobre a melhor forma de expor esse ou aquele conceito neh, e você acaba se divertindo também nesse processo. No momento que você está dando a aula você faz o experimento daquele esquema que você tem na sua cabeça. E é sempre interessante a experiência da aplicação, da aula imaginada para a realidade prática. Então assim, todo esse processo é divertido, mas é difícil dizer quanto tempo leva exatamente neh pra... Não leva muito tempo, eu não fico muito tempo pensando nisso, a coisa sai meio naturalmente, porque é assim, há o domínio dos conteúdos neh, então como você tem o domínio do conteúdo a preocupação mais é mesmo com a forma da exposição, a ordem da exposição, como que você vai dar o mote do tema, como que você vai introduzir o tema, são mais esses detalhes que a gente tem que ficar pensando.

Geralmente você trabalha dois períodos?

É, na maioria dos dias eu trabalho dois períodos, é verdade. No único dia que eu trabalho à noite eu não trabalho de manhã, mas trabalho à tarde. Só na sexta que eu fico só de manhã.

E aí você dá entrevista! (risos). E o seu deslocamento para a escola, como que você vem pra cá, de carro, transporte público, à pé?

É, eu sou um caso a parte, os professores geralmente vem pra escola de carro, com seu carro próprio, eu não, eu não dirijo e nem pretendo dirigir, não pretendo ter automóvel. Eu costumo vir a pé, e assim eu me exercito, costumo voltar a pé também, só excepcionalmente que eu venho de ônibus, que venho com transporte público, por questões de atraso ou algum outro motivo.

Geralmente quanto tempo você leva?

Uns quarenta minutos.

Você se sente bem trabalhando esse dois períodos [...] Você gostaria de ter um maior domínio sobre o seu horário de trabalho assim? Ou pra você tá bom?

É, eu não tenho total domínio sobre o meu horário de trabalho porque o outro professor efetivo da escola escolhe na minha frente porque ele é mais antigo na rede, então eu acabo tendo que... O meu horário fica dependendo da escolha dele. Então total controle eu não tenho, mas seria ótimo ter total controle.

Mas você acha que tá bom trabalhar dois períodos assim, ou você gostaria que mudasse?

Não, não tem como não ser dois períodos, a não ser que você queira ter só trinta aulas por semana. Você poderia dar seis aulas todos os dias de manhã, mas daí ficaria só trinta, ainda faltando duas, quer dizer, pelo menos duas aulas você tem que dar em um segundo período. O problema é assim, é que na verdade eu estou com três períodos, to com, também tenho duas classes à noite, tenho que vir um dia à noite na escola, e isso realmente eu não pretendi, fazer o que.

Você acha que o que você ganha é suficiente?

É, na verdade o que a gente ganha é insuficiente para ter uma vida assim, com padrão de classe média, é insuficiente. A gente acaba endividado, se você quiser ter uma vida com padrões de classe média baixa você vai ter despesas incompatíveis com o salário, contrair dívidas, tal, é o que acontece. Aliás, se você for conversar com a maioria dos professores, eles sempre são pessoas endividadas.

O seu salário é o principal da sua casa?

É, só o salário que eu tenho, não tenho nenhuma outra fonte de renda.

Certo. Você acha que a profissão de professor suga muito a sua energia?

Suga muito, suga principalmente do ponto de vista emocional neh. O stress é muito grande, muito grande por conta da dificuldade no momento de dar aula, por você ter que freqüentemente agir de forma antipática com as pessoas e é desgastante também porque como é um trabalho que eu gosto de fazer, apesar de tudo, qualquer coisa que te impede de fazê-lo causa um profundo aborrecimento, pra mim, pelo menos, causa. Então, às vezes acontece situações em que você está dando aula, os alunos não estão atrapalhando, está tudo correndo bem, mas aí desgraçadamente alguém bate na porta. Alguém bate na porta, é alguma coisa qualquer, pode até ser a diretora da escola, quer dizer, que vai ali dar algum recado, daí, em um segundo momento, vem alguém e bate na porta de novo, em um terceiro momento, alguém bate na porta de novo, depois bate na porta de novo. Chega um momento que você não consegue mais, a cada momento que você é interrompido é uma situação semelhante a você estar fazendo amor com alguém e você ser interrompido no momento do ato sexual. É terrível, e já teve situações assim em que eu fui interrompido tantas vezes pela própria escola de terem que bater na minha porta, que eu não conseguí mais dar aula, teve um momento que eu desisti! Falei ah não, ah chega, não vou mais. Isso às vezes acontece. Então tem esse desgaste emocional, mas a maior parte das vezes são os alunos que causam esse desgaste, os alunos aborrecem por atrapalhar você a dar aula, por agirem de forma ignorante com você, por te desrespeitarem, por te afrontarem neh, e tudo isso leva a um desgaste psicológico muito grande. Tem professores que até somatizam, ficam doentes, então o mais problema é esse, o desgaste emocional, isso absorve sim muito a gente.

Alguma vez você quis ficar em casa? Não quero trabalhar?

Ah sim, já teve dias que eu não só quis como fiquei.

Ficou? Você costuma levar trabalho pra casa então?

Costumo, eu não consigo dar conta das minhas obrigações todas no meu horário de trabalho. Já ouvi falar de outros professores que conseguem, não sei como, para mim é impossível.

Tem algum momento em que você consegue se desligar da escola?

Ah tem, na minha privacidade.

Ham ham, ta. Além do ensino, você tem alguma outra atividade?

Atualmente não, atualmente eu só to com o meu trabalho mesmo, não tenho nenhum vínculo com a Universidade neh, nem faço qualquer tipo de militância política, ong, ou coisa assim, então realmente é só isso.

Não participa de nenhuma...

Nenhum movimento.

Sindicato?

Não, sindicato a gente ta vinculado ao sindicato dos professores, eu sou tanto vinculado tanto à APEOESP como ao CPP;

Certo. Bom, vamos falar um pouco de lazer então. O que você costuma fazer fora do ambiente da escola? Pra se divertir, pra refrescar a cabeça.

A gente [...] Ah, o que todo mundo faz neh, os lazeres básicos, do entretenimento, da cultura, os amigos, a cerveja. É o comum, o trivial.

Você costuma ir à cinema, teatro?

Cinema de vez em quando, teatro não. Eu gosto muito mais de ler teatro do que de assistir teatro. Mas também porque o teatro, sei lá, falta mesmo o hábito cultural neh. Eu assisti peças de teatro na Unicamp, de vez em quando a gente assistia peças de teatro lá, dos alunos, tal. Mas, nunca foi um hábito arraigado em mim, o teatro.

Você lembra um último filme que você viu assim, e gostou?

Que eu vi e gostei? Poxa vida, no cinema?

É, ou em casa. Ou um último livro que você leu.

É, os livros a gente tá sempre lendo, a gente lê muitos paralelamente. A gente lê este, mas tá lendo outro, tá lendo outro, e você nunca chega a terminar nenhum. Normalmente é assim, pelo menos comigo atualmente é assim. Antes eu tinha paciência de começar um livro e ler ele até o fim, tal. Atualmente dificilmente isso acontece, a gente é absorvido pelas coisas, você começa a ler uma coisa, mas de repente o foco do interesse muda, você só vai retomar muito tempo depois. Acho que o último livro que eu li todo foi Lolita. Mas você perguntou que eu gostei?

É, que gostou.

Qual será que foi o último livro que eu gostei e que terminei de ler? Acho que foi alguma tragédia grega.

Você tenta sair um pouco da área da filosofia ou não, quando você vai ler?

Ah, olha, o que eu leio além de filosofia e jornais é sempre literatura clássica, eu nunca leio nada que não seja literatura clássica, nunca pego o livro de um autor recente, que saiu na lista dos 10 mais vendidos no último fim de semana, não costumo ler esse tipo de coisa, só leio literatura clássica, algo que já está consagrado pela produção. Então assim, eu nunca leio nada assim da moda, que tá todo mundo falando.

Bom, você tira férias neh! As férias são simulares às dos alunos, dezembro, julho?

Sim.

Geralmente o que você faz nas férias?

Eh, nas férias a rotina muda um pouco neh! Eu pessoalmente fico em casa sem fazer nada. Não costumo viajar muito porque as viagens são caras e eu já viajei muito, nos anos que fiquei fora de Campinas. Viajava a contra gosto, mas viajava. Então assim, pra mim perdeu muito da graça a situação da viagem tal neh, porque eu viajei muitas vezes, então na verdade eu fico muito feliz por não ter que viajar e poder ficar sossegado no meu canto.

No seu trabalho como professor, o que te deixa mais feliz, o que te dá mais prazer?

É, o que me dá mais prazer é quando eu consigo dar a aula, quando eu consigo dar uma boa aula, sem ser atrapalhado, isso é a melhor coisa..

E o que te incomoda mais?

O que me incomoda mais é quando eu sou interrompido...

Você acha que vale a pena ser professor?

Vale, vale sim. Não pelo salário, mas pelo prazer da profissão vale, quando ela funciona. Mas é uma profissão que pode facilmente se tornar um pesadelo, o sonho que pode se tornar um pesadelo. Mas quando as coisas funcionam bem, é uma coisa gratificante sim. É uma profissão em que você se doa muito, realmente, se você não tiver alguma espécie de amor neh, você não vai conseguir, não vai fazer o menor sentido, porque é uma, é um trabalho de doação, você está sempre se dando de alguma forma para os alunos. No caso, eu faço questão que eles fiquem quietos neh, justamente para que eles possam receber o que eu tenho para dar para eles, no caso, conhecimento. Para mim, a escola em que não há conhecimento é uma não-escola, uma aula em que não há conhecimento é uma não-aula. A única coisa que realmente importa na escola é o conhecimento que é passado para os alunos. E é muito gratificante você dar para os adolescentes o conhecimento que você acumulou ao longo dos anos neh, você sabe que, fazendo isso, você tá perpetuando uma tradição cultural, você está a serviço dessa tradição cultural.

Hum hum. Pra você, o que é ser professor nesta escola?

(Demora um tempo para responder) O que é ser professor nesta escola? Não sei se eu entendi bem a pergunta. É, esta é uma escola do estado, é uma escola do estado diferenciada por diversos motivos neh, como eu te falei, é uma escola que tem recursos que as outras escolas no estado não têm, ela tem características que não são próprias de uma escola do Estado, ela tem um corpo docente efetivo que é

estável, então aqui não fica o entra e sai de professores que é comum em escolas do estado, então ela tem uma série de vantagens que faz com que a comunidade veja ela como uma escola acima da média, uma escola melhor. Mas ela também está sujeita aos problemas de uma escola do estado, isso infelizmente é real. Na escola do Estado não há uma unidade de pensamento entre os professores, não é uma escola particular, não é uma escola cujo dono pode dar para a escola a cara que ele quiser neh. Por exemplo, se fosse uma escola religiosa, eu jamais seria contratado, eu não sou uma pessoa religiosa neh, os meus ensinamentos ser iam incompatíveis com os que ensinam em uma escola religiosa. Eh, no caso desta escola, como uma escola do estado, tende a ser uma escola laica, mas acontece que por ser uma escola do Estado ela tem que abrigar os professores concursados, a escola não tem escolha quanto a isso, esses professores vão ter formas diferentes de pensar, não vão falar a mesma língua. E tem ainda os OFAS neh, os OFAS também vão ter seu próprio pensamento, os eventuais vão ter o seu próprio pensamento, então é impossível na escola do estado haver assim realmente uma linha de atuação que seja homogênea, que seja coerente. Então, por causa disso neh, os alunos talvez fiquem um pouco confusos justamente com a diversidade de pensamento que há entre os professores. Então, esse é um problema. Que outros problemas que existem? Tem o problema de clientela às vezes neh, muitas vezes a clientela na escola pública é problemática, no caso essa escola tem uma certa facilidade para se livrar da clientela que é inconveniente, ela é bastante dura com os alunos indisciplinados e é muito fácil deles sejam tirados da escola de alguma forma, ainda que não seja pela expulsão, de alguma forma os alunos são constrangidos a sair. Eh, que outros problemas ainda a escola do estado [...] bem, esta escola, eu não conheço bem a história desta instituição e muitas vezes eu não compreendo muito bem as posturas dos meus colegas neh, então, quando eu participo de conselho de série daqui eu muitas vezes fico assim meio assustado com a postura um pouco cruel dos colegas contra os alunos, às vezes eu fico um pouco incomodado com os comentários que são feitos sobre os alunos, não é. Eu cheguei em alguns momentos a ficar bastante inseguro e assim em um dilema danado, se eu queria continuar trabalhando nessa escola mesmo. Eu cheguei a sentir que eu não me identificava com o corpo docente, que a forma de pensar dos professores assim é incompatível com a minha forma de pensar. Eh... é, eu tive que refletir muito sobre isso, tive que... Necessariamente até agora isso não tá muito claro pra mim, mas de qualquer forma eu não gosto de participar dos conselhos, pra mim esse é o pior momento, quando eu tenho que sentar com os colegas pra falar dos alunos. Eu fiquei bastante incomodado quando, no começo do ano, quando foram julgados os recursos dos alunos, com a tendência que os professores tinham de ver qualquer ligação do aluno como falsa, como mentirosa, como... Entendeu, é como se o aluno por princípio fosse inimigo do professor, como se fosse dever do professor ferrar com o aluno. Então eu sinto aqui esse clima entendeu, esse discurso, e isso me incomoda bastante em alguns momentos. Outra coisa que me incomodou nesta escola foi o problema de alunos que apanham na rua, a escola não tem nenhuma condição de dar proteção aos alunos na rua, se por ventura eles forem agredidos, como essa não é uma escola de bairro, é uma escola de centro e os alunos vêm de longe, se o aluno for agredido na rua ele não tem a quem recorrer, ele simplesmente sai da escola. Todos os casos que eu fico sabendo de determinado aluno que apanha na rua, ele não vem mais depois, entendeu? Ou seja, se os colegas dele formam uma gangue para agredi-lo ele sai da escola, quer dizer, é muito fácil os alunos chegarem em uma outra escola dessa forma, porque são agredidos. E pode acontecer que o aluno que foi agredido saía, e os que agrediram de repente levam uma suspensão tal e continuam. Isso aconteceu o ano passado, teve um caso assim, uma aluna minha que foi agredida e [...] Isso me incomodou bastante, eu fiquei muito chateado assim, com a... com a ... sabe, a total despreocupação com o fato, como se não tivesse acontecido nada. Ah, apanhou, foi lá, bem feito! Eh, é um problema a menos! Entendeu? Esse tipo de coisa me incomoda bastante, essa frieza, essa crueldade, porque, pra mim essa postura faz tudo perder o sentido, não vejo a menor graça nisso.

Pra finalizar, que orientações que você daria a um jovem professor hoje? Conselhos.

Eh, ler muito, um professor que não lê é um não-professor. Então, você tem que ler muito, estar sempre muito informado das coisas, ter o hábito da leitura, procurar ser uma pessoa culta, na medida do possível, quando for dar aula não ficar sentado, obrigar os alunos a formarem fileiras, eh... (bate sinal!)

Que sinal longo hein...

Um minuto de sinal. Outra coisa, nunca querer ser amigo dos alunos, porque essa é a pior bobagem que você pode fazer, e é um erro que é muito comum inclusive entre jovens professores, justamente pela inexperiência. Nunca querer ser amigo dos alunos, manter sempre uma distancia grande entre você e eles, eh... jamais bater boca com um aluno, então se você dá um comando para o aluno e ele insiste em desobedecer, então você deve se retirar, você não deve jamais assim deixar que um conflito com um aluno se desenvolva entendeu, jamais deixar que ele aumente de dimensão. O que mais? Eh, ser muito cuidadoso com as direções de escola, porque o jovem professor, o professor inexperiente que cai de pára quedas na escola pode ser golpeado dos dois lados, pode ser golpeado pelos alunos que o rejeitam e pode ser golpeado pela direção da escola que quer se livrar dele. É muito comum nas escolas do estado o processo de fritagem dos professores, então a pessoa vai lá escola, toda inocente, toda alegre achando que vai trabalhar numa boa, mas aí começa o processo de fritagem, os alunos criam problemas neh, o professor acaba sendo obrigado a levar esses problemas para a direção, e a direção ao invés de apoiar o professor, começa a criticar o professor, muitas vezes na frente dos alunos, começa a minar a autoridade do professor e assim, criar um clima insuportável para ele. Isso é muito comum, isso acontece muito mesmo, então esse é o processo de fritagem. Chega um momento assim, o professor pode até continuar no fim do ano, mas depois no ano seguinte o lugar vai se tornar tão insuportável para ele, que ele não vai querer ficar, vai querer ir pra outra escola. Pode acontecer também que a situação do professor se complique tanto ao longo do ano que ele seja obrigado a abandonar as aulas, de um jeito ou de outro. Ta, então essa é a fritagem, porque a direção da escola é obrigada a receber o professor, se o professor é concursado ou se o professor é OFA e pegou as aulas na delegacia de ensino. No entanto, muitas vezes a direção está aceitando professor a contra gosto, a direção na verdade não quer aquele professor na escola e gostaria de dar aquelas aulas para determinada pessoa que é... [termina a fita e a entrevista]

• Entrevista com professora Carolina

Data: 20 de junho de 2007

Local: Escola Pesquisada, sala dos professores.

Observação: falas em negrito são da entrevistadora.

Podemos começar com o seu nome, idade e onde você nasceu.

Eu sou Carolina (nome fictício), estou agora com trinta e três anos, nasci em São Jose do Rio Pardo, São Paulo, Interior.

E você veio pra Campinas quando?

Eu vim pra Campinas no início do ano de 2006 a trabalho, literalmente, por motivos de trabalho.

E que disciplinas que você ministra aqui?

Este ano eu estou com língua portuguesa, o ano passado língua portuguesa e inglesa.

E em todas as escolas só língua portuguesa ou não?

Não, já houve vários anos que eu ministrei língua inglesa também.

Você é casada, solteira...?

Eu sou divorciada.

Tem filhos?

Tenho um filho de dez anos.

Ele está em que série?

Quarta serie do ensino fundamental.

Escola pública ou particular?

Este ano e metade do ano passado ele estudou em escola pública, estadual. A primeira e segunda serie foi em escola particular, lá no interior, na minha cidade a gente pagava escola para ele.

E os seus pais, a escolaridade deles?

Bom, a minha mãe não tem nem o nosso ensino fundamental um completo, ela fez só até a segunda série, e o meu pai fez, antigamente tinha o nome de Mobral, nem supletivo não era, ele fez para poder continuar na empresa que ele trabalhava na cidade.

Uma espécie de educação de jovens e adultos?

Isso. E era este nome que eles davam.

E o seu pai, qual a profissão dele?

Hoje meu pai está aposentado, mas ele trabalha como motorista escolar pela prefeitura da minha cidade e a minha mãe é do lar.

E a sua escolaridade, você estudou em escola pública, particular?

Sempre, do prezinho até a oitava série eu estudei em escola estadual e depois, quando eu quis fazer magistério, que era o ensino médio atual o governo tirou do período noturno o magistério, e como eu precisava trabalhar eu falei, não vou ter como estudar. Aí eu fui pra escola particular, mas assim, com bolsa de estudo e ralando bastante.

A partir de que série você estudou a noite?

A partir de 1988, à noite, que eu terminei a oitava série e em 89, quando eu ia fazer o magistério já, eu não lembro o governo, mas tirou do período noturno o magistério. Eu tive que trabalhar então fui fazer magistério em uma escolinha particular, quatro anos de magistério.

E depois você ingressou...?

Aí eu parei em 92, eu terminei e não estudei mais, parei. Em 95 eu voltei a fazer faculdade, eu já estava casada e foi muito incentivo da minha mãe pra eu voltar, fazer um curso, porque eu estava ficando meio bitolada, meio doente, até mesmo porque eu já tinha perdido um filho em uma gravidez em 94 e de tanto a minha mãe incentivar eu fiz o vestibular e voltei.

E você fez onde esse curso?

Lá em São Jose do Rio Pardo só tem uma faculdade, não conhecida, e é autarquia Municipal, no tempo que eu fiz era Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, parece-me que no ano passado passou pra FEUC, Faculdade Euclides da Cunha. Mas é pouco reconhecida, é faculdadezinha do interior.

Mas você pagava alguma taxa?

É particular neh, a gente pagava sim.

Você fez letras?

Letras, um curso meio que pobre em relação às Universidades que a gente vê por aqui, teve duração só de três anos, e muito, muito fraco, pode ser considerado bem fraco.

Daí com habilitação em língua inglesa também?

É, licenciatura plena, você fazia português e inglês junto.

E como você se tornou professora?

Eu acho que desde criança, desde menininha eu já tinha comigo que eu iria ser professora ou já era professora, porque eu brincava muito de escolinha em casa com o meu irmão, ensinava, quando não tinha lousa e giz brincava de escrever na parede. Na realidade eu fiz magistério por...Não tenho vocação pra dar aula de primeira a quarta série, então o magistério foi meio que perdido, mas quando eu estava na sexta série eu tinha uma professora de português maravilhosa, professora Helena, e eu comecei a me interessar muito por causa dessa professora, e quando eu fiz vestibular escolhi letras em consideração e por lembrança a professora que despertou interesse em mim.

Pra você entrar na sala de aula, você fez concurso?

Bom, eu prestei um concurso em 2003 e estou aguardando ainda a chamada. Então até agora eu ainda sou OFA. Eu comecei como eventual em 98 pra conseguir os pontinhos e a partir de então eu não parei mais, fui acumulando um certo número de pontos que dá pra pegar aula todo ano como OFA. O fato de vir pra Campinas é que lá no interior não tem aula, você não tem mais chance, então pra eu não ficar desempregada e eu gosto de dar aulas, eu vim pra Campinas porque aqui tinha. Tanto é que no ano passado, na primeira atribuição eu peguei aula aqui, esse ano foi um pouquinho mais complicado, mas ainda deu.

Qual foi a primeira escola que você lecionou, você lembra?

Lembro, foi na escola Euclides da Cunha, lá em São Jose do Rio Pardo em 1998. Ministrando aula de língua portuguesa ou inglesa. Mas de primeira a quarta série eu trabalhei em uma escola lá em São José também, mas não gostei e parei.

A sua primeira experiência foi de primeira a quarta então?

Foi.

Como professora eventual também?

Também, mas eu não gostei, não tenho dom pra primeira a quarta série.

Daí esse outro era ensino fundamental e médio?

Isso, ensino fundamental e médio quando eu comecei a trabalhar na área de letras.

Você lembra por quantas escolas você já passou?

Nossa! Deixa-me ver, ah já tive até que trabalhar em cidadezinhas na vizinhança da minha cidade, acho que umas seis, oito escolas, mais ou menos.

Uma duração de quanto tempo em cada uma?

O máximo um ano.

E várias concomitantes ou não?

O máximo duas. Eu nunca tinha aula em uma escola só, que é o que todo mundo gosta.

Mas daí você ia mudando de acordo com as vagas que surgiam?

Hum hum, as atribuições no início do ano letivo.

Antes de você entrar para o magistério você trabalhava?

Trabalhava. Sempre trabalhei. Eu trabalhei em lojas de eletro eletrônicos, na área de vendas, trabalhei em escritório de contabilidade, trabalhei na parte de revelação de filmes, de Raio X, eu tinha acho que doze, treze anos quando comecei.

Então você ingressou cedo no mundo do trabalho...

Precisava neh.

Bom, e nessa escola, em que ano você ingressou?

Em 2006. Mas como OFA. Trabalhei em uma sala o ano passado como língua portuguesa e nas demais inglês. Tinha nove salas de inglês, primeiro, segundo e terceiro ano.

E atualmente você leciona aqui e em mais alguma outra escola?

Sim, eu trabalho na escola Gustavo Marcondes, sexta e sétima séries, língua inglesa, em três turmas. São três turmas lá e três aqui (na escola pesquisada), só que essas são aulas de língua portuguesa, primeiro F, H, e I. E na outra escola sexta D, E, e sétima C.

Você lembra como você se preparou pra entrar na sala de aula pela primeira vez?

Hum foi uma loucura. Acho que eu não me preparei, eu cheguei entendeu. Eu tinha ido deixar o meu nome na escola, caso precisasse, e daí uns quinze minutos que eu tinha saído a inspetora de aluno estava correndo atrás de mim na rua, que era pra eu voltar pra dar aula de eventual, não podia deixar a sala sem ninguém. Foi assim, saindo na hora... Era língua portuguesa e eu aproveitei um trecho de um texto que tinha em uma agenda e comecei a trabalhar ali. Tipo, interpretação, o posicionamento dos alunos, enfim...

Como que esse trabalho foi se modificando com o passar do tempo? Você percebe isso?

Percebo! Bom, quando você deixa de ser eventual você prepara, você sabe a aula que você tem, a sala que você vai entrar. Não acontece de você, da área de letras, trabalhar com exatas, no caso do eventual o que aparecer ele vai. Então agora você lê mais, você prepara mais as aulas, você percebe uma melhoria muito grande. Por esse fato de você saber onde você vai estar.

Mas também na questão da preparação ou da sua maturidade como professora?

Ah com certeza! Hoje em dia é muito mais forte, minha maturidade aumentou, o teu posicionamento com aluno pra explicação de matéria, pra resolver algum incidente que acontece em sala de aula. Você adquire mais experiência, é muito melhor hoje.

Quanto tempo que você tem de magistério?

Eu acho que já deve ter uns 11, 12 anos, juntando com a época que eu trabalhei de primeira a quarta série. Mas só no ensino fundamental dois e médio tem de 09 pra dez anos.

Então você tem, quantas turmas ao todo? E quantas aulas?

São seis turmas e vinte e uma aulas por semana, por enquanto.

Como que você enxerga a sua relação aqui na escola - e na outra em que você trabalha - a sua relação com a coordenação, a direção e os outros trabalhadores da escola?

Bom, a minha relação com os colegas aqui (refere-se a escola pesquisada), a nossa afinidade é muito maior, inclusive com funcionários, coordenador e direção, agora quanto a professores o corpo docente

tem uma certa distancia, isso acontece aqui, nessa escola. Não todo, lógico, tem as exceções, mas é melhor o meu relacionamento com os professores na outra escola.

Você tem idéia de porque tem esse distanciamento?

Eu não sei se acontece por parte de professores efetivos a barreira, ou se a gente mesmo, o próprio OFA, deixa isso acontecer, entendeu? Porque você fica meio... Nossa, ele é efetivo, ele fala e tem a voz... O pessoal ouve muito melhor, atende melhor, enquanto que o OFA você fica até meio com medo de se posicionar diante de alguma situação. No caso, teve um conselho de classe aqui, no final do ano passado, que um professor efetivo queria que eu resolvesse a vida do aluno ali, naquela hora, só por causa das outras matérias. Eu era ACT – OFA e ele era efetivo, então eu tinha que acatar o que ele falou, entende?

Meio que uma hierarquia...

É, meio que uma hierarquia. Eu dava aula de língua portuguesa, entrava seis vezes por semana na sala de aula, enquanto que a outra matéria, entrava duas, três. Então eu acho até hoje que eu tinha mais condições de avaliar esse aluno na minha matéria que o outro professor, ele sabia da matéria dele e não da minha.

Mas a posição dele prevaleceu?

Prevaleceu... Aqui, no início do ano passado, um professor efetivo veio falar comigo, pra me receber aqui na escola e daí na reunião de planejamento uma segunda professora veio falar comigo. Depois foi indo, de entrar na sala de aula, fala bom dia, responde, fala boa tarde e outros também não respondem. Enfim, a gente supera.

Bom, um pouquinho das suas atividades como professora. Quais as atividades que você exerce pra dar aula, preparação de material, provas, como isso se dá?

Bom, aqui na escola é o segundo ano que o governo manda o livro, volume único, de língua portuguesa para os alunos, empresta... Nós usamos o livro e em casa eu recorro a outros livros pra preparar as aulas, com atividades, apostilas, textos diversos, embora a gente tenha a orientação da direção que não é pra deixar o livro que o governo manda pra escola sem utilizar. É pra usar o livro também, então eu sempre tento encaixar alguma coisa diferente em paralelo.

As avaliações, como que você pensa?

Bom, no ensino médio você tem um espaço um pouco maior, então eu trabalho com duas avaliações individuais, uma por mês, atividades que eles resolvem no caderno em casam, ou em sala de aula, valendo... Estipula-se uma quantidade de pontos positivos, soma essa nota e divide. Agora se tem outra atividade, por exemplo, redação, trabalho em grupo, aí você vai encaixando durante o bimestre. E eu nunca excedo e também nunca deixo só um aprova e nota de caderno, por exemplo, uma prova valendo oito e caderno valendo dois, eu acho que não é suficiente. E a avaliação contínua do aluno na sala de aula, se ele participa, se ele traz a tarefa, se ele entende, se ele questiona, porque o aluno que fica só sentado lá e respondendo amem a tudo não vale a pena.

Quanto à organização do currículo, você segue o livro didático, troca idéia com outros professores?

Bom, pelo fato da minha posição como OFA você fica em contato maior, ou seja, nas suas reuniões de planejamento na escola onde você pegou aula primeiro, onde fica a sua sede. Infelizmente a minha sede é na outra escola, então eu não participo das reuniões de planejamento aqui (na escola pesquisada). Então eu pergunto pra um e pra outro, ou vou me posicionando de acordo com o livro didático mesmo. Porque o conteúdo todo ano é a mesma coisa, você não vai fugir, é Trovadorismo, Humanismo, Classicismo e daí por diante. Não foge, então o que você tem é acrescentar.

O professor de português dá tanto literatura quanto gramática?

E redação, não tem uma divisão. Na minha cidade teve um ano, se não me engano 2004, que dividiram, um professor pra Gramática, um pra literatura e um pra redação, que seria o correto neh, no ensino médio, primeiro ano, eles só tem cinco aulas de português por semana. Então eu tento separar assim, eu começo um assunto de literatura e termino pra depois voltar na gramática, começo um próximo assunto de gramática e termino, pra não ficar aquele vai e volta. Eles ficam meio perdidos.

Quando eu fiz o ensino médio eu tinha os três separados.

É muito melhor, eu acho que deveria haver essa possibilidade de acertar quanto a essa grade, porque o aluno fica perdido e a gente fica com medo de não dar conta, eu preciso terminar, eu preciso fazer

aquilo, tenho que dar prova, tenho que dar redação, e que horas eu vou fazer, entendeu? Você fica bem preocupado.

Falar das condições de trabalho aqui da escola, como você vê as condições das salas de aula. Você acha que são condições boas, questão de ventilação, muito calor ou frio barulho...?

Quem trabalha nesta escola está no paraíso e não sabe. Então eu vou falar pra você o que eu ouço de outras escolas aqui em Campinas e o que eu vivi na minha cidade. Aqui as salas de aula são amplas, à tarde principalmente, não são lotadas, tem um bom quadro negro pra você trabalhar, quando você precisa usar retro-projetor, vídeo, enfim, tem a sala especial pra isso, você tem acesso com os alunos. A sala de informática pra aluno eu não sei como funciona, mas pra nós professores quando precisa é só falar com a direção, eles autorizam, você vai e usa, enfim...Tem internet. Agora lá no interior é totalmente o oposto, alunos desinteressados, direção que não te apóia, a sala de informática é trancada, o diretor tem medo que você entre e aconteça algum problema e você tem que ser responsável por isso. Entendeu, então é bem complicado, é diferente, muito diferente.

Aqui você tem uma idéia de quantos alunos tem por sala?

À tarde por volta de 30, 35 anos, numa faixa etária de 15/16 anos. Na outra escola são alunos de 11 a 12 anos, 13 na sétima série. Tem algum que estão com a idade avançada e fazem a prova de reclassificação, eu tenho um caso desse na minha classe de sexta série, tanto que é que a direção não pediu prova de classificação de inglês, pediram de todas as matérias, menos de inglês.

E lá são quantos alunos por sala?

De 35 a 38... É que na lista de chamada o aluno está matriculado, de repente ele pede transferência, continua o número da chamada, mas na realidade tem um buraco, uma vaga lá. Então por volta disso, 32/35.

Quanto tempo mais ou menos você gasta pra preparação de aulas? Ou pra se dedicar ao trabalho entre aulas e tempo de preparo?

Bom, não sei se acontece isso ainda, mas eu preparo aula em casa nos finais de semana. Sábado ou domingo, umas duas, três horas, porque eu vejo as matérias dos alunos aqui e da outra escola. Uma aluna a semana passada falou assim "*Ai Dona, não vai dar aula hoje não*". Tinha pouco aluno na sala, eu falei "Não porque? E a aula que eu preparei?", aí respondeu "*Duvido! A senhora ainda prepara aula?*". Aí eu mostrei o meu caderno, os meus rascunhos, os meus rabiscos, ele falou "*Nossa Dona, é a primeira vez que eu vejo isso*", então não sei... Eu faço isso.

E daí no final de semana você prepara as aulas da semana inteira?

Da semana inteira...

Você tem um tempo de estudo também?

Bom, infelizmente eu ainda não consegui no meu dia a dia colocar um tempo pro meu estudo, pra eu me dedicar mais, embora há necessidade, mas enfim, mil e uma funções.

Bom, entre as aulas que você leciona aqui, e as aulas que você leciona na outra escola, você trabalha a semana toda, tem algum dia vago? Como que é?

De segunda a sexta todas as tardes.

Então você tem manhãs e noites livres?

Eu tenho a manhã e a noite livre. Aí de manhã eu tenho esse tempinho vago, mas que acaba não sendo tão vago assim, devido a outros afazeres. Eu fiz até 2003 um curso de inglês na Wizard, paralelo, e pretendo retomar logo...

Como você vem pras escolas trabalhar, você tem carro, vem de ônibus, a pé?

Não, eu venho de ônibus. É horrível porque é super lotado, o governo não proporciona uma estabilidade para que a gente possa ter o auxílio transporte... O auxílio transporte pago no Holerite por mês, quando pago, eu gasto por semana. O gasto é, ida e volta para as duas escolas, na faixa de R\$100,00 por mês. Eu ainda tive a sorte de morar em um bairro próximo e estar dando aula aqui, porque eu uso um ônibus só. E quando eu vou pro Gustavo Marcondes que é no Taquaral eu uso o interbairros. Mas tipo, uma hora e meia antes do início da aula, ou então dois ônibus.

Você gosta de trabalhar à tarde, se tivesse oportunidade de mudar o seu horário...?

Se eu pudesse escolher eu preferiria no período da manhã, eu acho que tanto professor quanto aluno dá a sensação de que está mais disposto, e também pra conciliar, lógico, o horário de aula do meu filho, pra mim ficar mais um pouco e dar uma apoio maior pra ele.

Ele estuda de manhã ou à tarde?

Esse ano eu coloquei ele à tarde porque eu peguei aula à tarde, pra eu poder ficar com ele de manhã e auxiliá-lo.

Mas se vocês tivessem horários diferentes ele teria com quem ficar?

Não, aqui não. Porque minha família está toda no interior, e aqui somos eu e ele, então ele teria que ficar sozinho.

O seu salário, você acha suficiente para o que você precisa?

Não (risos).

Ele é o principal da sua casa?

É, eu sou a única fonte de renda da minha casa. É um salário um pouco irrisório, as vezes a gente brinca “*Ah, o meu hozerite chegou* (analogia a zero)” porque...Ou seja, você precisa sobreviver, cumprir com as suas obrigações enquanto cidadão, mãe, pai e mãe que sou, e na hora que você precisa investir em você, na sua carreira, na sua profissão, não sobra. Então eu não tive a oportunidade de fazer uma pós-graduação, um mestrado, enfim, não tive condições ainda, parei só na graduação, isso faz falta. É horrível, porque você vai em uma livraria, você quer comprar um livro, mas você pensa “*Nossa, mas eu não tenho dinheiro porque se eu gastar aqui meu salário o mês que vem não cobre tudo*”. Eu penso que até as chances pra gente, enquanto professor, são menores por isso eu não concordo com outras entidades, com outras instituições.

Você tem alguma outra fonte de renda, algum trabalho que você faz além?

Não. Já estou pensando que preciso ter esse trabalho, essa outra fonte de renda urgente, afinal de contas meu filho precisa de um bom estudo, vai pra quinta série e infelizmente também não tem uma escola estadual ou municipal que eu confie pra deixar o meu filho, que é uma criança muito esperta, inteligente, eu ainda não sei o que vou resolver.

Você acha que essa profissão suga muita energia?

Suga.

Como você percebe isso, o que mais te cansa?

O que mais me cansa é trabalhar com criança de quinta a sétima série. Dá a sensação de que eles são hiperativos, ou muito mal educados, ou muito indisciplinados, ou com muitos problemas, que descontam tudo dentro de sala de aula. Você tem que falar constantemente, você tem que brigar mesmo com eles. Tipo “*Cala a boca, nota vermelha, negativo*”, a realidade de quinta a oitava série é bem diferente do ensino médio aqui (refere-se a escola pesquisada). Aqui eu não canso, aqui eu venho com prazer.

Alguma vez você quis ficar em casa, não vir trabalhar?

Já... O ano passado eu trabalhei com primeira a quarta série, na escola de tempo integral, e eu não tinha vontade nenhuma de trabalhar. A escola em si recebe uma clientela um tanto quando complicada, a direção dessa escola só ficava enfiada em papéis, não tinham nenhum apoio, nenhum respaldo... Eu, muitas vezes, fui ao médico com crise de enxaqueca só de pensar que eu tinha que ir pra essa escola, e eu não tinha escolha, ou eu pegava essas aulas lá ou eu ficava sem receber, sem trabalhar.

Bom, você costuma levar trabalho pra casa?

Sempre.

Tem algum momento que você consegue se desligar da escola?

Não... Não porque você leva prova pra corrigir, você tem que preparar prova, você tem que preparar a sua aula, então você está preocupada. Principalmente no final de semana, que seria o seu lazer, nossa, eu preciso parar um minuto, uma hora, pra resolver minhas coisas da escola. Eu, por enquanto, não consigo me desligar.

Além do ensino, você participa de algum movimento social, sindicato, associações?

Não...

Bom, vamos falar de coisas boas.

Ai que bom

O seu lazer...

Ah...(risos)

O que você costuma fazer quando não trabalha?

Quando eu não trabalho eu gosto de ficar em casa, com o meu filhote e curtir um pouquinho o pouco tempo que eu tenho com ele. Enfim, acho que o meu lazer vai de encontro ao lazer do meu filho, que onde eu posso levá-lo ao shopping, ele adora brincar na área das crianças no shopping, ele gosta de jogar bola, então é a hora que eu brinco um pouco, quando estou com ele.

Você costuma ler algum livro além daqueles que você usa em sala de aula?

Eu já li, há algum tempo atrás. Pra te falar a verdade eu sinto necessidade, mas eu não tenho tanto tempo, ou seja, dizem que o tempo quem faz é a pessoa interessada...Mas o último livro que eu li foi *A Farsa de Inês Pereira*.

É muito legal.

É, foi um dos últimos. Eu li *O Cortiço*, eu li *O Auto da Barca do Inferno*, eu li *O Primo Basílio*, *Senhora*, mas faz um tempinho já.

Você costuma ir ao cinema, teatro, ou assistir algum filme na televisão, alugar fita?

Alugo filme, vou às vezes ao cinema, teatro não, foge ao orçamento. Quando tem alguma promoção ou alguma apresentação gratuita até dá. Mas do contrário, teatro não.

Quando você tira férias geralmente o que você faz?

Olha, o único ano que eu passei nas minhas férias, foi em janeiro de 2005, nos demais sempre fiquei em casa. No máximo era casa da minha mãe, brincar com meu filho, filme. Que a gente viajou, nem foi viagem tão longa assim, foi só no ano de 2005.

No seu trabalho, o que te deixa mais feliz, o que te dá mais prazer?

Quando vejo um aluno falar "*Ah, era assim Dona!*". Quando parece que caiu a ficha sobre aquilo que você disse, eles ficam até com cara de bobo, quando pega "*Nossa, era assim? Nossa só isso!*", é a melhor hora.

E o que te deixa mais triste?

Falsidade, indisciplina e até mesmo cinismo por parte de alguns alunos.

Você acha que vale a pena ser professora?

Vale...

Porque?

Bom, eu gosto muito. Acho que se tivesse que voltar, estudar de novo, entrar na concorrência do OFA, eu entraria novamente, eu gosto. E ter a chance de trabalhar nessa escola é muito melhor. Eu combino muito com os alunos, direção, professores, enfim...Tanto é que o Aurélio (coordenador) - não é puxando sardinha pra mim não – um dia falou "*Nossa Carolina, é incrível, você está sempre sorrindo, o que acontece?*", e eu nem tinha amizade com ele ainda, foi assim que ele entrou. Então eu falei nossa, alguém percebeu! Mesmo que a gente esteja assim, acabada, eu sempre estou mesmo de bem com a vida. E outro fato que me surpreendeu muito foi que no ano passado, o primeiro ano em Campinas, primeiro ano nesta escola, os meus alunos do terceiro A me convidaram pra ser professora paraninfa deles.

Ah, que legal!

Então foi muito gratificante, porque de um quadro de professores que eles tem dê do primeiro ano e me escolherem, novinha, recém chegada, foi muito gratificante.

Você acha que é diferente ser professora nesta escola?

É diferente ser professora aqui. Você tem...Eu penso que o ensino médio te dá a chance de se expandir, ter mais autonomia, não fica preso aquilo lá... "*Ah se eu tirar 0 e tirar 10 tanto faz, eu vou passar*". Então o ensino médio já te dá isso, a direção da escola é excelente, o que você precisa conversar, ou o que você tem de problema, por exemplo, um aluno que não foi legal na sala com você, não trouxe material, a coordenação e a direção te dão respaldo. Os funcionários em si são excelentes, te tratam super bem, a clientela que essa escola recebe é diferente da escola de bairro, então trabalhar aqui é muito bom.

Que orientações você daria a um jovem professor? Alguma dica...

Siga o seu coração, a sua intuição, porque eu acho que se você vem trabalhar, se você tem amor por aquilo que você faz, você trabalha com amor. Eu acho que esta é a questão, não vir obrigado "*Nossa, hoje eu tenho que ir naquela escola!*" Um jovem professor comece com amor.

É isso, obrigada!

- **Entrevista com professora Maria**

Data: 13 de agosto de 2007.

Local: Escola Pesquisada, pátio.

Observação : falas em negrito são da entrevistadora.

A gente pode começar falando da cidade onde você nasceu.

Então, eu nasci em Campo Grande, estado do Mato Grosso do Sul.

E você ministra que disciplina nesta escola?

Biologia.

E você é casada, tem filhos?

Casada, dois filhos.

Que idade eles tem?

Um tem dez e o outro tem seis.

Ambos estudam...

Sim, estão ainda no Ensino Fundamental.

Em que escola ?

Colégio Imaculada.

O seu marido, ele trabalha?

Já é aposentado

E qual era a profissão dele?

Ele era analista de sistemas na CPFL.

Ele tem então um nível superior?

Tem.

E os seus pais, a escolarização deles, você sabe?

A Minha mãe tinha ensino médio, na época contabilidade, era um profissionalizante que ela tirou no colégio das freiras. E o meu pai, eu não sei se é equivalente a ensino médio, mas ele é oficial das forças armadas. Então eu imagino que a escola militar que ele fez, não era ainda Agulhas Negras, mas era o equivalente, imagino que seja equivalente ao nível superior, não sei.

E a sua mãe é dona de casa?

Depois que ela casou meu pai pediu a ela que abandonasse, ela trabalhava na receita federal. E ele pediu que ela abandonasse o trabalho, muito antes de eu nascer. Então minha mãe sempre foi dona de casa pra mim.

Bom, um pouquinho sobre sua escolarização. O ensino fundamental e médio você fez em escolas particulares ou públicas?

O ensino fundamental ate a quarta série eu fiz em escola particular, por ser confessional, fiz no mesmo colégio onde estão os meus filhos hoje, o Imaculada. Depois eu prestei concurso de admissão, tinha concurso, entrei na escola normal, fiquei um ano. Meu pai foi transferido, então minha mãe me colocou em uma escola no Rio de Janeiro, um colégio interno, de freiras também, por um ano. Aí eu desbundeí, ela não tinha resolvido mudar nada, meu pai já ia voltar para São Paulo, transferido novamente, falei pra ela que eu fugia...Aí eu vim pra cá (para a escola pesquisada) e fiquei até terminar o equivalente ao ensino médio.

Daí a sua graduação?

Foi em biologia na Unicamp.

Você terminou o ensino médio e já entrou...(na graduação)?

Terminei o ensino médio e já entrei. Fiz alguns meses de cursinho... Mas pra mim a ênfase era passar, fechar o terceiro colegial, e era difícil, o ensino era puxado. Então o dia que eu precisava estudar pra prova eu faltava, então eu levei o cursinho um pouco...Chegou em setembro eu falei pra minha mãe que eu não ia mais e que trancasse lá, que ia estudar aqui (na escola em que trabalha).Mas eu freqüentei algumas aulas de cursinho sim.

Ah, você fez o cursinho junto com o ensino médio então?

Fiz junto com o ensino médio.

Em que ano você entrou na Unicamp?

Deixa eu fazer as contas agora (risos). Acho que foi em 1975.

E porque fazer biologia?

Eu acho que foi o ensino médio aqui (refere-se a escola pesquisada) que me orientou, muita gente da minha turma saiu para a pesquisa, de química, física ou biologia...Muita gente. Minha melhor amiga até hoje é física formada pela Unicamp também, depois foi fazer oceanografia física e hoje é professora da UERJ. Uma outra que fez comigo, fez biologia comigo, está em Florianópolis, departamento de genética. Então muita gente foi fazer, eu tinha muitos colegas que estudaram aqui (refere-se a escola pesquisada) fazendo na época biologia, menos fazendo física, e química tinha alguns também, então muitas pessoas, a princípio, queriam escolher a carreira pra pesquisa. E biologia porque eu sempre gostei, eu pensei em medicina, mas achei que eu não ia, não tinha sangue frio para pensar em uma pessoa cuja vida dependesse de mim, entendeu? Que um erro meu pudesse levar a morte dessa pessoa, então medicina pra mim não servia. Eu escolhi biologia.

Quando você ingressou você já escolheu bacharelado e licenciatura?

Na época você entrava no bacharelado e optava por fazer licenciatura ou não, com disciplinas a mais. Aí como estava tão encaixadinho o horário, só tinha diurno, que era o dia inteiro, entrava as oito e saía as cinco, seis, pra que não fazer licenciatura neh? Fui fazendo licenciatura...

E como você se tornou professora?

Nem eu sei dizer, sabe? (risos) Eu tenho muitos professores na minha família, o meu avô, pai da minha mãe, era professor, eu tenho tia que foi professora, do ensino médio, até do ensino fundamental também. Então eu não sei, valorizava-se muito essa profissão na minha família, ela era valorizada. E também... O meu irmão, por exemplo, embora ele trabalhe em uma empresa, ele é diretor superintendente de uma fábrica em São Paulo, ele nunca deixou de dar aula, em Universidade, mas nunca deixou de dar aula...Então sei lá, aconteceu. Eu comecei a achar atraente e a pesquisa se tornava menos atraente pra mim...O ensino começou a se tornar mais atraente, aí eu optei.

Onde você começou a trabalhar como professora?

O primeiro lugar que eu trabalhei, estavam precisando de uma substituta, licença gravidez de risco, acho que eu fiquei uns quatro meses na escola normal. Alguém me indicou...Ah, tinha uma professora que tinha sido minha professora, mãe de uma dessas minhas amigas que fez faculdade, ensino médio comigo, falou *estão precisando de uma professora de biologia e não estão conseguindo achar substituta, vai lá que eu te indiquei*. E na época o diretor falou *eu não estou conseguindo professor, via delegacia de ensino, então, já que você preenche os requisitos, eu vou te atribuir essas aulas*. E fiquei quatro meses lá. Aí quando acabou a licença um dos meus amigos de faculdade...Sabe o... Começou como cursinho e hoje é uma escola regular, na época estava abrindo, o Integral... Era um cursinho, tinha assim, quatro classes de dez alunos cada uma, era cursinho pré-vestibular, aí eu não me dei muito bem com o estilo de aula em cursinho, muita necessidade de ser engraçada, aquelas coisas assim, na época eu não partilhava dessa linha. Então eu logo abandonei. Aí eu consegui uma...Eles fizeram uma espécie de concursinho pra professor substituto escolher aula. Foi uma coisa assim, meio ridícula, eu nunca vi isso, mas naquela época teve, eu aproveitei, prestei e fui bem classificada. Então quando sobraram aulas eu peguei, só que eu tive o azar de pegar, não sei se azar ou sorte, em Vinhedo.

Isso do Estado?

Do Estado. Aí nunca mais eu deixei de dar aula no Estado, porque... Aí tinha aquela situação de quando você chegasse até em setembro dando aula na escola, no ano seguinte as aulas livres, ou aulas de substituição, você era chamado. E durante seis anos nunca me faltaram aulas nessa escola, era o único ensino médio da cidade, e não tinha efetivo de biologia. A professora de ciências pegava ciência e quando ela queria alguma carga suplementar pegava biologia. Aí sobrava, não era o suficiente para formar um cargo, na época eram 22 aulas, vinte e poucas, não formava o cargo e eu fui ficando. E tinha época que sobrava aula de ciências, eu pegava biologia, mas porque tinha sobrado ciências. Não dava muitas aulas, mas eu nunca mais deixei o Estado. Aí prestei concurso, passei e escolhi esta escola, tinha vaga e a minha escolha foi direto aqui e nunca mais eu larguei. Porque era perto, a minha casa era perto também.

E o fato de ter estudado aqui influenciou na escolha ou não?

Ah, primeiro porque eu nunca achei que iria sobrar uma vaga para ingresso aqui, mas assim, era pertíssimo da minha casa, e eu acho que influenciou sim. Poxa, viver aquela escola que fui tão feliz, aí eu ingressei aqui, tive uma decepção muito grande na época, mas tudo bem, porque eu vinha de uma escola em Vinhedo que funcionava direitinho, como uma escola particular quase, até uniforme tinha, entendeu, na época que eu dei aula lá, durante os seis anos. Até o noturno... Quando eu cheguei aqui encontrei a maior bagunça, mas tudo bem...

Em que ano você entrou nessa escola?

Ingressei em 1987. Nunca quis sair, como você pode ver, fazem vinte anos.

Bom, então há quanto tempo que você é professora?

Eu estou pro meu vigésimo oitavo ano, direto...Em Vinhedo eu comecei em fim de agosto de 1980 e vim direto... Vinte sete anos, vou completar 27 anos em setembro agora.

E depois que você ingressou aqui (na escola pesquisada), lecionou em outra escola também?

Teve um ano que faltaram aulas pra mim, pra completar a minha carga, eu peguei algumas aulas no Aníbal de Freitas. Quando foi meio do ano uma professora se aposentou, porque desde que eu entrei aqui as aulas estão diminuindo cada vez mais e o número de classes também, então eram vinte e cinco, vinte classes, tinha muita classe que hoje é sala ambiente que era sala de aula, então foi diminuindo, encolhendo, diminuindo também o número de aulas por cada série. Então teve um ano que faltou e eu fui completar no Aníbal de Freitas, mas assim que a professora aposentou eu já escolhi aqui e já voltei, passei seis meses lá.

Você teve algum outro emprego além de lecionar?

Não, toda vida, que eu me lembre, eu só lecionei. Eu fiz bicos enquanto era aluna de faculdade, mas foi lecionando aulas particulares.

E sempre biologia?

Você sabe que quando eu estava na faculdade de biologia, pintou umas aulas de uma menina de sexta série de geografia e eu ah, mandei ver. Já dei aula de inglês também, porque eu tenho muito curso, sempre estudei muito inglês, então já dei aula de inglês também, mas particular, lógico. Ah, sou formada em educação artística, esqueci essa parte.

Ah é?

É, depois que eu fiz...Quando eu estava em Vinhedo ainda, resolvi fazer, nem sei porque, por prazer, alguma coisa assim, e fiz faculdade de Educação Artística na PUCC e lecionava em Vinhedo. Lecionava de manhã e noite e a tarde fazia faculdade, fazia PUCC.Cheguei a prestar concurso na Prefeitura, passei, assumi, lecionava biologia durante o dia no aqui (na escola pesquisada) e a noite eu ia pra prefeitura. Pegava uma perua, era tão longe, anda um pedaço de terra, que hoje é asfaltado, Jardim Santa Rosa...O pessoal colocava a noite uma combe da prefeitura a disposição porque era muito difícil o acesso, o bairro era todo de terra, às vezes, quando chovia a combe não descia e você tinha que voltar. Eu fiz essa vida por seis meses, lecionando educação artística a noite, e desenho, e durante o dia, todo dia... Eu dava cinquenta aulas por semana. Aí eu descobri que eu não ia enriquecer com isso, sabe? Eu já estava perdendo minha saúde, então abandonei a educação artística e fiquei com a biologia. Então lecionei várias coisas, mas sempre lecionando.

Você lembra como você se preparou para entrar em uma sala de aula pela primeira vez?

Eu não me lembro dessa primeira vez, sabe que eu não me lembro? Mas eu me lembro que durante muito tempo eu era insegura, eu tinha medo, medo que eles me perguntassem alguma coisa que eu não soubesse, que eles não tivessem disciplina, eu passei muitos anos com medo, acho que uns dois anos direto com medo.

E como você sentiu que isso foi se modificando?

Eu não sei, acredito assim, quando eu fui me preparando mais, sabe? Estudando mais... E eu não sei se eu sou assim, aparentemente autoritária, aparentemente zangada, eles foram...Não sei, eu ia entrando, ia dando o meu recado e o negócio foi ajeitando, entendeu? Uma coisa que ajudou muito em Vinhedo é que às vezes tinham algumas classes muito pequenas, eu tinha classes lotadas, mas tinha muitas classes pequenas, sabe? Então era fácil lidar com doze, treze alunos, era muito gostoso.

Em vinhedo era ensino fundamental ou médio?

Tinha ensino fundamental e médio, então eu dava aula assim, às vezes... Eu nunca cheguei a pegar quinta série, eu cheguei a pegar quinta série suplementando aula, em outras escolas de Vinhedo também. Mas assim, geralmente eu dava mais aulas pra sétima série, gostava de pegar sétima série que era corpo humano, e dei em colegial mesmo, quando sobrava eu pedia pra professora de ciências, *você não quer deixar uma sétima pra mim, já que você está escolhendo?* E ela era minha amiga, a gente logo ficou amiga, então ela às vezes deixava. E tinha ensino médio, o maior número de aulas sempre foi no ensino médio.

Você acha que tem diferença entre o seu trabalho antes, no começo, e agora? Você acha que agora é melhor ou pior?

Não sei, conforme o tempo foi caminhando eu fui gostando mais do que eu faço, não sei explicar, eu gostava, mas eu era ansiosa, agora eu fui ficando mais tranquila, eu sei que se acontecer alguma coisa, assim, se faltar luz... Não, se faltar luz não dá pra dar aula, porque aqui geralmente as salas de aula são escuras, mas digamos, se estragar o retro-projetor, porque eu dou muita aula com transparência, eu vou poder ir pra lousa, eu vou pra lousa, ou eles querem exercício, então a gente da aula... Eu não sei, acho que sou mais tranquila hoje. Eu gosto de dar aula, só que eu estou ansiosa pra aposentar, mas eu gosto de dar aula. Eu não sou, é um pouco engraçado, a maioria dos meus colegas falam horrores - *Ah, não agüento mais alunos* - não é assim. É que eu acho que já deu o meu tempo mesmo, eu sou necessária na minha casa, ao contrário das pessoas que vão aposentar, eu tenho filhos pequenos, então acho que eu preciso, estou sendo necessária em outro lugar, mas eu gosto.

É que às vezes a gente ouve de um professor que está a mais tempo lecionando, que antigamente era mais fácil dar aula.

Não, o que tinha antigamente eram alunos mais preparados, então a satisfação intelectual era maior, porque você falava uma coisa no nível lá no alto e eles entediam, sabe? Hoje, eu dou o mesmo conteúdo, porém eu baixei o meu nível, estou cada vez mais tirando detalhes, eu conto aquelas histórias paralelas - que você dá para amarrar - cada vez menos, entendeu? Uma coisa cada vez mais palpável, o pensamento abstrato deles não vai longe, é a impressão que eu tenho. Então isso para alguns professores, e até pra mim, há alguns anos atrás, isso frustrava bastante. Agora não frustra mais, acho que eu estou mais tranquila, seja o que Deus quiser, sabe? Eu faço o meu possível, não querem? Não querem não vão ter, sabe? Então é muito assim, eu não estou mais... Uma grande parte dessa falta de preparo não é culpa deles, então é culpa de alguém que os pegou... Ele vai passar de qualquer jeito porque ele não pode ficar empatando outros, ocupando uma vaga, ele é caro para o estado, então eles vão automaticamente ser... O pessoal fala que o professor confunde aprovação automática com progressão continuada, na realidade é a mesma coisa, na prática... Se filosoficamente é diferente, na prática se traduz... Então muitas vezes eu chego no primeiro colegial e falo *olha gente, vocês estão acostumados com uma situação assim, que o professor entra e não consegue dar aula, porque vocês estão conversando, então ele fala assim, abram o livro na página 10, leiam da página 10 a 12, resolvam em equipe questionário da página 13 e entreguem pra nota*, ele nem se dá ao trabalho mais de dar prova, porque, se ele sabe que no fim do ano o aluno vai ser promovido pra série seguinte. Porque ele vai lutar contra isso? O professor está acomodado no ensino fundamental, eu não sei se daria aula no ensino fundamental, eu não sei como que eu me daria. Bom, primeiro porque eu gosto dessa faixa etária, mas em segundo lugar porque... Agora, chega no ensino médio você já tem uma exigência maior, aí é engraçado que quando eu falo isso, três quartos da classe balança a cabeça dizendo que sim e uma parte da classe, só uma pequena parte da classe, um quarto da classe, diz não, *não era bem assim Dona*. A maioria diz que era assim, que é assim, e eu nunca entrei numa escola pra saber que é assim, mas eu deduzi, porque é o que eu faria, se me visse contra a parede. Sabe, não é uma questão de você ter o poder de reprovar ou não, é uma consequência lógica, se você sabe que você não vai ser penalizado por atravessar o sinal vermelho, você atravessa, olha um lado, não está vindo ninguém, olha o outro, não está vindo ninguém, você vai com o carro. Se você tem uma foto no sinal isso te inibe, porque você não quer pagar cento e tantos de multa, então é uma coisa de inconseqüência, impunidade, é que esse é o país da tolerância e da impunidade. É o país onde você tem um cara que tacando fogo em criancinhas e daqui uns anos ele está fora da prisão, você sabe disso. E que a gente não pode fazer nada. Acho que a questão é que para você viver em sociedade você tem que ter consequências, se o patrão diz para ele fazer tal coisa e ele diz não vou fazer, ele não dura no

emprego. Então é uma questão de atitudes que eles não adquiriram, aprender a ler, aprender a escrever, aprender a fazer as operações básicas matemática, eu nem sei como ensinar isso, sou professora de biologia. Pra mim eu estou deduzindo que eles sabem isso, sabem ler e interpretar um texto. Hoje mesmo um menino me respondeu o oposto do que estava na pergunta, eu falei assim, você leu a pergunta? Olha o NÃO que está aí – *Ah, eu não reparei!* Então sabe, o cara não lê, ou lê e não sabe interpretar, ou não tem paciência de ler, então porque, isso não é culpa dele, ele foi ensinado assim. Ele tinha que ter aprendido a estudar, aprendido a ler e escrever direito, fazer as quatro operações e estudar. Se ele soubesse estudar e se aplicasse a fazer isso, não precisava fazer mais nada, não precisava trazer nada de ciências do ensino fundamental pra mim, que eu me viro. Mas na situação que está, sem saber ler e escrever... Mas eles são legais, a culpa não é deles, a culpa é de um partido que está a doze anos, e vai ficar dezesseis anos no poder. Se o povo quer, paciência, faça-se a vontade do povo, é porque educação não é importante, pelo menos educação para o povão, porque o pessoal da escola particular está sabendo se garantir muito bem. O pessoal que pode pagar, inclusive, esse grande número de intelectuais, que batalham, respeito, que estudam educação, não sei o que, se tiver filho está tudo em escola particular, ou se estiver na escola pública, é o COTUCA, sabe, é escola assumida por alguma Universidade, o ETECAP, é tudo assim. Então infelizmente...

Perguntar sobre as suas aulas, quantas aulas você ministra por semana?

Acho que trinta e duas aulas, trinta e duas é a minha carga total, deixe-me ver... Seis de manhã, é trinta e duas mesmo.

E por dias mais ou menos...

Dá de seis a oito, o único dia que eu tenho oito é terça e o resto (termina a primeira parte da fita)... O período? Todas as manhãs e duas tardes, é claro que tem algumas manhãs que eu chego mais no final da manhã, as duas tardes uma delas eu saio mais cedo, são vinte e seis aulas de manhã e seis à tarde.

E o seu relacionamento com o quadro de apoio, a coordenação, a direção, os funcionários?

Olha, atualmente está ótimo, maravilha, estou vivendo no céu, a escola tem estrutura, tem espaço físico e a direção nos apóia, entendeu? Acho que se eu pisar na bola com um aluno, tiver uma briga com um aluno - não aconteceu ainda tá – porque o que eu acho muito importante é o aluno sentir isso, a direção e os professores são um quadro coeso. Então a direção, em princípio, vai me apoiar, mostrar para o aluno aquilo que ele está errado, depois ela pode até me chamar. O que não dá pra acontecer, o que acontece frequentemente com o pessoal da gestão, que já aconteceu em outras épocas nessa escola, o professor é desmoralizado na frente do aluno, ou dos pais do aluno, isso não pode acontecer. Depois, em particular, é claro que a direção tem a obrigação de te chamar e falar *tudo bem, tá certo, te apoiei, mas você falhou naquilo, o que você acha?* Entendeu, acho que isso é importante, é importante uma direção que apóie os professores, que confie neles, que confie principalmente, que diga pra eles, assim como o aluno precisa, *olha você é capaz, eu confio em você, você dá boas aulas*, eu acho que isso é muito importante e é uma coisa que durante um certo período desse governo aí, porque eu falo desse governo que é tudo um partido só, tinham certos intelectuais que ocupavam a secretaria da educação e que a culpa de tudo, da educação não dar certo, das mirabolantes teorias das pessoas não darem certo, é o professor que não aplicava direito, como se o professor fosse um débil mental, e não é verdade. Se isso é verdade também, veja bem, tem uma, como que é... Eu lembro o nome dela, mas não vou citar, tem uma Intelectual que de vez em quando dá cursos então ela fala assim, se um aluno de quarenta não absorveu o conteúdo a culpa é do professor que não soube motivá-lo e, no entanto, essa mesma intelectual reclama que você faz as coisas tudo bonitinho, você apresenta para o professor, e o professor dentro da sala de aula faz o que ele quer. Só que ela não soube motivar os professores e induzi-los a fazer o que ela queria, então a errada é ela, pela própria teoria dela mesma. Então ela não soube motivar os professores, e muito simplesmente porque o professor é desvalorizado, acho que falta dinheiro sim, o dinheiro é essencial, mas o que é acessório também muito importante, a valorização do professor. Teoria não dá errado porque é o professor que está boicotando, as teorias dão errado porque essas pessoas nunca entraram em sala de aula, pra dar quarenta aulas, eu dei no início da minha carreira. Mas pra dar essas trinta e duas aulas, dependendo daquele dinheiro. Sabe, pra ser intelectual acho que tinha que vir aqui, dar trinta e duas aulas, e viver três meses ou um ano com esse salário, mas viver com o salário, não podia receber mais nada, pra pessoa sentir o que é. Então você tem assim, mesmo pessoas solteiras, casadas então nem se fala, como é que você vai fazer um curso no

sábado se o sábado você reserva pra supermercado, lavar roupa, passar roupa, sua ou da família, fazer a faxina e ainda organizar a semana, como é que você vai fazer? Dá pra você fazer um curso de sábado e domingo? É complicado, então é muito difícil isso aí, é fácil quando você está com um salário muito bom, paga uma empregada, é fácil você falar sobre a vida do outro, que o outro não faz porque ele é preguiçoso, porque ele é acomodado, não é bem assim, então enfim...

Falar um pouquinho sobre as suas atividades como professora, como que você se organiza, o que você ministra em sala de aulas, provas?

Bom, eu tenho uma agenda, pra mim é essencial, não está aqui comigo senão eu te mostrava. Não dá pra planejar com muita antecedência quais serão as atividades do ano inteiro, porque imprevistos acontecem, e mesmo assim, ou uns vão mais devagar, em algumas situações vão mais devagar que outros, ou alguns feriados imprevistos, coisas assim, mas eu tenho um planejamento com uma semana de antecedência, o que eu vou dar daqui uma semana, então na medida que eu vou dando a aula de hoje eu faço uma projeção do que darei na segunda feira no mesmo horário. Aí é fácil, eu assinalo, e prova eu marco no início do bimestre, então já marco dia de prova, dia de prova de recuperação, se tem trabalho dia de trabalho, o que eu quero, tudo no início do bimestre. Eles têm também que se organizar. E aí eu tenho uma projeção se eu vou usar a sala de vídeo, inclusive para reservar a sala, se vão ser aulas de exercício vão ser na sala de aula, se é alguma coisa que não tem transparência, não tem recurso, eu vou dar na sala de aula, então eu já tenho uma previsão com uma semana de antecedência. E se eu acho que eu estou precisando fazer um certo conserto aqui, uma pesquisinha na internet pra ver o que eu acho a mais, não estou satisfeita, aí já dá pra gente se planejar.

Você tem um material que é além do material didático, do livro didático?

Eu dou aula com transparência, eu tiro de vários livros a parte mais colorida, simplesmente eu escolho o mais colorido, o que vai chamar mais atenção, tem alguma coisa... Esse ano foi enviado o livro que a gente escolheu, mas até o ano passado eu resolvi não trabalhar com livro, então eu escrevi algumas apostilas. Não me pergunte grandes bibliografias, eu não tenho, eu tirava de vários livros didáticos mesmo, aquilo que estava correto, aquilo que eu achava mais simples, da forma mais fácil e... Não estavam boas as apostilas não, porque acho que elas demoram muitos anos para ficar boas, porque é muito erro, à vezes a pessoa que digitava pra mim não entendia e escrevia errado, e eu não bato, quer dizer, eu bato mais não tenho rapidez, é muito devagar, fico mil anos, então as pessoas que tem pena de mim e querem me ajudar às vezes me atrapalham. Tinha erro, tudo, mas eu fazia. Agora tem um livro enviado aí pelo governo federal e foi legal porque eu pedi um dos livros talvez mais caros que tivesse, e seriado, eu não pedi aquele três em um. Aí eu fiz uma análise, estou acostumada com livro há muito tempo, fiz uma análise e fiquei entre dois livros seriados, que tinham que ser de editoras diferentes, assim, acabei optando por esse aí, que é novo pra mim, por sinal. O outro, eu já trabalhava com ele, o Amavis, mas eu cheguei a conclusão que a linguagem estava muito difícil pra eles, que esse seria mais interessante.

Falar um pouquinho sobre as condições de trabalho, de ambiente, por exemplo, as salas de aula, você acha que são ventiladas...

Aqui é. Aqui neh? Aqui é! Tem algumas salas, por exemplo, tem infiltração, então fica aquele cheiro de mofo, mas como são muitas salas você acaba mudando de sala, até fazer o conserto, abre todas as janelas, tem sala que tem seis janelas.

Nesse momento somos interrompidas por uma colega de Maria e a entrevista pára por um tempo.

Voltando... Estávamos falando das condições das salas de aula.

Eu acho que elas são boas, apesar do prédio ser muito velho às vezes tem infiltração, cheira mofo, mas a gente acode aqui, corre ali... Acho que elas são bem amplas, isto é um prédio de verdade, um prédio com P maiúsculo, tem 130 anos a escola, é um prédio sólido, grande. Eu já dei aula, no Aníbal de Freitas, por exemplo, a parte de cima tem umas janelas altas que se eu não me engano dão para o corredor, e tem as janelas também, é muito fresco, mas tem uns benditos elementos vazados em cima, na parte de cima das portas e de tudo que dá para o corredor, então tem uns tijolinhos vazados. A gente ouve tudo o que se passa no corredor inteiro, professores dando aula ao mesmo tempo, então o som penetra. Aqui não, eu fecho a porta da sala de aula, a parede tem 40 centímetros de espessura, sabe,

isola o mundo lá fora. Então eu acho uma coisa legal, é um prédio sólido, eu gosto de dar aula aqui. Eu já tive experiência em outros lugares e sei que tem lugares sofríveis, mas aqui é legal.

Você costuma usar outros ambientes além da sala de aula?

Eu uso a sala de vídeo, por causa do retrô-projetor e eventualmente nós vamos para o laboratório. Como eu estou te dizendo, ainda não consegui dar a primeira aula prática do ano, ela é uma professora readaptada (**refere-se à professora com quem conversou na interrupção da entrevista**), de biologia, esta cuidando dos laboratórios, projetos de conservação, formação do museu aqui na escola, que a Unicamp está apoiando eu acho, mas ela cuida do laboratório pra gente e agora ela vai organizar. O ano passado a gente teve umas três, quatro aulas práticas ao longo do ano. Não dá pra dar tantas aulas práticas porque são duas aulas por semana, primeiro e segundo ano. Eu já tive, quando eu entrei aqui eram quatro aulas de biologia no primeiro ano, três no segundo e três no terceiro. Agora eu tenho duas (aulas no primeiro ano), duas (aulas no segundo ano) e três (aulas no terceiro ano), sabe? Então mudou muita coisa

Quanto tempo que é cada aula?

Cinquenta minutos. Mas acaba sendo 45 minutos porque tem esse problema de troca de professor. Troca o professor, aquela baguncinha, chega e faz chamada, então acaba sendo 45 minutos.

Quantos alunos em média por sala?

Já tive salas lotadas, agora tem em média 38 por sala. Tem sala que tem muito pouco, tem sala que tem mais de 40, 41, 42 e a média 38/37.

Geralmente são os primeiros anos, ou não, que tem o maior número?

Os primeiros anos começam o ano lotados, 40 alunos, e vão pedindo transferência, e a gente recebe outros também, mas não chegam tantos quanto saem transferidos. E nos segundos anos já são 38 em média, uns acabam fazendo matrícula e não frequentam, outros se transferem, e terceiro ano também é assim, então a gente tem classe onde não se transfere nenhum e fiquem os 40 o ano inteiro, tem classe que começam até com 40 e vão transferindo, transferindo... Eu acho que tem uma classe que tem uns 20/25... É muito pouco.

A idade dos alunos?

Está no que tem que ser, no que o Estado estabeleceu. Quando eu comecei a lecionar, eu lecionava pra gente mais velha que eu, comecei a lecionar com 23/24 anos e já tive alunos de até sessenta anos de idade, na época do magistério. Hoje não, hoje eles têm que ter 15 anos no primeiro, 16 e 17... Mas tem aqueles que reprovaram, ou reprovaram lá fora, em outra escola, no primeiro ano e vêm pra cá. Então tem aluno de 16, 17 anos no primeiro ano, mas é raridade.

E os principais problemas que você tem com eles?

Eles não querem fazer lição! Eles botaram na cabeça que não devem fazer lição, não querem estudar parcelado, na véspera da prova eles tem que colar, tem que elaborar as colas e geralmente são muito mal feitas, quando eu pego... Eu tenho uma coleção de colas, elas geralmente não são inteligentes, eu nunca poderia dar nota para nenhuma delas, cola inteligente é aquela que num quadradinho de 10 por 10 você escreve tudo, essa é a cola inteligente, aquela em que o cara pega o sumo do conteúdo... Então eles acham que não tem que estudar, e isso é principalmente para o primeiro ano, eles vão demorar um ano pra cair a ficha que eles vão ter que estudar, que a coisa mudou, que eles tem que fazer exercícios em casa. Mas se eu der tempo na aula pra eles fazerem exercício, eles não fazem, não tem jeito... Então o maior problema que eu tenho é esse, acham que não tem que fazer exercício, isso também não é culpa deles, eles foram acostumados a desafiar o professor e não fazer nada. Tudo bem, eu nem fico zangada, dá vontade de rir, porque eu olho pra cara deles e falo "*Tá bom filho*". E eu atribuo uma nota de exercício pra fazer avaliação contínua, eu vou avaliando os exercícios, vai chegando no final eu junto tudo o que eles fizeram ou não fizeram e atribuo uma nota de exercício, a mesma coisa com a chamada oral, a prova não, é o único momento que você tem que fazer a avaliação toda de uma vez, o resto é avaliação contínua que eu faço, mas não caiu a ficha deles. Nos primeiros anos nessa altura do campeonato não. Vai precisar assim, lá pra setembro, outubro, quando receberem a nota do terceiro bimestre, alguns vão entender o espírito da coisa, que o estudo tem que ser contínuo, tem que prestar atenção na aula.

Você tem noção de quanto tempo você gasta em média no trabalho, o tempo que você sai da sua casa pra vir pra cá?

Eu nunca fiz esse cálculo não. Conta também aquele tempo que a gente passa preparando aula, preparando prova, corrigindo prova, passando nota, ah não sei. Imagine que eu chegue aqui... Eu tenho muita sorte, sou uma pessoa privilegiada, por isso talvez eu goste tanto da minha profissão, eu posso sair de casa dez para sete e chego aqui a tempo, na hora que está batendo do sinal, porque eu venho de carro. Então eu saio dez pra sete e chego aqui sete horas. Aí, vamos fazer uma média como se todo dia eu saísse ao meio dia e vinte, vamos colocar uma aula por dia, porque tem dois dias que tem HTPC, mais dois dias que eu tenho uma aula extra. Digamos que eu saísse daqui uma hora e chegasse em casa a uma e dez, então eu faço os cálculos... Seis horas e vinte é o tempo que eu gasto aqui, estando na escola. Eu nunca gasto menos que uma hora, tem dias que está tudo pronto, eu não preparo aula, não gasto tempo nenhum, tem dias que eu gasto, três, quatro, cinco horas elaborando uma prova. Porque eu elaboro dez turmas de provas, não é por classe, eu uso as mesmas dez turmas em todos os segundo anos pra se dizer. Então vamos supor que eu gaste mais uma hora, em torno de sete horas e meia a oito horas é o que eu gasto, porque tem períodos onde eu trabalho várias horas e períodos que está tudo tranqüilo. Ah, amanhã eu vou dar um filme e o filme já está na minha mão, ou já está sabe...

Você geralmente prepara as aulas nos finais de semana, durante a semana?

É, quando dá tempo. Então, por exemplo, hoje não vai dar tempo, eu chego em casa quase sete horas, aí tenho que fazer jantar, ver a lição do outro. Geralmente eu preparo aula de terça à sexta de tarde. Às vezes no fim de semana...

Você gosta desse seu horário de trabalho? Está contente com ele?

Já gostei mais, eu tinha horário de manhã fechado. Então eu dava trinta aulas, e não trinta e duas, e tinha duas HTPCS à tarde, um dia por semana. Então pra mim, durante vários anos, eu fiquei com esse período ideal, só que esse ano, que é justamente o que eu estou quase aposentando, eu falei bom, está tudo certinho, até a moça que tem direito de escolher na minha frente falou "*não, eu vou deixar essas quatro (aulas) pra você escolher como carga suplementar, não vou pegar de manhã*", aí veio uma situação inesperada, uma outra professora, como já aconteceu comigo, não conseguiu a jornada completa na escola dela e veio completar a carga na esta escola, então pegou as quatro aulas. Eu fui jogada pra uma substituição de uma professora que é vice-diretora em outra escola, pra uma substituição à tarde, então pra mim hoje já não está tão legal quanto já estive.

Sobre o seu salário, você acha que dá...

Credo, miserável. Eu tenho vinte e sete anos, durante oito anos eu passei engessada porque eu sempre consegui todas as promoções, durante oito anos a gente foi engessado, tipo, vocês tem direito a ter essa promoção, só que não havia critérios para essa promoção, não tinha nada regulamentado. Eu não sabia que se eu fizesse um curso eu ia poder subir, eles simplesmente congelaram, o pessoal que aposentou nesse período aposentou sem ter chance de subir, oito anos é muito, dá pra fazer muita coisa, muito curso, muita coisa dá pra fazer pra você conseguir uma promoção. Durante esse período foi congelado e eu acho que nem teria sido regulamentado se o ex-governador de São Paulo não tivesse querido a presidência da república. Um ano antes de sair, ele deu um aumento e regulamentou, a gente passou seis ou oito anos engessado na carreira, o pessoal que aposentou nesse período deu economia para o Estado, eu também, quando fui reenquadrada, fui reenquadrada lá em baixo, entendeu? Daqui aparece outro, mais outro, sabe, já passei por vários reenquadramentos na carreira, primeiro teve o do Maluf, depois foi reenquadrado em uma época posterior, depois teve o enquadramento do Quércia, todos eu perdi, em todos eu saí perdendo. Então agora... Daqui a pouco também quando esses bobinhos que estão entrando agora, estão fazendo cursos e não sei que, chega na hora H e fala assim "*não, vamos reenquadrar todo mundo*", chega o próximo que quer economizar e reenquadra todo mundo, em vinte anos eu passei por três, ah tem dó, pelo amor de Deus. Então as pessoas só querem economize, dentro da educação só existe economia, nós existimos para economizar e fazerem farol em cima da gente, que estão fazendo e acontecendo. Não posso esquecer o último governador, o Alckmin, ele... Foi o Alckmin ou o penúltimo do PSDB, o Covas, eu não lembro qual dos dois, mandou mil livros para a escola e extinguiu o cargo de bibliotecário, não é legal? Olha que bacana! Provavelmente pra botar uma pessoa que peça... Estão faltando palavras, está vendo como está na hora de me aposentar (risos). Igual minha amiga que não consegue mais entrar na sala de aula porque tem síndrome do pânico, jogam ela na biblioteca, nós temos muita sorte porque temos uma entidade que paga pra gente a bibliotecária, bibliotecária de verdade. Então para economizar extinguiram o cargo de bibliotecária e

mandam os livros, é fácil despende dinheiro assim, você despende de uma vez só e tudo bem, agora pagar uma bibliotecária, criar uma carreira pra ela, imagina. Então isso é terrível, eu talvez fosse tentada a ficar mais tempo, mas pra quê? Pra ver as coisas deteriorarem mais do que estão, as condições de trabalho? Porque eu estou no céu, mas eu sei que 99,9% das pessoas não estão. Eu tenho uma diretora boa, que me apóia. Se eu disser assim, vamos fazer uma excursão pra não sei onde, e eles quiserem e tiverem como pagar nós vamos, já fomos em várias esse ano, já teve várias aqui na escola, tanto dentro da cidade, para eventos, como fora. Agora, eu sei que tem gente que vive um inferno, vive na periferia... Depende muito do diretor, a alma da escola é sempre o diretor, não vou falar o gestor porque eu acho isso de um pedantismo profundo, é sempre o diretor. O diretor dá o tom e se ele tiver força suficiente ele logo vê quais são os professores que podem colaborar, que tem boa vontade, agiliza tudo, fala com político, consegue limpeza, sendo duro com os alunos consegue fazer com que eles não rabisquem tanto. Você vê, está pichado, mas não tem tanto, não é aquela sujeira que alguns anos atrás tinha. Porque tem diretor que quer ser diretor pra ficar lá, ganhando mais... [acaba primeira fita]. Já foi aquela época que o salário... O salário é uma miséria, uma mixaria.

E na sua família, o seu salário é o principal, o secundário?

É o secundário, meu marido tem aposentadoria particular privada. Se não fosse isso talvez eu não estivesse tão bem humorada.

Você acha que a profissão do magistério suga muito a energia?

Acho que suga, muita gente reclama, eu não posso falar por mim, tem muita gente reclamando. Eu acho que consome, acho que as pessoas se frustram muito pelo fato dos alunos não aprenderem, eu já aprendi a não me frustrar, então... Quer aprender aprende, não quer aprender não aprende, eu fiz o meu possível e fico empolgada quando alguém aprende. É isso aí.

Alguma vez você quis ficar em casa?

Não é porque eu gosto do que eu faço que eu nunca tive meus momentos, principalmente amanhã, por exemplo, que eu vou levantar cedo, está frio, puxa, eu podia estar aposentada, dormir mais um pouquinho, sabe? E não é porque é o horário não, muitas vezes eu lecionei à tarde e tive esses momentos. Ah, todo mundo, mente quem diz que não tem vontade de ficar em casa de vez em quando. Ah, teve períodos na minha vida que... Quando eu tive o meu primeiro filho principalmente, eu queria estar mais perto dele, eu tive sorte porque eu emendei licença prêmio, com licença gestante, depois teve férias, porque eu saí de licença gestante antes das férias. Então eu tive essa emenda, um eu voltei em maio e o outro eu voltei em agosto, então eu fiquei de cinco a seis meses com eles, mas dá vontade de ficar em casa, acho que nesse período me deu muita vontade.

Os seus filhos quando não estão na escola ficam em casa?

Ficam.

Com seu esposo ou sozinho?

Com meu esposo, a gente não deixa sozinho, a gente tem uma pessoa, uma empregada, então quando o meu marido não está eles ficam com a empregada, a empregada é bem de confiança. Está comigo desde que o meu mais velho tem um ano.

Tem algum momento que você consegue se desligar da escola, do trabalho?

Quando eu saio daqui e não estou preparando aula eu consegui me desligar. Agora eu estou pensando mais que tenho que buscar a papelada lá em Vinhedo, pra aposentar, então agora eu não estou me desligando tanto. Sabe, quando eu estou me dedicando as coisas dos meus filhos estou me dedicando as coisas dos meus filhos, às vezes, assistindo um programa de tv eu falo - *olha que bacana!* - pena que a gente nunca sabe quando vai passar essas coisas pra gravar. Então a gente está sempre se lembrando que é professor, mas não está constantemente, eu não penso... Quando eu era mais jovem eu pensava nos problemas da escola e me remoia, antes de ter filho principalmente. Agora que eu tenho filho eu consigo saber me desligar, relaxar mais, entendeu? Eu não deixo de ser professora, mas não fico o tempo todo pensando nisso.

Você leva trabalho pra casa?

Ah levo né! Corrigir prova, preparar prova, preparar aula, tem que ser. Levo sim.

Além do ensino você participa de algum movimento social, sindicato?

Olha, já participei na minha igreja, mas agora não, como eu mudei de paróquia eu estou estudando ainda o que eu vou participar, e estou me dizendo – *Não, quando eu me aposentar!* Então eu estou me segurando pra não ir agora, pra poder me dedicar melhor.

Falar um sobre coisas boas, o seu lazer, geralmente o que você faz?

Com dois filhos pequenos é difícil. Eu assisto toda a programação de filmes infantis eu estou por dentro, já fui assistir Homem Aranha, vou assistir Piratas do Caribe, tudo mais. Então assim, filmes, mas eles são necessariamente infantis porque eu não tenho com quem deixar as crianças. Às vezes o clube, mas eu fico tomando conta deles, é isso aí. E muita televisão e muito livro. Eu leio muito e assisto muita tv a cabo, cinema pra assistir em casa mais em dvd mesmo, e a gente fica muito em casa.

Você lembra de um último livro que você leu?

Olha, eu ganhei de presente, esse nem foi escolha minha, um livro chamado *Londres*, só que eu não me lembro... Não, *Londres não*, *A Floresta*, só que do mesmo autor de *Londres*, um autor inglês... Gosto de livros que situem na história, esse conta mais ou menos a história da floresta, como ela pôde ser preservada, e a história de todas as pessoas que moravam lá e os descendentes. E estou lendo devagarzinho... Têm outros que eu estou lendo também, não são necessariamente livros da moda, estou na fila para ler o *Livreiro de Cabul*, também tem aquele *não sei o que de pipas*, que é também sobre o Afeganistão e tudo... Saiu uma série de livros, o meu marido se interessava e ele comprou, está ainda na fila, depois que eu acabar de ler *A Floresta*... São romances mesmo, não é nada muito comprometido.

Quando você tira férias, geralmente fica em casa...?

Nossa, uma delícia ficar em casa, porque eu acho que fico pouco. Então, por exemplo, meus filhos têm tios fora, um vai pra São Paulo porque tem mais idade, o outro vai pra casa da tia no interiorzão, sabe? Aí eu fico geralmente uma semana, cinco dias, e é uma delícia ficar em casa nessas circunstâncias. Aí eu vou assistir filmes adultos com meu marido, até saio pra jantar, essas são minhas férias, e o resto do tempo eu fico com eles em casa também, a gente geralmente não sai. O dinheiro não dá, a última vez que eu acho que eu tirei férias, faz uns dois, três anos, que a gente foi em um Hotel em Serra Negra, só nós dois, ficamos três dias porque mais não dava. Então não dá, a gente não tem dinheiro pra tirar férias.

Na sua profissão, o que te deixa mais feliz?

Ah meu Deus, nem sei... Eu acho que é quando eles ficam interessados, quando eu acho que atingi os meus objetivos, quando eles me contestam, quando eles perguntam, é mais assim.

E o que te deixa mais triste?

Quando eu vejo desinteresse deles e me deixa contrariada o fato deles não fazerem lição, me deixa... Mas atualmente eu não me aborreço muito mais, porque eu estou em uma situação que eu considero... Eu talvez goste da minha profissão não é tanto... Porque, talvez, se eu tivesse em uma outra escola e em outra circunstância eu detestaria. Você entendeu? Eu tive muita sorte, caí nessa escola onde eu já tenho um elo afetivo com ela, conheço o pessoal daqui a muito tempo, os professores daqui são muito legais e atualmente estou com uma boa diretora que presa pela escola, que já arrumou, por exemplo, o jardim... Sabe, uma pessoa que está interessada. Então circunstancialmente nada mais me aborrece muito, se eu tivesse algum aluno que me batesse, que me enfrentasse, eu acho que eu me aborreceria muito, em outros tempos eu já tive isso, aluno que levantou pra tentar me agredir, eu falei assim “*Você está me ameaçando?*”. Porque se estivesse me ameaçando eu ia pegar minhas coisas, sair e ir pra polícia, porque mesmo que o cara fosse menor o pai teria que arcar com as conseqüências. Mas aí sempre tem uma turma do deixa disso - *Não, deixa... Você não está vendo que se você falar que você está ameaçando vai ser pior pra você?* Teve uns espertos que impediram na hora, mas isso já faz muitos anos, coisa de dez anos atrás, de lá pra cá as coisas melhoraram. Eu aprendi a ser mais tranqüila também.

Você acha que vale a pena ser professora?

Poxa, se eu já estou com vinte e sete anos de magistério e disser pra você que não valeu a pena, o que eu fiquei fazendo todo esse tempo, entendeu? Pra mim valeu, mas isso é coisa de casa um. Se a pessoa vai pensando em dinheiro, se a pessoa pensa em reconhecimento, porque a sociedade não reconhece o professor, principalmente se ele for de rede pública, se ela for pensando em se encostar... Eu acho que não vale a pena, mas a pessoa tem que ter bastante consciência.

Pra você é diferente ser professora nesta escola?

Pra mim é, lógico. Eu já tive experiências em outras escolas, como eu te disse, não sei se eu teria continuado tanto tempo. Tanto que eu abandonei a prefeitura, e lá eu ganhava mais, a prefeitura paga melhor que o Estado, mesmo quando você está começando. Olha, eu já tinha, quando eu fui professora aqui há quinze anos eu já tinha 10,12 anos de estado e ganhava mais na prefeitura iniciando, então realmente vale mais a pena ser professora....Mas eu não agüentei. Então pra mim há todo um diferencial ser professora aqui, porque tenho ligações afetivas de bons tempos, de boa época, da minha adolescência. É assim, é difícil você dissociar momentos da sua vida bons ou maus do lugar que você trabalha, se você trabalhou muito tempo, a vida inteira quase no mesmo lugar. Então estou há quase vinte e um anos aqui, toda a minha vida de casada.. Quando conheci o meu marido eu já lecionava aqui, então é sempre ligada a história desta escola porque - *Ah, ele vem me buscar, ele vem me levar* - você entendeu? Os meus filhos eu tive licença gestante aqui e já não tive tanto problema, porque toda a documentação já estava aí. Enfim, tem diferença sim, um lugar onde o espaço físico é ótimo, não é aquele caixotinho de dez salas que o governo...Seguindo aquele padrão...

Que orientações você daria a um jovem professor?

Não seja professor. Se eu tivesse que começar de novo, até mesmo porque eu já fui professora, eu escolheria ser outra coisa porque a gente não tem um talento só na vida, a gente tem vários. Eu acho que se eu tivesse que começar tudo de novo, sabendo já, tendo conhecimento, viver a minha vida de novo, entendeu? Mas tendo lembrança dessa vida, eu não escolheria simplesmente porque também você não vai fazer sempre a mesma coisa na tua vida. Mas eu acho assim, não seja professor, se você realmente gostar muito, se você tiver em mente que é uma vida onde você não vai ser remunerado, onde você vai ser acusado de tudo o que o seu aluno não aprendeu, onde você não vai ter reconhecimento, pelo contrário, você vai ser espezinhado. Então o meu conselho é: não seja professor. Agora, por favor, também não vai ser um intelectual metido a besta, sabe, que vai criticar, falar como se fosse um doutor sobre tudo o que tem que ser feito pelos professores, que eles não fazem, sem ter sentido isso na carne. Eu acho assim, que sempre a pessoa tem mais de uma opção na vida, mais de um talento, não tem talento só pra ser professor, você tem talento pra ser professor e advogado, professor e arquiteto, vai escolher o outro...Então hoje eu faria outra coisa, se fosse pra começar tudo de novo. Mas não me arrependi, você entendeu? É diferente de ter se arrependido. Mas se tivesse que fazer de novo não o faria. É, acho que principalmente pela causa monetária.

Você já pensou em trabalhar em uma escola particular?

Eu tive algumas experiências em escola particular, hoje em dia eles estão muito exigentes, eles pedem mestrado, ou pós-graduação. Eu acho que deveria existir cursos de especialização, de duração menor, de um ano, alguma coisa assim, que não fosse esses cursinhos que o governo dá, que você chega lá e não aprende nada de novo, entendeu? Eu já fiz até pela Unicamp e nunca consegui o certificado porque eles nunca me deram, sumiu, desapareceu a documentação. E assim, eu não tenho esses cursos, eu nunca tive tempo pra fazer um curso de pós-graduação, um mestrado, doutorado. Eu tive essas experiências e não foram boas, e também a época... Eu fui professora no Imaculada, na época eu tinha uma classe de 45 alunos, hoje as classes são de 33 estourando, é diferente. A própria ficha caiu para as mães, começou a abrir muito colégio particular...Quando começou a ficar muito cara a educação eu cheguei a pensar - *Ótimo, que legal, agora a classe média vai pra escola pública e vai levantar a escola pública*. O fenômeno que aconteceu foi o contrário, começou a abrir um monte de biboquinha particular onde aparentemente sempre é um pouco melhor, e com essa concorrência o Imaculada reviu muitas posições. Mas na época era terrível, o aluno era assim, eu te pago então você é minha empregada. Então não é o tipo de coisa que eu... Na verdade, de qualquer forma eu sou, porque os alunos na escola pública também pagam impostos, mas não é por aí. Foram duas experiências que eu tive em escola particular e não gostei muito. Agora eu não quero ser professora, quero ser outra coisa, quero dar vazão a outros dons que eu tenho, já foi o tempo, fiz o que eu podia. Quando entrei eu tinha a esperança louca que a escola pública ia melhorar muito e que eu ia fazer muito pela escola pública, essa ilusão já se desfez, então já que eu não posso fazer isso, vou fazer alguma coisa por mim agora. Vou montar uma banquinha de artesanato em algum lugar, vou pintar quadro, fazer outra coisa...

Bom, terminamos por aqui. Obrigada!

- **Entrevista com professor João**

Data: 08 de maio de 2007.

Local: Escola Pesquisada, pátio.

Observação: falas em negrito são da entrevistadora.

Bom, a gente pode começar com os eu nome, idade e local de nascimento.

OK, meu nome é curto, é João (nome fictício), eu nasci em Porto Feliz, aqui mesmo perto de São Paulo, em 1944.

E nesta escola, que disciplina que você ministra?

Português.

O senhor é casado, tem filhos?

Casado com dois filhos, um casal.

Que idade eles tem?

Vinte e cinco e vinte e três.

Eles trabalham, estudam?

Os dois estudam, meu filho faz direito na UNIP, está no ultimo ano, e a filha faz pós lá na FCM, está encerrando, já está nos dias da defesa.

Mas ela é graduada em que?

Em farmácia.

A sua esposa trabalha?

Ela é professora aposentada.

Professora de que disciplina?

De matemática.

E os seus pais, a escolaridade deles?

Primário, os dois. Incompleto ainda é bom que se diga.

E a profissão deles?

Meu pai era lavrador e a minha mãe trabalhava em uma fábrica de tecidos, alguns anos. Trabalhou pouco tempo, a maior parte cuidava da casa. Devo dizer que o meu pai morreu quando eu tinha dois anos, então não tive a participação dele na minha formação, educação. Eu tive padrasto, mas ele não se importava muito. Parece que ele já fazia muito de permitir que eu estivesse no grupo. Você entende, porque o interesse dele era a minha mãe neh! Eu era o contra peso na história.

Mas depois a sua mãe teve mais filhos com ele ou não?

Teve mais um.

Falar um pouco sobre a sua trajetória de escolarização, o seu ensino fundamental, médio, você fez em escola particular, pública?

Não, tudo em escola pública, em Porto Feliz mesmo.

E o senhor chegou a fazer curso técnico?

Fiz, depois do ginásio eu fiz um curso técnico na ferrovia, na estrada de ferro Sorocabana, aquela época um curso de formação para telegrafista, dois anos.

Chegou a exercer a profissão?

Exerci por pouco tempo, e depois a profissão foi perdendo a importância. Logo depois veio o teletipo e outros sistemas de comunicação, e também eu tive uma trajetória na ferrovia, que eu não fiquei na profissão que eu entrei, participei de alguns concursos e mudei de função ao longo do tempo.

E daí o senhor terminou esse curso... Quando resolveu fazer a graduação? Foi letras?

Não, a primeira graduação foi artes industriais, Faculdade de Educação da USP, eu morava lá em Osasco. Depois eu fiz letras...Letras o primeiro ano eu fiz em Guarulhos e depois em transferi para São Paulo na Faculdade Teresa Martan, lá eu concluí.

Qual é mesmo o curso da USP?

Artes Industriais... É uma matéria que antecedeu a educação artística. Você faz pedagogia? Então eu posso falar, porque às vezes a gente comenta com alguém e parece que é um negócio de outro mundo, mas você já viu que houve uma época em que tinha educação para o trabalho, uma Lei 5692 de 1971 instituiu essa matéria. Ela organizou o currículo, essa lei, e tinha trabalhos manuais, então saiu trabalhos manuais e entrou artes industriais, que na prática era o mesmo trabalho manual, mas com uma dosagem maior de técnica, de burocracia pedagógica eu acho.

E por que esses cursos?

Como assim?

Por que você foi fazer letras?

Eu sempre tive muita afinidade com escrita, com leitura, me identificava bastante, nunca fui um aluno forte, nunca fui destaque nas matérias, mas eu sempre tive alguma facilidade e gosto mesmo... Na juventude eu lia muito, não rejeitava leitura de jeito nenhum e aí é quase que uma transposição natural.

E a arte na USP, por que também?

Pela oportunidade, só porque surgiu, tinha vaga, estava aberta inscrição, era um vestibular isolado, eu fui fazer... Sabe quando você vai pra ver o que acontece? Fui, passei e daí cursei. Mas não tinha vocação, diferente de letras... Letras eu gostava... Eu achava que ia fazer alguma coisa nessa área de letras, pensava em jornalismo, em direito, que tem muito haver com escrita, com leitura... Mas é que surgiu esse curso da USP e só teve três turmas, acabou logo também porque logo teve outra reforma do ensino... E é isso.

Como que o senhor se tornou professor? Como caiu em uma sala de aula?

Olha, não é pelo tempo não. É que eu não repetiria a mesma experiência. É claro que hoje eu tenho outra vivência, outra postura até, mas eu comecei dando aula em uma escola da periferia de Osasco, Unidade Integrada de Vila Ivone, fui pra dar artes industriais que eu tinha terminado e estava cursando letras. E tinha aquele negócio de pontuação, em artes eu concorria como professor licenciado e com letras era professor aluno. Então dá pra você perceber a chance que tinha de uma e de outra. Em artes tinha bastante chance e em letras quase nada, também porque professor de português sempre teve bastante por aí, sempre tem bastante e a concorrência era muito grande. Eu fui dar aula de artes industriais pra turma masculina, foi numa classe que já tinha uma professora dando aula, então ela falou: *Eu fico com as alunas aqui deste lado e você fica mais pra trás, no fundo, com os meninos.* Mas eu não tinha nada preparado, foi um fiasco total, eu passei o tempo todo conversando com os alunos, perguntando o que eles faziam antes, como eles faziam, como eles viam a matéria, que importância eles davam pra artes, pra matar o tempo mesmo, porque nessa matéria eu tinha que levar alguma proposta de trabalho pra dar ocupação pros alunos, e eu não levei nada. O curso que eu fiz de artes foi numa oficina pedagógica, era uma outra visão de oficina pedagógica, hoje se fala em oficina pedagógica tem um enfoque de pedagogia mesmo, na diretoria de ensino. Aquilo lá era uma oficina, era uma sala ambiente completa e a gente estudava eletricidade, metais, marcenaria - parte de madeira -, tipografia, fotografia, além de outras disciplinas como psicologia da educação, a gente falava ESTRUNFO, estrutura e funcionamento, desenho técnico... E eu imaginava, porque eu não conhecia as escolas, eu não tinha conhecimento das escolas - como é a escola para o professor - claro, eu sabia como era a escola... E chegando nessa escola não tinha nada, recurso nenhum... Só tinha lousa e giz, então eu acho que foi um fracasso, eu detestei a experiência, por muitos anos eu tinha até vergonha de falar disso, porque eu não produzi nada... Mas foi bom porque eu pude conhecer, ver direitinho, quebrar algumas impressões que eu tinha a respeito... Eu pensava, quando eu estava fazendo o curso, que na hora que eu vou me formar eu vou dar um show, eu vou ser aquele professor para os alunos porque eu me identifiquei bastante com o curso, gostei, mas na escola não tinha nenhum recurso. E o professor que tinha largado as aulas antes de mim estava dando trabalho com palitos de sorvete e eu achava aquilo tão bisonho, tão ridículo, nossa não é possível... Imagina, ficar colando palito de sorvete pra fazer um abajur, pra fazer um cinzeiro, o que é isso? Não foi pra isso que eu estudei. Nossa, eu pensava, eu mexi com tornos, com ferramentas, taquímetro, cerâmica, e agora... Mas foi no meio de agosto que eu peguei as aulas, e depois você sabe, quando a água bate ou você nada ou nada... E eu fui levando, acabei entrando no esquema de trabalhos assim, mas era o que todo mundo fazia, era isso mesmo... Eu conheci um professor em uma reunião que ele passou um bimestre dando escultura em

giz, o aluno pegava o giz e ficava com a ponta seca da caneta esculpindo o giz e aquilo era trabalho, eu falava *Nossa, mas que coisa não!* Mas foi só naquele ano, depois no ano seguinte eu mudei de escola, fui pra uma escola em Carapicuíba, eu dava aula pra sétima e oitava série, mas lá foi bom porque a diretora valorizava muito a matéria de artes e destinou-me uma sala ambiente, o pessoal da APM também ficou muito contente por ter um professor que fosse dar ocupação para os alunos e eles acreditaram no projeto e na minha intenção, compraram ferramentas, deu uma ajudada sabe, umas bancadas... Até um torno de madeira a gente tinha lá, então foi possível não ficar só no palitinho de sorvete, foi possível fazer coisas, foi muito bom. Depois eu terminei letras, já tinha terminado letras, aí eu não queria ficar só naquilo, porque letras era o que eu queria dès do início.

Nessa primeira experiência o senhor era eventual... ?

Contratado a título precário, uma espécie de eventual que existia na época.

Nesse momento interrompe a entrevista para ir para a sala de aula onde a turma dele estava.

A gente estava falando da sua experiência como professor... Depois o senhor começou a falar que terminou a graduação em letras...

E daí eu deixei de artes e me concentrei só em português, era 1977. E daí, em 1980 eu fiz o concurso e vim pra cá.

E nesse meio tempo, de 1977 até 1980?

Continuei dando aula, nunca tive interrupção. Continuei dando aula em Carapicuíba, mas já como professor de Português.

Em 1980 ingressou nessa escola?

Não, ingressei em uma escola em Americana, fiquei lá o ano de 80 inteiro, na primeira remoção, em 1981, vim pra cá.

E desde então está aqui direto?

Suportando...

Ao todo o senhor lembra quantas escolas são?

Lembro, são poucas. Vila Ivone em Osasco, em Carapicuíba, João Vinte e Três em Americana e aqui. Mas assim, pra completar jornada eu dei aula um ano no colégio Bento Quirino e um ano na escola... Eu não me lembro o nome agora, mas é uma escola na Vila Lemos aqui em Campinas. São poucas neh, relativamente poucas.

Nesse tempo todo o senhor só teve a profissão de professor?

Não, eu elevei a profissão de ferroviário até 1993, só professor é de 93 pra cá.

Eu fique sabendo que o senhor foi diretor aqui na escola?

(Demora pra responder) Fui.

Em que ano foi?

1997 e 1998, dois anos.

O senhor prestou concurso?

Não, foi uma ocasião que a direção ficou vaga, o diretor efetivo foi embora... Ele se aposentou e ficou vago... E eu me candidatei e peguei para substituir interinamente, é o chamado diretor designado, que não é concursado, não é dono do cargo... Eu fiquei os dois anos, 97 e 98.

Até que chegou um diretor concursado?

Aí houve um processo de remoção, o diretor concursado assumiu.

Então antes do magistério, o senhor só trabalhou na ferrovia? Por quanto tempo que o senhor trabalhou na ferrovia?

Trinta... Trinta e um pra ser exato.

Foi diferente entrar em uma sala de aula pra lecionar artes do que a primeira vez que o senhor lecionou português?

Foi, foi diferente.

Teve um preparo maior?

Mas foi totalmente diferente. Eu sabia, comecei o ano letivo pra lecionar português, então eu participei das reuniões de planejamento, já teve um intercambio com os colegas, eu já sabia... Diferente de artes onde eu entrei na sala pra procurar saber o que era possível fazer, em português não, eu entrei pra dar



aula pra uma sexta série e eu já tinha o plano de aula, o planejamento de ensino, pra sétima a mesma coisa, então foi só dar seqüência.

Foi mais tranqüilo?

Sem problema nenhum...Não teve problema nenhum.

E o senhor percebe que o seu trabalho como professor, com o passar dos anos, ele foi se modificando? Talvez ficando mais fácil ou...

Ah, pra mim sim, nesse aspecto. Pensei, mas como modificando? Será que eu to ensinando menos, será que eu estou ensinando mais?

Ou de repente os alunos se modificaram também?

Não, a minha segurança aumentou, vai aumentando, com o passar dos anos eu sinto que aumenta, porque o próprio domínio do conteúdo fica mais fácil. É, agora melhorou...Eu estou dando aula para os segundo anos à tarde, então à medida que a matéria vai se desenvolvendo eu vou recordando que já dei isso no outro ano, em anos anteriores, quer dizer, o assunto é o mesmo, a abordagem que é ajustada de acordo com a turma, de acordo com o nível da classe, mas no fundo é aquilo que a gente já sabe.

O senhor acha que tem diferenças entre ser professor hoje e ser professor no começo da sua carreira?

Diferenças de que tipo?

Entre alunos, na aplicação do seu trabalho, ou às vezes a gente ouve que antigamente era mais fácil ser professor...

É mais ou menos assim, e também vai muito da época e do grupo de alunos, Quando eu comecei, em arte, era bem mais fácil e também eu tinha menos aula. Era uma escola relativamente nova no Bairro, todos alunos do Bairro, havia uma identificação muito grande dos alunos com a escola. Você estava dando aula à tarde e via por lá aluno do período da manhã que parece que morava na escola, então eu sentia que eles tinham orgulho por terem aquela escola no bairro, eu não era do bairro, mas os alunos sim. Então não tinha muitos problemas de indisciplina que eu vejo agora, nesse ponto mudou muito. A indisciplina ganhou de goleada de alguns anos pra cá.

Você acha que é só isso?

Não, não é só isso, mas eu acho que é o que mais pesa, mas também acho que é um fenômeno quase que universal, sei lá, todo mundo comenta. Mas é muito pior...

Semanalmente quantas aulas o senhor ministra?

Vinte e sete.

Nas três séries? Primeiro segundo e terceiro?

(Conta as aulas) Deixa eu ver, segundo I, J, terceiro G, quinze a noite, e a tarde segundo F, G, H...Vinte e sete, depois peguei um primeiro ano...Trinta e uma aulas por semana. Nas três séries e em dois períodos.

Sempre português ou inglês também?

Só português.

E sobre o seu relacionamento com a direção, coordenação, professores, funcionários da escola, ou em termos de hierarquia, como que é?

Eu entendo que o meu relacionamento é normal, porque eu tenho amizade...Com a coordenação, a direção eu não sinto nenhum tipo de pressão, nenhuma má vontade, porque com chefe é assim, quando você vai conversar com chefe e ele está ríspido, você começa a se preocupar, tem alguma coisa comigo...E eu não tenho isso. Está tudo bem, com a coordenação e direção eu não tenho problema nenhum. E com os funcionários a gente não tem muito relacionamento, porque os da secretaria ficam lá, eles atendem os problemas localizados de secretaria, não tem interferem no meu trabalho e nem o meu trabalho interfere no deles, quer dizer, uma coisa complementa a outra dentro da estrutura, mas não tem...Não depende do outro.

Falar um pouco sobre o que o senhor faz como professor. Preparação de aulas, avaliação, como se que se dá isso?

Eu preparo as aulas, mas eu sigo o livro didático também, porque em Português, de uns anos pra cá é quase obrigatório você seguir, porque o governo dá o livro neh. Então fica no ar, o que você pode fazer se não der o livro? E o livro ajuda bastante, mas eu preparo todas as aulas, todos os pontos do

livro eu sempre dou alguma coisa antes na lousa. Assim, um resumo, uma quando sinótico, eu sempre dou alguma coisa, nunca vou direto no livro. Quando entro no livro aquele assunto já foi trabalhado antes.

O senhor chega a conversar com outros professores da disciplina o que está sendo ministrado ou é um trabalho mais individual?

Nós conversamos, mas não é muito não...É mais de planejamento, depois cada um segue o ano letivo por conta. Só nas ocasiões de reunião pedagógica, conselho de classe, há um intercâmbio. Fora disso é muito pouco, só quando pinta uma dúvida mesmo.

O senhor acha que as condições das salas de aula dessa escola são boas? No que interfere também nas suas condições e trabalho, ventilação, muito frio, muito quente, barulho ou não?

É aquela história, podia ser melhor, a gente trabalha com o que tem, se segura com o que tem. Claro, tem barulho, tem ventilação, tem problema...Ainda ontem no HTPC eu insisti em uma reclamação que eu já fiz duas vezes, só este ano, para o coordenador, que algumas salas a lousa soltou o revestimento de fora, que é onde a gente escreve. Então você está escrevendo e chega a dar no meio assim, na junta. Não chega a ferir a mão, mas machuca se bate e tem todo um desconforto...E eu acho que aí a direção peca um pouco, porque não é o meu conforto que está em jogo, não é o meu capricho, é a interferência na aula propriamente dita. Com relação a recursos materiais, foi colocado ventilador nas classes há dois anos atrás, mas tem um problema sério de ruído, parece o motor de um avião e não de ventilador. E também a colocação, colocaram em cima da lousa, eu já acho que deveria estar na lateral ou no fundo, e também outra coisa, o ventilador não tem uma organização de saber quem liga, quem desliga, quando ligar, quando desligar. Foi assim, colocou-se o ventilador e pronto, tem classe que convive muito bem com isso, tem classe que dá problema, as vezes da briga porque uns querem ventilador e outros não querem, e a gente percebe que as vezes por capricho um quer ligar e o outro quer que desligue.

O senhor costuma usar outros ambientes pra dar aula? A biblioteca?

Não, a biblioteca eu utilizo o acervo, todas as classes sempre estão utilizando os livros da biblioteca, todas as séries. Mas só o contato do aluno vir, emprestar o livro, ler aqui ou em casa, mas usar o espaço biblioteca eu não vejo condições. Talvez se tivesse uma sala de leitura ao lado da biblioteca até poderia...

Quanto tempo que o senhor dedica a preparação de aulas, tem uma idéia?

Acho que chega a uma, duas horas por semana.

Tem algum dia específico? No final de semana ou durante a semana?

Me concentro mais no final de semana, correção de provas, se essa preparação de aulas envolver algum trabalho escrito,então é no final de semana. Durante a semana é só acompanhar.

Como que o senhor vem pra escola, de carro, a pé, de ônibus?

Atualmente eu venho de carro.

E demora quanto tempo?

De dez a quinze minutos.

A gente estava conversando que o senhor dá aulas à tarde e a noite. Você gosta desse horário?

Eu gosto, me agrada, até na escola o ambiente da tarde e da noite pra mim é mais agradável do que de manhã.

O senhor acha que o seu salário é suficiente para o que o senhor precisa pra viver?

É uma briga, salário é uma briga. Eu acho que se fosse só o salário do magistério eu estaria em uma prensa do magistério bem maior. Porque realmente é pouco, eu diria que é mal remunerado comparado com outras profissões por aí, eu faço como base a minha casa, essa minha filha que está na Unicamp tem a bolsa da FAPESP e eu falo: *Como que uma bolsa pode ser equivalente ao meu salário de trinta anos de magistério?* Porque eles praticamente se equivalem.

O seu salário é o principal na sua casa?

Na minha casa é uma composição, eu acho que ele é primário porque é o primeiro que vai.

Daí tem o salário da sua esposa também?

Mas ela entra pra acudir, esse mês não vai dar tal coisa, então ajuda ou não ajuda, mas ela tem liberdade com o salário dela. Mas as contas, aquelas fixas, sou eu quem controla o pagamento, recebo o meu salário, pago, por isso que eu digo que é o primeiro que vai, o meu chega assim a zerar.

O senhor acha que essa profissão suga muita energia?

Não suga muito não, é uma coisa que eu acho tolerável, dá pra levar.

Alguma vez o senhor quis ficar em casa? Não vir trabalhar só pra descansar?

Não, pelo contrário, em 1984 eu tive um acidente vascular e eu fiquei um ano de licença médica e depois de uns meses eu estava subindo pelas paredes... E eu fui pedir pro medico pra suspender a licença porque eu achava que já estava bom e precisava voltar. Até aconteceu um negocio gozado, um medico neurologista ma falou *Mas eu to programando aposentar você.* E eu quis brigar com ele... Ele disse *Não, você pode permanecer em licença mais um tempo e depois você aposenta.* Eu falei *Não, imagina que eu vou me aposentar, isso ta muito longe, eu vou fazer o que se eu me aposentar?*

O senhor costuma levar trabalho pra casa?

Sempre, sempre levo.

E tem algum momento que consegue desligar da escola?

(Pensa bastante pra responder). Ah tem, tem as obrigações de casa, da família que tem que dar atenção.

O senhor participa de algum movimento social, sindicato?

Não, sindicato não. Eu sou associado, contribuinte, mas não freqüente, não participo assiduamente de sindicato. E raramente fico sabendo das coisas que eles fazem. Mas eu participo de uma sociedade que tem aqui na escola, não sei se você já ouviu falar, foi fundada por ex-alunos a alguns anos e eu tenho freqüentado as reuniões deles, este ano eu faço parte da diretoria, uma função decorativa só pra dizer que eu participo, mas é a única coisa que eu participo.

Quando o senhor não está trabalhando, o que costuma fazer como lazer?

Lazer doméstico, televisão, filme, leitura, só...

O que geralmente o senhor costuma ler? Algum ultimo livro que o senhor leu e gostou?

O ultimo que eu li, não sei se foi exatamente o ultimo ou o penúltimo, foi um livro de Rousseau, Eloísa. Eu gostei, Rousseau é um autor que eu gosto, geralmente eu leio com indicação, indicação ou escolha. Difícil pegar qualquer livro... Semana passada eu li inteirinho um livro de contos de Murilo Rubião que eu ia aplicar em uma classe de primeiro ano e eu sabia muito pouco desse autor e da sua obra, então pensei *Eu corro risco de deixar algum aluno sem resposta.* Coisas assim, de onde é esse autor, de Pernambuco, do Rio Grande do Sul? Uma pergunta sem muita importância, mas eu acho que o professor não deve deixar os alunos sem resposta.

O senhor tem conseguido tirar férias? Geralmente fica em casa, vai viajar?

Elas são programadas neh, todo mundo tira férias em janeiro. Nas férias, gora tenho ficado em casa, de viagem só viagens curtas, pra praia, ou esses lados aqui perto, Águas de Lindóia, Serra Negra, eu já fui muito com a minha esposa.

Na sua profissão o que te deixa mais feliz?

O contato humano com os colegas e com alguns alunos. Alguns alunos se tornam bastante próximos ao longo do tempo, você sente que estabelece um certo vínculo de amizade até... E é legal, às vezes você encontra alguém na rua *Oi professor, tudo bem?* Você vê que eles ficam satisfeitos em te encontrar e isso me alegra. E os colegas também.

E o que te deixa mais triste?

Incompreensão dos alunos e falta de educação de alguns.

O que o senhor faz nesses momentos, quando se depara com essa situação em sala de aula?

Muitas vezes eu converso, muitas vezes dou um sermão na classe toda e já cheguei ao extremo de mandar pra diretoria alguns. Mas também não passa disso, até porque você não tem recursos, não tem o que fazer. Professor não pode falar pro aluno, fica uma semana sem vir na minha aula, entende, o Maximo que pode é mandar sair e ainda, muitas vezes, isso é um aspecto geral, o professor manda o aluno sair e o diretor esta passando, manda o aluno voltar **Ninguém aqui no corredor, volta...**(termina primeira parte fita).

O senhor acha que vale a pena ser professor?

Vale...Eu acho que vale. Eu me dei bem na profissão, eu acho que eu estou bem colocado na profissão, eu não tenho crises, não tenho atritos...É decepcionante o salário, mas ninguém fica rico sendo assalariado.

O senhor acha que é diferente ser professor nesta escola?

De uns anos pra cá eu acho, porque de uns anos pra cá tem vindo muito aluno de fora, de bairros distantes. Eu pergunto sempre, porque você veio aqui, você mora lá tão longe? Às vezes eu elenco pra eles, você passa pela escola tal, pela escola tal, você passa por cinco escolas até chegar aqui, então eles alegam, aqui tem aula, aqui tem professor o tempo todo, aqui os professores dão matéria, a escola é boa, a escola é séria. Então, vindo deles, do cliente, esse tipo de constatação, eu não posso duvidar.

Porque quando o senhor entrou aqui na escola em 1981, esta escola ainda tinha um nome, ainda era uma escola de peso na cidade de Campinas, ou nem tanto como era hoje?

Eu acho que hoje é mais, porque naquela época, em 1981, principalmente no período noturno que eu trabalhava tinha um pessoal adulto praticamente de 18/20 anos, com comportamento bem infantil, então era constante bomba, depredação do prédio, a indisciplina era muito séria, por causa da faixa etária desse pessoal, e uma turminha de muitos repetentes, de muitos anos. E isso foi mudando, hoje a idade dos alunos é menor, é raro você encontrar um aluno de dezoito anos aqui na escola. Mesmo no noturno... Nossa, chegava aluno aqui de 30 anos, 26... Tinha aluno que vinha aqui com outras intenções, não vinha pra estudar. Vinha pra conseguir namorada ou encontrar o passador de drogas, ou porque a turma toda estava aqui, essas coisas. E eu acho que o conceito da escola melhorou bastante.

Que orientações que o senhor daria para um jovem professor? Algumas dicas?

É difícil você tem que ter muita abertura para o novo, porque a aula é sempre uma experiência nova, toda aula. Difícil você repetir a mesma aula, mesmo que seja o mesmo assunto. Às vezes eu saio de uma classe da mesma série e vou dar o mesmo assunto, mas é completamente diferente, a abordagem, a participação, o feedback dos alunos é diferente, então você tem que estar disposto a enfrentar esse novo. É muito importante ter domínio do conteúdo, eu acho fundamental o professor ter domínio daquilo que está ensinando porque isso garante pra ele uma mobilidade dentro do assunto, avançar, recuar, ou ilustrar, e isso só sabendo, só com conhecimento que você faz isso. E o resto, não sei neh, tem o problema da indisciplina que é muito sério, mas isso também eu acho que qualquer professor domina aos poucos, você vai conhecendo as reações dos alunos e logo se identifica aquele que é embrutecido, aquele que é bonzinho, aquele que colabora, aquele que só te responde mal, e vai tentando... Porque dar aula é conviver com pessoas, e é muito complexo... Por isso eu acho que eu não consigo dar uma dica.

Eu acho que você deu algumas sim. Ta jóia, é isso. Obrigada.

• Entrevista com professor Caetano

Data: Entrevista concedida em 2005.

É uma conversa interessante, mas é também um luto falar desta escola, a meu juízo.

Eu começaria dizendo que como vocês já devem ter levantado dados a respeito à escola referida começou em 1874, alias, ano do primeiro centenário de fundação da cidade, como uma escola particular...

Era um colégio forte, até que, em 1971 a ditadura fez uma lei que se conhece como 5692 para o segundo grau, acabou com o exame de admissão, fez a aprovação automática do primeiro para o segundo ano. A idéia dessa lei era fazer com que os alunos ficassem o menor tempo possível nas escolas para criar mais vagas por que havia um excedente no ensino médio (...) ao invés de controlar essa situação criando mais escolas e aumentando a rede de docentes, bem pagos, continuo pagando mal os docentes, não criou novas escolas e queria que as vagas se liberassem o mais depressa possível, então trouxe essa lei de lesa-pátria que começou a expurgar deliberadamente o aparato educacional brasileiro, isso data, portanto de 1971.

A escola (refere-se a escola pesquisada) teve três fases básicas, a fase de escola particular, a fase de escola pública boa, que ela foi das melhores que o estado já teve e a fase em que (...) O colégio inclusive tinha conseguido autonomia, quer dizer, o professor pra dar aula nessa escola (refere-se a escola pesquisada) tinha que fazer concurso lá, com autonomia didática e administrativa, gerindo, inclusive, o próprio orçamento. Agora, quando veio essa lei 5692 ela nivelou todas as escolas por baixo e o colégio perdeu a autonomia que tinha conquistado, por força da sua imagem, dos seus méritos, do tipo de produção que se fazia lá. Então agora parece que o colégio começa a tentar sair dos escombros em que foi colocado. Vamos lutar, vamos fazer tudo o que estiver a nosso alcance por isso. Eu fui aluno lá de 1954 a 1957, cada professor que nós tínhamos era alguém em quem confiávamos o tempo inteiro. A matéria estava lá... Quando a gente não entendia ele explicava de novo, quando a gente entendia era cobrado, pra ver se você entendeu mesmo e até que ponto. Quer dizer, não tinha moleza, o colégio existia para que a gente estudasse. Então, os meus professores eram pessoas que eu admirava, antes de tudo. Até porque já estava se formando na minha cabeça a idéia de vir a ser professor. Então é claro que eles eram a grande parte dos exemplos com os quais eu construí a minha vontade, assim chamada vocação, para ser professor. Eu tinha por eles especial (...). Claro, tem sempre os “*casca de ferida*”, havia alguns com cuja cara eu não ia, mas ficava na minha, ia caminhando. Mas os professores das disciplinas básicas, de modo geral, eu os tenho como grandes responsáveis pela minha formação pedagógica, mesmo para a abertura dos meus caminhos pro estudo, pra pesquisa, pra trabalhar esse universo mágico que é o universo da escola. Eu gosto muito do que eu faço; gosto muito de ser professor. Acho que é praticamente a única coisa que eu sou capaz de fazer razoavelmente bem. Agora eu já sou aposentado lá (refere-se a escola pesquisada), já sou aposentado aqui (PUCG), mas continuo trabalhando aqui porque é o que eu sei fazer, ainda não sou propriamente um caquético, parece que ainda não sou. Não sei; os alunos que digam (...). Mas me convidaram esse ano, pela décima oitava vez, para ser paraninfo.

Gosto! E as vivências que eu tive nesta escola (refere-se a escola pesquisada) como aluno foram “doiradas”. Como professor mais ainda, confesso que quando eu estava... Estava aqui (na PUCG) no terceiro ano da graduação, fui chamada para dar aula em todo curso colegial da tarde, porque eu estava substituindo uma professora que me indicou para o diretor de lá, e eu tremi na base. Eu pensava assim, “*e se eles me perguntarem alguma coisa que eu não saiba? Como farei?*”. E eu disse isso a um professor daqui (da PUCG) e ele me disse: “bom, você tem a seu favor o fato de que mestre vem do latim *mister*, que quer dizer ‘*aquele que sabe mais*’. *Magis* em latim é mais. Não necessariamente que sabe tudo, sabe mais porque tem uma visão mais esquematizada e anterior a do aluno e, portanto, recolheu mais dados, tem um repertório informacional melhor e tem uma visão sistematizada daquilo. Agora, se eles te perguntarem alguma coisa que você não saiba não é transtorno nenhum, você vai procurar, vai fazer uma pesquisa e nas próximas aulas conversar com o aluno sobre o assunto. Não é porque você é professor que é obrigado a saber tudo. Então conversas como essa...

Quando você começa o exercício de uma profissão, eu acho que em todas elas existe certa angústia inicial de você não conhecer ainda os limites do exercício profissional. Até onde você vai e precisa ir? Agora, no exercício profissional, quer dizer, seis meses depois, você percebe quais são esses limites, e percebe que você transita consideravelmente bem nesses limites. Aí é só acrescentar. É claro que é uma carreira que obriga você a estar sempre estudando, porque os métodos, as abordagens, a evolução das próprias ciências criam saberes novos que você precisa dominar, se você quer ser realmente um professor e não apenas um “dador de aula”. Percebe? “*Dador*” de aula é o que dá aula. Isso é pouco! Se você quer ser realmente professor, você quer professar, você quer defender, você quer se posicionar produtivamente com o assunto que você vai tratar, é isso que quer dizer profissional. Então você tem que estudar, você tem que se atualizar, você não pode ficar dez anos dando aula com os mesmos saberes do primeiro ano dos dez, porque aí você corre o risco de estar falando grego

Quando eu saí de lá havia alunos da quarta série do ginásio, que hoje nós chamáramos de 8ª série, que quando eu fui pra lá lecionar estavam no terceiro colegial. Então eles foram meus colegas como alunos, com eles no ginásio e eu já no colégio. Depois, eu fui pra lá (refere-se a escola pesquisada) e eles foram ser meus alunos, e daqueles que se tornaram professores, tem um caso que ele foi professor lá também, três anos depois. Então em seis anos nós fomos colegas ambos como alunos; eu professor

dele; e depois colegas de trabalho, ambos como professores. Então a gente passou por mundos bastante diferentes, embota tenha tudo a ver, nesse binômio: Professor, aluno, professor.

Eu dei aula nessa escola (refere-se a escola pesquisada) até 1992. São 32 anos de casa, eu entrei em 1960 e aposentei em 92.

E como o senhor sentiu a partir do momento que o colégio não tinha mais o exame de admissão para os alunos?

Quando começaram a implantar essa lei, 5692, eu comentei com as colegas e com o próprio diretor do colégio: *Bom, desmantelaram o colégio e o ensino*. Por que ao mesmo tempo lá acabou o ginásio. Quando uniu o ginásio com o primário, quer dizer, o colégio não tinha condições de ter tudo isso, então ficou só o colegial, ou seja, só o que chamamos de ensino médio hoje. Resultado, a gente recebia alunos das mais díspares fontes, das mais ou menos as terríveis, com apenas três anos para tentar infundir alguma coisa diferente neles. Três anos dos quais o último eles só pensavam em vestibular. Percebe? Então ele ia fazer cursinho, tal. Ele não pensava mais no colégio. Então aí que a gente começou a sentir que a nossa clientela não ia mais ter uma marca do colégio. Porque não dava tempo, não havia tempo material para isso. Aí que a gente percebeu que quando a clientela estava vindo, vinha dê de gente com bom nível até gente que mal sabia escrever as letrinhas. É o caos, como é que a gente vai equalizar esse gente então? Aí a gente começou a ver que a nossa profissão estava sendo deliberadamente atingida, no cerne, por quem devia preservá-la, que era o aparato do estado. Claro que o ensino médio é uma ponte que leva ao ensino superior, porque se você for formado em ensino médio você não é formado em nada, na prática. Agora, aí é que está, para o Brasil, para a realidade brasileira, é fundamental o técnico de nível médio. Quer dizer, que haja também ensino médio decisivamente profissionalizante, criando as profissões de base, os técnicos, que o Brasil não tem.