

1. VIDA NA PESQUISA POR DETRÁS DE UM DEDO DE PROSA

*A vida não é a que a gente viveu,
e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la.*
– Gabriel García Márquez, 2003

Minhas memórias constituem e representam o encontro que tive com o passado enquanto ouvia as histórias dos professores-narradores ou enquanto escrevia ou lia sobre o trabalho docente. Sobressaltos e arrepios me traziam lembranças de pessoas e acontecimentos relacionados ao contexto de minha formação ainda na infância. Recordar-me de tantas coisas e pessoas possibilitou-me o resgate de um tempo que parecia perdido no tempo. Do êxtase ao pasmo diante do “eu nunca tinha pensado nisso antes...”, um passado esquecido “lembra” coisas, pessoas e acontecimentos e estabelece a consciência da imortalidade trazida pela recordação.

Assim, nesta primeira parte, que é uma espécie de introdução/apresentação, parto de minhas memórias com o intuito de situar-me diante do leitor. Traço o meu percurso formativo e nele vou entrelaçando alguns aspectos mais significativos da profissão para mim. Incorporo no texto alguns trechos literários por esta ser minha área de trabalho e por acreditar no poder que a literatura exerce sobre os sujeitos, consideradas as diferentes formas utilizadas por eles para manifestarem-se diante da vida. Este é o porquê de o texto ser tecido de forma diferente das orientações normativas ainda que eu tente não fugir muito do preestabelecido pela ABNT. Esforço-me nessa direção porque entendo que na pesquisa, como na literatura, estão contidos sentimentos e encantamentos que são comuns aos sujeitos de uma maneira geral. Aqui, também enuncio o problema de pesquisa, bem como a justificativa e os seus objetivos e justifico e descrevo a importância do uso da metodologia da História Oral temática utilizada por mim. Da mesma forma, vou entrelaçando meu percurso de vida e de formação aos aspectos da docência que mais me tocam e à pesquisa em si e permito que as narrativas dos professores-narradores delineiem a contextura do texto determinando as questões a serem abordadas. Faço isso como uma tentativa de chegar o mais próximo possível da alma do profissional do ensino atuante em turmas de 6º ao 9º ano em escolas municipais de Uberaba-MG, para trazer-lhe o máximo de sua totalidade.

De tudo, fica a certeza de que “[...] esta narrativa mexerá com uma coisa delicada: a criação de uma pessoa inteira que na certa está tão viva quanto eu.”¹ Fica também, conforme

¹ Do narrador de “A hora da estrela”. LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Olímpio, 1981.

afirmação de Márquez (2003), a certeza de que a vida é mesmo a que a gente recorda, e como recorda para contá-la”.

Etimologicamente, o vocábulo recordar vem de ‘re-’ mais ‘cordis’. O prefixo ‘re-’ tem o sentido do ‘movimento para trás’, da ‘repetição’ e ‘cordis’ significa coração. Assim, recordar quer dizer ‘trazer de novo ao coração algo que, devido à ação do tempo, tenha ficado esquecido em algum lugar da memória’. Experiências são evocadas e, da ponta da língua, chegam ao tempo de hoje permitindo a compreensão de que não apenas o fio da história continuou, mas que o passado não está morto e acabado e que vidas são (re)construídas a partir dele. Assim, reminiscências do passado possibilitaram-me a percepção mais nítida de que a professora que sou veio nascendo, se construindo ao longo do que vivi. Lembranças não são o espelho do passado, mas permitem resgatá-lo para chegar a compreensões que parecem fazer sentidos somente depois da lembrança. Não se chega a algumas delas de imediato, mas com a lembrança ainda fresca, talvez. Para mim, “dormir no assunto”, como diriam os mais velhos, também possibilitou compreensões mais claras acerca das lembranças que tive. No entanto, Halbwachs (1990, p. 63) afirma que “é da própria lembrança em si mesma, e em torno dela, que vemos brilhar de alguma forma sua significação histórica”. Nessa direção, as lembranças e as provocações que tive a partir delas são apenas minhas verdades; é a minha versão de um real, ou seja, da minha história de vida e de vida formativa.

Dado que “nossa memória não é uma tábula rasa, e que nos sentimos capazes, por nossas próprias forças, de perceber, como num espelho turvo alguns traços e alguns contornos (talvez ilusórios) que nos devolveriam a imagem do passado” (IDEM, IBIDEM, p. 28), algumas lembranças não reais se juntam às reais. Também pode ocorrer que lembranças de outros corrijam, reorientem e/ou incorporem-se às nossas se houver a possibilidade do encontro. Mas apenas isto não é suficiente às adequações das lembranças, pois Halbwachs (1990, p. 34) alerta-nos para o seguinte:

[...] para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastante pontos de contato entre uma e as outras para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum.

Sustentada pelas ideias do autor, compreendo que sentimentos atuais e passados de pertença de alguém a um grupo social é que fazem a lembrança ser reconhecida, reconstruída e mesmo que se parta de diferentes pontos de vista, a memória pode ser reconstituída com o outro. Como expressa o autor, um aspecto fundamental, e dependente de influências sociais, é

a relevância que cada um dá às lembranças que, por sua vez, relacionam-se com as memórias coletivas:

[...] se a memória coletiva tira sua força e sua duração do fato de ter por suporte um conjunto de homens, não obstante eles são indivíduos que se lembram, enquanto membros do grupo. Dessa massa de lembranças comuns, e que se apóiam uma sobre a outra, não são as mesmas que aparecerão com mais intensidade para cada um deles. Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com os outros meios. Não é de admirar que, do instrumento comum, nem todos se aproveitam do mesmo modo. Todavia quando tentamos explicar essa diversidade, voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas, de natureza social. (IDEM, IBIDEM, p. 51).

Assim considerando, a memória coletiva não é una e nem exclusiva de certos membros de um grupo já que, enquanto grupo, os membros podem permanecer, mas as relações e os contatos podem mudar. Outro aspecto abordado por Halbwachs e somado à idéia anterior, é que as repercussões de certos acontecimentos é que precisam ser consideradas e não, os acontecimentos em si. São elas é que “penetram a memória de um povo que as suporta, e a partir do momento em que elas o atingem. [...] Cada grupo definido localmente tem sua própria memória, e uma representação do tempo que é somente dele” (IDEM, IBIDEM, p. 106). Nesse sentido, ainda que minhas memórias envolvam a vida de outras pessoas, posso contar apenas com aquilo que repercutiu em mim e que, de certa forma, constituem minhas experiências como pessoa-docente. Recordo-me da infância como um tempo de alegrias e felicidades com que as dificuldades da vida foram enfrentadas por todos de minha casa; algumas de minhas professoras das séries iniciais, por razões controversas, também são lembradas. Juntas, as lembranças trazem provocações sobre as experiências de “classes” de aula que tive como estudante, as que tenho e aquelas que ainda terei como profissional do ensino.

1.1. Nas memórias da infância, o movimento das experiências

Minhas memórias permitiram-me pensar no que fiz e no que estou fazendo como pessoa-professora. Aqui, elas representam a pausa que dei na vida para, olhando para frente, para trás e para os lados, admirá-la, como um artesão admira um trabalho pronto ou aquele em desenvolvimento a fim de alcançar o melhor resultado possível. Sou, no sentido de Sennett (2009), um artífice com desejos de realizar um trabalho “pelo simples prazer de ver a coisa

benfeita”, ainda que tais desejos possam estar comprometidos “[...] por pressões competitivas, frustrações ou obsessões” (SENNETT, 2009, p. 20).

Assim, no reencontro das experiências em um tempo que se foi, encontra-se a certeza de ter existido e de não mais ser a mesma. Conforme Bondía (2002), experiências são aquilo que nos passa, nos acontece e nos toca possibilitando (des/re)construções em nossa constituição identitária.

Dessa forma, digo que “usei todos os sentidos”² e, hoje, certos acontecimentos do passado ainda me chegam por meio do aroma do mate feito no final da tarde, do doce do pão com açúcar, do verde dos boizinhos feitos de abacates ou do marrom dos bolinhos de terra. O plissado da saia azul com suspensórios usada em um tempo em que a escola era o melhor lugar para mim também vem à tona, assim como as tentativas de construção da roda perfeita na hora do “Atirei o pau no gato”, “Terezinha de Jesus” e outras cantigas de roda que alegravam a hora do recreio. Era como se fosse festa. Também o escuro clareado pelos vagalumes, as gritarias silenciosas do pique esconde-esconde e o barulho das pedras do jogo da baliza que, se jogado à noite, trazia mau presságio, me chegam sem o antigo medo do lobisomem ou da mula sem cabeça que habitavam o escuro longe de casa.

Daquilo que eu sou “nem tudo me foi permitido/ nem tudo me deu certeza/ [...] nem tudo me foi proibido/ nem tudo me foi possível/ nem tudo foi concebido”³, mas me tornou a pessoa que sou. Para isso, percorri uma longa estrada, estrada fui e estrada sou.

Consciente de que minha infância não fora consumida pelo tempo, cheguei ao Magistério trazida mais por sinestésias que objetivos específicos. Não concebo a profissão como rótulo para status, mesmo porque esta é uma profissão com pouco ou quase nenhum valor social. Ser professora, no entanto, implica possibilidades de autoconstrução pessoal, profissional e de intervenção no campo social. Isto porque, aos poucos, o docente recém-chegado ao Magistério, vai percebendo que a docência compreende muito mais que preparo e desenvolvimento de atividades associadas a processos de ensino-aprendizagem no espaço-tempo da sala de aula. Além de, no sentido de Assmann (1998), reencantar a educação, o profissional da educação também é convocado a participar no planejamento das atividades institucionais, a elaborar propostas político-pedagógicas e formas de gestão da escola, além daquelas relacionadas à articulação da escola com as famílias e a comunidade e à realização conjunta do trabalho escolar. Reencantar a educação significa não só “colocar a ênfase numa visão da ação educativa como ensejamento e produção de experiências de aprendizagem

² LINS, Ivan; MARTINS, Victor. **Daquilo que eu sei**. Álbum Millennium, 1998.

³ Idem.

(ASSMANN, 1998, p. 29), mas também tomar e desenvolver a ação educativa na direção da cidadania em processo de aprendizagem permanente.

Acontecimentos do espaço-tempo da minha infância repercutem ainda hoje porque significaram experiências formadoras para mim e porque remetem minhas lembranças para “classes” de aula. Nessa direção, concordo com os dizeres de Tardif (2002) sobre os saberes docentes. Para o autor, eles são temporais; boa parte do que os professores sabem sobre o ensino e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e história de vida escolar, sobretudo. Há crenças, conhecimentos e representações advindos daí aos quais os profissionais recorrem para resolver os problemas cotidianos da profissão.

Harvey (1993, p. 187-188) define tempo e espaço como “categorias básicas da existência humana” e como esclarecedores dos “vínculos materiais entre processos políticos, sociais, econômicos e culturais e eu tomo a “classe” de aula como espaço-tempo de convivência e de construção de relações e conhecimentos. Nesse sentido, aceito o convite de Dussel e Caruso (2003, p. 26) para habitá-la questionando-a enquanto espaço-tempo construído por “gostos, opções, margens de manobra”; uma ambiência onde se consideram algumas alternativas e, por meio de justificativas, descartam-se outras. Segundo Harvey (1993, p. 199), “no contexto das práticas específicas a organização do espaço pode – de fato – definir relações entre pessoas, atividades, coisas e conceitos”. Por meio da “imaginação sociológica” (MILLS, 1975) que nos permite a compreensão da história, das biografias e de suas relações dentro da sociedade, as “classes” de aula podem ser propícias para “experienciar” alguma coisa ou muitas coisas ao mesmo tempo: coisas que podem ser apequenadas, exageradas ou terem a real proporção, o que depende de quem as conduz, do como, do porquê e para quem elas são conduzidas.

O fato de ser filha de trabalhadores braçais e, de seis irmãos, ser a única que se interessou pela vida acadêmica e por uma profissão, me distanciou do pensamento da maioria deles: trabalhar para ganhar dinheiro e, então, trocá-lo por parafernálias ditas modernas e tidas como necessárias. Sempre tive consciência do “meu lugar”, quando acompanhava minha mãe em seus locais de trabalho como diarista, mas reconhecendo-o como transitório e passível de transformações e o trabalho tem sido a centralidade deste processo de (des/re)construções. Ou seja, a partir do trabalho, (des/re)construções têm ocorrido em minha vida ainda que ela não esteja a ele reduzida. Para mim, ele é central porque gosto da natureza da docência e da gama de possibilidades presentes nas funções docentes; ser professora é um trabalho que me permite possibilidades de inserção no campo social, constância na aprendizagem, relativa

autonomia e ampla diversidade de atuação. Nele e por ele, sublimo a possibilidade de ser e me constituir a partir de, perante, com e para o outro.

Aos nove anos comecei a trabalhar e, desde então, meus estudos se conciliam com trabalho e outras responsabilidades domésticas, religiosas e agremiações. Não fiz as melhores escolhas, mas escolhi o melhor entre o possível e o cabível. As escolhas que fiz “determinaram” muito da pessoa que sou e, da memória da filha trabalhadora que venho sendo, parte minha memória de profissional do ensino.

De origem do campo, meus pais vieram para a cidade em busca de melhores condições de vida e educação para os filhos. Muito embora a maioria dos planos feitos por eles não tivesse se concretizado, eles continuavam tentando que nos tornássemos boas pessoas. Minha mãe era sempre o esteio de todos nós. Apesar da pouca instrução formal, era ela quem não media esforços para que todos os filhos agissem de maneira honesta e justa, consoante sua boa índole e crenças. Na certeza de que os sonhos de minha mãe iam sendo entretecidos aos meus, decidi ser professora e sou motivo de orgulho para ela que, entre outras pessoas, sempre tomou o único professor que tivera, por três meses, como referência positiva para nossas vidas.

A letra bem feita, a atenção aos ensinamentos e o carinho nutrido por esse professor eram bases para aconselhar os filhos em relação às condutas escolares. Nessa direção, ela inculcou-me a obediência e a servidão. Para ela, todas as escolas eram boas e todas as professoras estavam sempre corretas em suas decisões; se houvesse necessidade de mudança na rota, quem deveria ceder seriam seus filhos. Assim, a duras penas, aprendi que nem tudo era da forma como fora afirmado por ela e que nem sempre a bondade bastava. Ela pode e deve fundamentar os acontecimentos ao exercício da cidadania. Afinal, não é possível substituir ou reduzir à dimensão das relações interpessoais aspectos relativos às políticas públicas, à soberania do estado e aos modos de governar.

Por causa das dificuldades “naturais” da nossa condição social, a estrada que me fez professora, quando eu ainda cursava o terceiro ano do Magistério, me lembra que “com a canga do meu destino eu carrego a vida/ E a vida carrega as dores que o corpo tem”⁴. Muitas delas, entretanto, foram transitórias e as condições para carregá-las ou superá-las dependeram muito mais da compreensão do processo que as desencadeou do que delas mesmas. Por isso, concordo com as idéias de Leonardo Boff (1998)⁵ no que diz respeito às impossibilidades de “colonizados” fazer escolhas que construam a própria história.

⁴ Versos da canção Canga do tempo, de autoria desconhecida e interpretada por Lourenço & Lourival.

⁵ Referência a **A águia e a galinha – uma metáfora da condição humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

A águia e a e a galinha coexistem na construção pessoal e, em tese, podem ser percebidas na moça tecelã⁶, de Marina Colasanti.

Compreendendo bem a estrutura da vida cotidiana e o conteúdo de alienação nela possível⁷, segundo Heller (2004), a moça tecelã tecia e entristecia e, por ser assim, resolve destecer o tecido. Como o que foi desfeito por ela não era necessário a própria sobrevivência, mas à do ser amado, homem que ela construía e que se realizava por meio da acumulação dos bens tecidos por ela, ela desconstrói o tecido para reconstruir-se a partir de tal processo. O ser amado e tudo o mais que construía para ele pode representar a personificação do capitalismo primitivo e selvagem; os bens materiais valorizados pelo homem construído precisavam ser acumulados dia após dia, mas não traziam felicidade à moça tecelã.

Penso que todos têm, em maior ou menor proporção, um pouco da moça tecelã que “sabe, faz a hora e não espera acontecer”, como afirma Geraldo Vandré. Ou seja, haverá interfaces entre águia e galinha e estas podem determinar muito daquilo que cada um é independente do quê isso pode representar para a pessoa. No caso profissional, o próprio sistema educacional e escolar, por meio de suas solicitações, leva as pessoas da comunidade a agirem mais como galinhas do que águias e, diante de determinados contextos e acontecimentos e como forma de enfrentamento, elas se assumam como águias, ainda que momentaneamente. A possibilidade de transitar entre a galinha e a águia, o que depende do contexto histórico pessoal/profissional de cada um, é um aprendizado que integra a docência.

Para mim, ser profissional do ensino implica processualidade e continuidade formativa na construção humana. O trabalho é parte importante desse processo, pois conforme Lukács (1979, p. 87), ele é, “antes de mais nada, em termos genéricos, o ponto de partida da humanização do homem, de refinamento de suas faculdades, processo no qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo”. É nessa direção que tenho afirmado que sou o meu trabalho e que tenho sido (des/re)construída por experiências relacionadas à vida, ao trabalho; refiro-me, então, às experiências de humanização. Não, de objetificação⁸ que se nos apresenta como um dos males característicos na atualidade, uma vez que a economia procura estruturar

⁶ A moça tecelã. In: Contos brasileiros contemporâneos. São Paulo: Moderna, 1991. p. 55-57.

⁷ Para Heller, em consequência de sua estrutura, a vida não é necessariamente alienada, o que depende de certas circunstâncias sociais. A possibilidade de viver em uma cotidianidade não-alienada está aberta a qualquer ser humano que deslegitima e obstaculiza a opressão.

⁸ Conforme Anexo A, “O Arquivo”, de Victor Giudice, retrata bem o processo de objetificação ao qual o trabalhador ainda é submetido muitas vezes. O autor apresenta um personagem de nome João e sua curva descendente em relação à ascendência da empresa na qual trabalha; ao longo do texto, vai sendo revelada a crescente objetificação de João (denotada e reforçada pela grafia de um substantivo próprio com letra minúscula) e esta atinge o clímax quando o personagem transforma-se em arquivo de metal. João é reduzido ao nível de mercadoria. Enquanto empobrece, produz riquezas e, das mercadorias criadas, ele se torna a mais vil. No texto, há uma forte carga irônica centrada na inversão de valores.

e organizar a vida das pessoas afastando-as cada vez mais do ser, do estar e do produzir com o outro e para o outro.

Personalismo, isolamento e individualismo uniformizam pessoas em vez de diferenciá-las. Quando a pessoa é levada a ser e estar em conformidade com a demanda econômica, de certa forma ela se objetifica.

Muitas são as experiências que me tocaram e, por isso, compõem minhas memórias como profissional do ensino. Recordo-me de três de minhas professoras do primário: D. Carmita, D. Edna e D. Renilda. Com a primeira, aprendi que a profissão docente pode extrapolar o reduto das práticas acadêmicas, técnico-pedagógicas e alcançar a alma humana. A segunda e a terceira pretenderam, inconscientemente, fazer com que eu desaprendesse o que, antes, eu aprendera.

Destarte, a expressão modelo de professor é bastante significativa para mim, desde a infância. Refiro-me apenas ao profissional exemplar, que serve de padrão a ser seguido e não, ao “especialista técnico”, ao “profissional reflexivo”, ao “intelectual crítico”, ao “intelectual transformador” ou a outros por estas classificações pressuporem formas unificadas de compreender o trabalho de ensinar. Assim, como para Contreras (2002, p. 90), entendo que estes modelos são insuficientes à complexidade da prática docente, podendo, inclusive, constituírem-se empecilhos à autonomia docente.

Em face dos condicionantes presentes no exercício da docência e considerada a imprevisibilidade característica da profissão, o professor passará a agir de maneira diferente dependendo da situação posta ou mesmo para atender à diversificação, riqueza e contradições presentes em uma sala de aula. Mais precisamente, Holly (2002, p.86) afirma que

as tarefas do professor exigem flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva, na medida em que o professor atende às características e qualidades de desenvolvimento e culturais das crianças, às suas histórias de vida e contextos sociais.

Alguns processos mentais de compreensão acerca da profissão docente partem de minha infância, transitam pela juventude e permanecem em construção até os dias atuais. A docência, como prática social, assim como outras profissões, tem um caráter dinâmico. A identidade profissional é construída, pois, a partir de significados sociais da docência e daqueles que cada profissional confere à docência em seu cotidiano a partir de

[...] seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor, [...] assim como de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2005, p. 19).

Nessa direção, concordo com a autora no sentido de que os cursos de formação (dita “inicial”) têm o desafio de “colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor” (PIMENTA, 2005, p. 20). Nesse sentido, há acontecimentos relevantes que interferem em minha forma de conceber o Magistério e exercer a profissão e narro-os mais detalhadamente em função disso.

Em relação às professoras que tive, recordo-me daquelas que ensinaram os conteúdos a partir de suas posições unilaterais, de forma bastante positivista e de estratégias avessas ao processo de humanização, como as “bravezas” e os castigos.

Com D. Carmita foi diferente. Chamava-a de “dona” por respeito e por fazer parte da tradição na época, mas ela era afetuosa e atenta às subjetividades dos estudantes que compunham suas classes. Como professora-pessoa, ela fugia do lugar-comum na profissão.

Como cresci em um tempo sem muros ou de muros baixos e jardins floridos, fazia questão de levar flores para D. Carmita todos os dias. O sorriso e a fala doce dela não serão esquecidos. Para ela, a linguagem era mais que ferramenta de trabalho e meio de interação entre os sujeitos; era meio de encantar e reencantar estudantes com pouca ou quase nenhuma perspectiva de melhoria de qualidade de vida. Esta professora sabia que nós, estudantes, precisávamos mais que frequentar a escola para enxergar outros horizontes; precisávamos de olhares educados para enxergá-los e D. Carmita era muito dedicada a isso.

Mais tarde, já cursando o Ensino Médio, encantei-me por D. Cleide, professora de Língua Portuguesa. Sua profissionalidade e sua paixão pelos conteúdos que ministrava, Literatura e Língua Portuguesa, contribuíram para que eu optasse por cursar Letras.

Somam-se a essas memórias aquelas relacionadas ao trabalho e à atuação na paróquia.

Iniciei na docência trabalhando com crianças pequenas em uma creche comunitária no ano de 1984 e, simultaneamente, militava nos movimentos populares como as Comunidades Eclesiais de Base, a Pastoral da Juventude, a Pastoral Operária, entre outros. De certa forma, comecei a compreender a necessidade da luta com o outro e para o outro, a partir das considerações de outros, o que sempre ocorria nos momentos de estudo, planejamento e avaliação das atividades nos grupos dos quais era parte constitutiva. Nesse período, a orientação de minha vida foi confiada à igreja e minha juventude transcorreu sem as emoções características dessa fase. Até o tempo do lazer era consumido pelo trabalho voluntário porque o tempo era todo tomado por atividades paroquiais como quermesses, mutirões, grupos de estudo, festas beneficentes, entre outros.

O trabalho na creche, além do apoio às mães trabalhadoras, visava à criação de possibilidades de as famílias se organizarem para lutar por melhores condições estruturais de vida e era assim dividido: nos dias de semana as atividades eram voltadas para as crianças pequenas durante o dia e, à noite, uma vez por semana, alternando as casas dos moradores, para os encontros com as famílias; nas manhãs de sábado, o grupo de profissionais reunia-se com os coordenadores das creches para avaliar as atividades realizadas na semana e planejar as atividades da semana seguinte; as manhãs de domingo eram dedicadas às crianças para a preparação para os sacramentos e à reunião de jovens e adultos, por meio de atividades diversas. O grupo do domingo não era necessariamente o grupo de trabalhadores das creches, mas fiz parte dele por longo período e esse tempo reforçou o que eu aprendera com D. Carmita – a ver possibilidades de transformações na própria vida e sempre visando a processos de humanização.

Como a estrutura e organização das creches (hoje com cinco instituições em periferias de Uberaba) não se limitavam à cidade de Uberaba-MG, uma vez ao ano, todos os educadores das creches comunitárias fundadas nas mesmas bases teórico-epistemológicas se reuniam em Congressos Regionais de Educadores de Creche por dois dias, para a partilha de experiências e estudos de temas específicos envolvendo assuntos como higiene das crianças, limpeza e organização interna das creches à constituição etária das crianças pequenas. Nessa época, já falávamos em sustentabilidade do meio ambiente e na essência do ser humano. Infiro que aí conheci a Formação Continuada de Professores em Serviço, mas não da forma como a compreendo e a defendo, atualmente. O diferencial da formação proposta estava na imbricação do trabalho com a formação e na co-responsabilidade de todos da instituição pela preparação e desenvolvimento dos encontros.

Ao final de 1987, permaneci somente como catequista daquela instituição e fui trabalhar com crianças pequenas em outra; avalio que a mudança de lócus de trabalho me possibilitou avaliar minha conduta profissional em outras condições de trabalho. Foi possível verificar até que ponto e como a estrutura organizacional interfere na qualidade do trabalho. E mais, como a gestão também influencia na satisfação pessoal do trabalhador com o próprio trabalho. Permaneci trabalhando com crianças pequenas até 1992, quando assumi “classes” de 5^a a 8^a série e Ensino Médio como profissional do ensino da rede estadual de Minas Gerais por meio de contrato temporário. As dificuldades foram diversas, mas recordo-me, em especial, que eu iria substituir um tarimbado professor de Língua Portuguesa da cidade, Antônio Bernardes, em uma ampla, central e bem conceituada escola de Uberaba. Esta primeira dificuldade foi seguida por muitas outras.

Em exercício, tive a certeza de estar apenas certificada para o exercício da profissão, ainda que para o professor substituto tudo seja muito difícil não apenas por seu trabalho ser temporário. Mas, porque ele “vive outra coisa e sua experiência em relação à aprendizagem da profissão é mais complexa e mais difícil, pois comporta sempre uma certa distância em relação à identidade e à situação bem definida dos professores” (TARDIF, 2002, p. 90-91) do quadro de carreira.

O professor substituto ocupa um lugar que, legal e afetivamente, pertence a outro e da condição de substituto podem surgir inúmeros problemas para ele, a começar pela credibilidade e aceitação profissional, como retrata Watterson⁹, na tirinha a seguir:



Sendo o trabalho do professor substituto temporário, o profissional se desemprega ou aceita o que for disponibilizado para ele para não desempregar-se. Para este profissional, sendo a contagem de tempo critério essencial no processo de designação temporária, ele não mede esforços para manter-se vinculado ao trabalho ainda que as consequências de tais experiências possam ser negativas tanto para ele, como para as turmas ou para as instituições. Por desempenhar suas funções em diversas condições e mudar frequentemente de turmas e/ou conteúdos ou se defrontar com as turmas mais difíceis, ele levará mais tempo para dominar as condições peculiares ao trabalho de sala de aula.

⁹ William B. Watterson II é bacharel em Artes com ênfase em Ciências Políticas e o criador de Calvin & Haroldo. Suas tiras foram criadas entre os anos de 1985 a 1995. Watterson vê nas tiras muito mais que entretenimento; elas representam possibilidades de que verdades sejam expressas. Calvin é uma criança de 6 anos e seu nome tem inspiração no teólogo e líder francês da Reforma Protestante, João Calvino (1509-1564) que acreditava em predestinação. Neste trabalho, utilizarei algumas das tiras em que Watterson retrata o cotidiano da educação americana e as críticas a ele feitas podem, a meu ver, serem estendidas à educação brasileira. A professora de Calvin é a senhorita Wormwood – isolados, “worm” quer dizer larva (que se locomove lentamente) e “Wood”, madeira. Juntos, “Wormwood” se refere a uma planta de sabor muito amargo, mas Watterson a batizou com o nome do demônio aprendiz de “The Screwtape letters”, de C. S. Lewis, apesar de a senhorita ser obesa, fumar muito e apresentar dificuldades para locomover-se em classe. A desproporção da constituição física entre Calvin e sua professora faz com que ele a veja como um monstro, como retrata algumas tiras.

Apoiado em Mukamurera (1999), Tardif (2002) afirma que há consequências psicológicas, afetivas, relacionais e pedagógicas para os profissionais contratados temporariamente. A temporariedade lhes exige constantes readequações, lhes impossibilitando a criação de vínculos afetivos, por exemplo.

Na condição de contratada, permaneci bom tempo na referida escola, chegando a trabalhar com turmas do Ensino Fundamental, Médio e Magistério. Esse foi, de fato, o meu tempo de estudos: andava acompanhada por dois ou três gramáticos e contratei uma professora particular de Inglês. Talvez isso tenha me levado a compreender mais claramente a real necessidade da “interação pedagógica” (TARDIF, 2002) em torno da qual se articulam e ganham sentido todos os saberes do professor. Tudo foi muito difícil, mas não impossível. Tomei para mim a responsabilidade e a satisfação do aprender. Ainda hoje, a cada (re)descoberta me encho de alegria, mas em meu caminhar “só levo a certeza de que muito pouco eu sei ou nada sei”¹⁰. Entretanto, continuo construindo conhecimentos e muitos deles têm sido construídos em trabalho, estão ligados ao trabalho, mas transformam minhas condições pessoais de vida.

Mantive contratos na rede estadual em dois cargos, P3 e P5 e, no início de 1995, decidi fazer parte do sistema municipal de ensino de Uberaba, por orientação de um profissional mais antigo na profissão. Não renovei o contrato de P3 e assumi, então, o compromisso de dar aulas nas quintas séries de uma escola central e bastante requisitada do município. Trabalhava à tarde e passei a gostar ainda mais do que fazia porque, apesar dos receios e medos característicos de quem está iniciando, consegui respeito e credibilidade por minha profissionalidade. O bom relacionamento com D. Carmita e tudo o que eu experienciara, por meio do que me fora proporcionado por ela, não permanecia apenas em minha memória, mas concretizava-se nas relações construídas no tempo-espço escolar e a partir dele. Como Hobsbawn (2003) se reconhece em relação ao Breve século XX, fui uma “viajante de olhos abertos”, sempre querendo saber e compreender os porquês de algumas coisas acontecerem da forma como aconteciam e procurando construir algo a partir do acontecido. Penso que isso faça parte do cotidiano da docência.

À medida que trabalhava ia percebendo que os desafios da profissão docente não cessam: em 1995 fui trabalhar na rede particular de ensino, em uma escola técnica e tinha jornada tripla de trabalho. As inquietações foram e são diversas e os desafios profissionais, por dependerem do contexto profissional e pessoal, se relacionam a diferentes aspectos em

¹⁰ SILVA, Almir; TEIXEIRA, Renato. **Tocando em frente**. Álbum Almir Silva ao vivo, 1992.

concordância com o contexto situacional. De tudo o que me passou, me tocou e me aconteceu profissionalmente, algumas certezas foram sendo construídas: não tenho o perfil profissional para trabalhar em instituições particulares, não gosto de trabalhar com o sistema modular e nem com apostilas que, depois de compradas pelos pais dos estudantes, precisam ser cumpridas à risca. Também não me agradam as “classes” de preparação para o vestibular. Por isso, mesmo que o valor pago pela hora/aula nas instituições particulares seja superior ao que é pago ao profissional do ensino pelo sistema público, optei por este.

Hoje sou professora efetiva da rede pública municipal e estadual. Quando da minha nomeação no Estado, outros dois professores e eu nos apresentamos à diretora da escola para onde fomos encaminhados; num gesto impensado, ela nos devolveu à Superintendência, em seu carro particular. Como esta não era uma decisão que competia a ela, da mesma forma que fomos, retornamos à escola; contudo ficou claro que não éramos bem-vindos por não sermos os profissionais escolhidos por aquela administração; o transtorno foi tão grande que um profissional recém-empossado chegou a retornar à Superintendência para solicitar mudança de lotação sem mesmo ter assumido suas aulas. Este fato levou-me a olhar mais detidamente para a forma como as instituições públicas são tratadas e sobre as possíveis conseqüências que resultam daí. Sem bases mais sólidas para tal afirmação e partindo apenas dos acontecimentos do cotidiano escolar, percebo grande confusão entre público e privado por parte de alguns funcionários e, resultante daí, certo autoritarismo. Não que a escola seja a “casa da mãe joana”, mas o pensamento da maioria do todo da comunidade escolar é, muitas vezes, desconsiderado, mesmo quando algumas deliberações o atingirão.

Sobre isso, há justificativas que versam sobre a impossibilidade de horários para reuniões e mesmo sobre o desinteresse da comunidade em participar delas. Ao tratar do ideal democrático da educação, Dewey (1979, p. 93) reforça a ideia da democracia como processo em construção pelo coletivo de pessoas da escola, pois mais do que uma forma de governo, ela é “[...] primacialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”. Às vezes, o resultado de uma decisão tomada individualmente ou de uma deliberação conjunta sobre um mesmo assunto pode ser o mesmo, mas os fundamentos básicos inerentes à construção da democracia e ao exercício da cidadania são castrados e o que era para ser educativo passa a ser impositivo.

Já no município, fui lotada em uma escola do meio rural que, de acordo com outras perspectivas teóricas, também é uma escola do campo¹¹, embora as escolas municipais rurais

¹¹ Escola do campo é aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, conforme o texto base da Conferência Nacional por uma

do município de Uberaba-MG não se preocupam em formar sujeitos sociais do campo que assumam a luta por uma identidade e subjetividades desse grupo social porque a maioria delas está muito próxima do perímetro urbano. Assim e conforme Gutiérrez e Minuto (2006), elas são escolas “rururbanas”¹². Nesse caso, o ser e o fazer a escola rural acaba sendo “rururbano” e ela não tem o jeito dos sujeitos do campo e nem incorpora neste jeito, formas de organização e de trabalho características dos povos do campo. O fato de a maioria das pessoas do campo, na condição de empregados, não criar raízes nas comunidades e considerando que a maioria das comunidades encontra-se próxima ao perímetro urbano, a dicotomia rural/urbano é minimizada e as próprias práticas pedagógicas e metodológicas também são desenraizadas.

Mesmo assim, a escola rural possui especificidades que serão mais bem compreendidas apenas a partir do próprio contexto. Ela é referência para famílias que residem distantes umas das outras; ela é o “point” onde as pessoas do campo podem se encontrar e se confraternizar. Os melhores acessórios e roupas também são usados por estudantes para frequentá-la e as festas escolares têm outra conotação para as pessoas dessas comunidades, sobretudo naquelas onde não há outros pontos de encontro como os salões de festas ou as capelas. Como a maioria dos moradores do campo depende do transporte escolar para deslocar-se de suas residências até a escola, o calendário é o mesmo das escolas municipais urbanas, mas o horário de entrada e saída é adequado às necessidades do campo. Assim, até as festas respeitam os horários da “lida” dos moradores.

Quanto ao exercício da docência em escolas rurais, a linguagem pode ser um entrave bastante significativo porque os falantes dessas localidades fazem uso do dialeto caipira, apesar do desprestígio social deste. Enquanto concebido como constitutivo da identidade desse grupo, o dialeto e a norma culta da língua conviverão bem e aquele não representará problemas ao trabalho docente nem aos interlocutores ali presentes; caso contrário reforçará a discriminação por meio da linguagem, o que Bagno (1999)¹³ combate, ao tratar do uso adequado e inadequado da linguagem em detrimento do certo e do errado. Se profissionais do ensino que trabalham em escolas rurais não têm visão clara sobre essa questão,

Educação Básica do Campo, Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n.º 1, de 1999; ela assim será construída se os povos do campo (denominação afirmada pela Conferência Nacional de 1998 para dar conta das diferenças históricas e culturais dos grupos sociais que vivem no e do campo), em sua identidade e diversidade, também assumirem os desafios dessa construção. No entanto, as escolas municipais rurais não atendem à comunidade com base nesses princípios porque o contexto situacional é diferente dos assentamentos, por exemplo, onde as pessoas se fixam em um determinado lugar.

¹² O termo rururbano, segundo estes autores, compreende a parte periférica das cidades onde o rural e o urbano convivem em uma zona de transição.

¹³ Referência à obra “**Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

inconscientemente, poderão reforçar a discriminação por meio da imposição da norma culta, o que já é feito por meio da seleção de temas e conteúdos, formas de abordagens destes e linguagem empregada por autores de livros do Programa Nacional do Livro Didático. Os livros didáticos utilizados em escolas do campo não são adaptados a realidade rural, de forma que os temas abordados são quase sempre urbanos.

Por outro lado e para pessoas essencialmente urbanas, a compreensão de traços culturais dos povos do campo como a importância e valorização das memórias do povo, das rezas, benzições e modos de fazer desde quitandas para o desjejum à solução dos problemas do dia a dia, entre outras tradições culturais que envolvem a oralidade, não chega facilmente. Nessa direção, os acontecimentos de uma “classe” de aula em uma escola do campo precisariam ser constitutivos desses mesmos sujeitos. Se o profissional tem raízes ali também, os acontecimentos de sua vida serão valiosos para o desenvolvimento de seu trabalho.

Parafraseando Fernando Pessoa é possível afirmar que, apesar dos muitos anos de trabalho e das diversas experiências, o que acontece a cada momento ao profissional do ensino é aquilo que ele nunca antes tinha vivido; é preciso, pois, ter o pasmo essencial e sentir-se nascido a cada instante para a eterna “novidade” da profissão. O frio na barriga de hoje não é o mesmo de ontem e as mãos tremem diferentemente a cada vez que ele se encontra diante de novas “classes” e seus desafios. Assim, os acontecimentos das escolas rurais diferem bastante daqueles das escolas urbanas.

Ao longo dos anos de profissão, afastei-me do exercício da docência para ocupar o cargo de vice-diretora escolar no estado e para exercício de mandato sindical no município. Quanto ao exercício de mandato sindical, cumpri o tempo determinado pelo estatuto da Entidade e abordarei esta questão em momento específico.

Em nenhuma situação me senti tão realizada e feliz quanto na condição de docente. Na vice-direção, permaneci apenas quatro meses apesar de a previsão ser de quatro anos. Meu retorno à sala de aula deixou a professora substituta sem trabalho, mas tive que fazê-lo, por julgar difícil compreender discursos sobre autonomia, já que as formas como a escola (se bem que a escola são as pessoas que lá estão) a concebe e a implementa revelam imposição sobretudo quando se trata das verbas públicas que chegam às instituições com destino certo. Mesmo sabendo disso, há um Colegiado Escolar que, mesmo impossibilitado de deliberar sobre os gastos de tais verbas, precisa se reunir para validar as decisões “tomadas”; nesses espaços muito pouco se fala claramente sobre participação, descentralização da gestão e autonomia. A dificuldade de um Colegiado ser soberano, em razão da intensificação do

trabalho, começa pela indisponibilidade dos servidores e pessoas da comunidade para dele participar.

1.2. “Somos e valemos o que seja a nossa causa”

De 1992 até a presente data, muitas coisas relacionadas às condições da existência humana, à vida, à formação e exercício da docência se transformaram e a ideia de D. Pedro Casaldáliga me fixa o pensamento na vida que segue seu curso, enquanto vai sendo recriada a partir de tais transformações. Entre os profissionais que atuam nas séries iniciais, as professoras continuam sendo a maioria, mas o mesmo não ocorre em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A jornada de trabalho, a estabilidade no emprego e o contrato social entre patrão e empregado se dão em novos padrões. Os professores ainda têm um locus específico de trabalho, o que já não é válido para muitos trabalhadores. Segundo Castells (1999, p. 330), “[...] a flexibilização do trabalho é motivada pela concorrência e impulsionada pela tecnologia; os chamados trabalhos normais estão em declínio” e o trabalho dos profissionais do ensino não fica fora desse contexto.

Em Uberaba, o Magistério público municipal já possui professores do quadro de carreira divididos por diferenciação em alguns aspectos da legislação; professores nomeados e empossados em 2007 têm os mesmos deveres, mas não os mesmos direitos. Penso que formas distintas de acolher o profissional na carreira possam reforçar ainda mais a antiga divisão existente entre professores das séries iniciais e aqueles que atuam em turmas de 5ª a 8ª séries, ou seja, do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Assim, não só o trabalho e as funções docentes são conformados pela reestruturação e flexibilização do trabalho, mas a própria identidade docente e a natureza da educação também vêm sendo redefinidas pelas transformações dadas no contexto da reestruturação produtiva e da sociedade globalizada. Para mim, deslocada a política partidária da sala de aula, ela tem sido espaço de militância, no sentido de contribuir para a construção de direitos sociais de fato.

Por outro lado, não sendo possível separar a educação da política e dos problemas sociais como um todo, “classes” de aula não permitem neutralidades, até porque considerar-se neutro é, em si, um posicionamento. Um dos ensinamentos de Hassoun, transmitidos por Dussel e Caruso (2003, p. 18) é que “no ensino não há lugar neutro nem indiferente: todas as estratégias e opções que utilizamos em nossa tarefa cotidiana têm histórias e significados que nos superam e produzem efeitos sobre os alunos” [...] o que alcança e envolve nossa “relação

com a autoridade, com o saber letrado em geral e com os demais”. Professores e estudantes aprendem por meio do não dito e do não intencional; por isso as ações concretizadas na ambiência educativa sempre requerem ética e correção, ainda que o poder continue constituindo e permeando as relações dadas quer seja entre professores e estudantes ou entre profissionais e gestores da administração escolar.

A sintonia que tenho com meu trabalho e com os companheiros de profissão tem me conduzido a constantes provocações sobre o que nos acontece, sobre os porquês de certas coisas nos acontecerem e, principalmente, sobre os porquês de deixarmos que elas nos aconteçam. Nessa direção e por concordar com as causas acadêmicas de um amigo da alma e do coração, cheguei ao Programa do Mestrado da Universidade de Uberaba. Foi aí que percebi mais claramente que as atribuições presentes na docência são transformadas em esperança por ela ser a causa de muitos. Há uma batalha travada individualmente na maioria dos casos, mas a causa é, quase sempre, coletiva para aqueles que abraçam suas atividades profissionais como forma de vida e não apenas como profissão.

1.3. Toda a vida e a vida toda como o tempo de formação para a docência

As memórias da Graduação me chegam com certo desconforto porque me recordo do único incômodo que tenho enquanto profissional do ensino: o fato de ter que defender intransigentemente a instituição onde eu cursara Letras. Minha escolha foi pautada em todo um contexto estrutural, cultural, econômico e social. Não busquei facilidades e, apesar de todas as limitações, me dediquei aos estudos. Não posso culpar a mim nem a ninguém se essa foi a única possibilidade que tive porque a vida é construída de possibilidades. Para quem fez um curso noturno em uma universidade pouco conceituada, as cobranças dos colegas não demoram a chegar. Não defendo, com isso, o certificado pelo certificado apenas, mas penso que casos isolados não podem ser generalizados.

Entre os profissionais do ensino, sobretudo para ex-estudantes da antiga Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino – Uberaba- MG, não generalizando obviamente, há a defesa da idéia de qualidade de formação associada apenas ao espaço formativo. Não pretendo, aqui, discutir a questão da qualidade, porque muitos outros aspectos necessitariam de melhores considerações, como a expansão da oferta, acessibilidade às instituições formadoras, a massificação, a diversificação e personalização da demanda de formação, o aligeiramento do ensino, entre outros. Apenas acredito que a Faculdade de

Filosofia Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino tenha tido participação significativa na formação de conceituados profissionais, assim como também o fizeram universidades pouco conceituadas. O lócus da formação não garante, por si só, a qualidade da formação, até porque esta é uma construção individual e processual e depende de inúmeros fatores.

A formação para o exercício da profissão docente inclui, além dos conhecimentos sistematizados, saberes e informações, modos de ser e ensinar-aprender, elementos didático-pedagógicos e ideológicos, entre outros. Assim, ela será processual e as interações com as pessoas dos diversos setores da escola e da sociedade com os estudantes e com os conhecimentos caracterizam diversos tipos de interferência sobre a docência. Ela se encontra perpassada pela reorganização e reordenação às quais os sistemas educacionais foram submetidos e pelas mudanças que foram introduzidas no mundo do trabalho quer seja pelo processo de globalização ou pelo avanço e inclusão de tecnologias da informação e da comunicação.

Dadas as transformações, as discussões precisam avançar para além dos muros das instituições. Para Lévy (1999), a mudança qualitativa nos processos de aprendizagem é o ponto de partida quando se discute a formação de professores, cujas funções vêm sendo redefinidas pela cibercultura. Para o autor, a direção da aprendizagem cooperativa traduz a perspectiva da inteligência coletiva no domínio educativo da sociedade em rede. Aqui, competem ao professor o acompanhamento e a gestão das aprendizagens. Nessa linha, o processo formativo será processual e contínuo e não se limitará aos espaços específicos de formação, pois será viabilizado em diferentes e por meio de diferentes meios e instrumentos. Mas como conceber a cooperação em uma sociedade imersa no individualismo? Como educar para a cooperação e para a solidariedade se muito do que professores fazem em “classe” reforçam-no? Antes, pensemos que docência e funções docentes são repletas de antagonismos e ambigüidades e que muitos dos discursos docentes continuam paradoxais.

A multiplicidade de vias de formação associada a fatores como flexibilização do trabalho, baixa remuneração, diminuição da autonomia profissional, intensificação e precarização do trabalho, divisão entre os que se ocupam de uma mesma profissão em cargos, níveis e condições diferenciados e o desprestígio de alguns conteúdos em detrimento de outros acarretam a produção de imagens negativas do profissional e/ou da diluição ou perda da identidade docente. É na direção de melhor compreender a docência que me propus a continuar os estudos no Mestrado.

Diferente de Fontana (1997), que se lança nos estudos na expectativa de, em relação aos processos de profissionalização, encontrar forma, rosto e evidência física de professoras

primárias diferentes daqueles que lhe foram apresentados anteriormente, interessa-me, a partir do trabalho que desenvolvem professores do 6º ao 9º ano, conhecer a imagem que eles têm deles mesmos e como eles vão se constituindo e se realizando como profissionais. Também me interessa saber em quais condições e situações isso tem se concretizado.

Fontana (1997, p. 27) se interessa em conhecer como as profissionais se constituem e, das imagens conhecidas onde “a categoria profissional inscrita na ordem social a partir do negativo: ‘sem competência técnica’, ‘sem consciência e compromissos políticos’ e ‘sem identidade profissional’”, ela vai tecendo possíveis imagens, ainda que mentais, que não serão definitivas,

[...] pois no tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossas histórias. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, lembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e nos resistimos, mediadas pelo outro, mediadas pelas práticas, e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas e a des-ilusão. Nesse movimento contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso ‘ser profissional’. (FONTANA, 1997, p. 2002).

De certa forma, se nos apresentaram um sujeito profissional sem consciência dos fatores sociais, econômicos, culturais, ideológicos e acadêmicos que limitam ou condicionam sua postura profissional, nossas ações tenderão à neutralidade, a despeito do que nos propõe Giroux (1999) sobre os profissionais do ensino como intelectuais transformadores. Lançar-se na busca de respostas para conhecer como os professores se constituem, enquanto profissionais, ressignifica não só a imagem social da profissão como também ajuda-nos a compreender elementos e aspectos escondidos, silenciosos e silenciados da profissão, muitas vezes.

Encarar os profissionais do ensino como intelectuais transformadores demanda, principalmente por parte dos próprios profissionais, reestruturação da natureza da atividade docente e dos processos formativos a ela relacionados. Também os processos de seleção e recrutamento de profissionais bem como a permanência e as formas de estímulo para tal necessitariam ser repensados. Nessa direção, os profissionais assumiriam responsabilidades ativas sobre questões envolvidas no quê e no como ensinam e nas metas mais amplas pelas quais trabalham. Em outras palavras, os profissionais precisariam assumir responsabilidades na formação dos propósitos e condições de escolarização, considerando condições ideológicas, econômicas, sociais e culturais presentes no exercício da docência que estão para além do pedagógico, mas que interferem em seus resultados. Para tanto e envolvendo questões de poder e controle, a escola precisaria ser compreendida como um local econômico,

político, cultural e social, o que implica uma não neutralidade da instituição e dos professores que acabam tomando para si certas responsabilidades sociais, mas que não têm como resolver tudo o que se apresenta nos contextos escolares. Como profissionais intelectuais transformadores e a partir dos sentidos que o trabalho tem para cada um, professores também vão se constituindo profissionalmente mediante ações que envolvem modos de compreender a docência e de ser e agir em trabalho e, à medida que vão se constituindo, também vão produzindo conhecimentos sobre o próprio trabalho.

Frente à nova economia, o caráter e as exigências da docência vêm mudando profunda e gradativamente; de maneira geral, a atividade produtiva, o consumo, a circulação, os componentes e a matéria-prima assim como o capital, o trabalho, a administração, a informação, a tecnologia e os mercados vêm conformando os modos de ser e estar das pessoas, dos trabalhadores. Tanto quanto a produção, tal conformação se dá em escala global e a própria informação torna-se produto do processo produtivo. Nesse sentido e enquanto mediadores entre diferentes culturas, conhecimentos e saberes, entre o local e o social, professores não escapam da necessidade de inserirem-se na nova organização do mundo do trabalho ainda que isso lhes represente inúmeras dificuldades teóricas e práticas. As mudanças no contexto produtivo têm implicações diretas sobre as relações sociais e para o modo como pessoas se constituem e agem a partir destas relações. Na área das ciências humanas e sociais, identidade e trabalho são duas categorias-chaves atingidas pela efemeridade, transitoriedade, descontinuidade e caos que marca e identifica o atual contexto.

Em teoria, a formação acadêmica e pedagógica dos professores não dá conta de prepará-los para o exercício de funções que se tornam cada vez mais difusas, imprecisas e complexas; se considerarmos, por exemplo, a informação e as formas de acessá-la ou os fins e objetivos da educação na atualidade, haverá dificuldades de reconhecer aí funções claras e objetivas relacionadas ao exercício da docência. Já o cotidiano da sala de aula, em face da inclusão social e digital, dos diferentes instrumentos e situações avaliativas e da atual condição da escola, põe em xeque professores. Assim, no exercício de um trabalho consentido e nem sempre com sentido e domínio, eles sentem-se inseguros, fracassados, frustrados e até esgotados; assim me sinto atualmente, ainda que à espera de transformações positivas nesse cenário.

Weber (1996), em considerações sobre o professorado e o papel da educação na sociedade, afirma que os docentes consideram em seus dizeres a delimitação de um campo exclusivo de atuação, a definição de formação específica e exigência de aperfeiçoamento constante no exercício docente como elementos fundamentais da profissão. Os profissionais

consideram a formação continuada como inerente ao próprio desempenho profissional e Weber finaliza suas considerações afirmando que a profissionalização dos professores é paralela à sua valorização e inclui desde condições de trabalho adequadas ao que eles consideram como necessário ao desenvolvimento de suas tarefas, como livros, materiais pedagógicos, salas com número razoável de alunos e envolvimento da comunidade. Segundo os sujeitos pesquisados por Weber, a “capacitação” em serviço e a formação continuada precisariam tematizar questões centrais da relação pedagógica e da escola, como lugar de ensino e aprendizagem, e estimular seu enriquecimento cultural. Para a autora ainda, a remuneração deveria ser compatível com a centralidade social, política e econômica da atividade docente.

Nesse sentido, a formação do profissional do ensino para o exercício da docência será processual e envolverá toda a vida e a vida toda da pessoa. Comigo foi e está sendo assim.

1.4. Das “classes” escolares às “classes” sociais ou vice-versa

Reiterando o pensamento de Santos (2005) sobre a teoria marxista, também acredito em homens e mulheres como produtos e produtores da história. O autor acredita que haja equilíbrio entre “estrutura e ação”, embora instável. “Constituídas no seio das relações sociais e produção e, portanto, na base econômica da sociedade capitalista, as classes e as lutas de classes têm, não só a primazia explicativa da sociedade capitalista, como a primazia da transformação desta” (SANTOS, 2005, p. 39-42). Compreendo que ao articular a sociedade capitalista com a “vontade política radical de a transformar e superar numa sociedade mais livre, mais igual, mais justa e, afinal, mais humana” (SANTOS, 2005, p. 42), Marx deixa um legado para a educação. Afinal, o que a educação pode pretender além de uma sociedade transformada nessa direção? Se para Marx não importava apenas a interpretação do mundo, mas a sua transformação, a maioria dos lemas das escolas traduz expectativas da comunidade escolar nessa mesma direção.

Acredito ser impossível conceber a escola apenas como aparelho reprodutor do estado ou discordar da ideia de que a “[...] crise final de um determinado sistema social reside em que a crise de regulação social ocorre simultaneamente com a crise de emancipação” (SANTOS, 2005, p. 42-43).

A vida social e econômica nos obriga a ver por onde e para onde caminhamos. Ainda que muitas coisas nos passem despercebidas, reconhecemos que muitas delas não podem nos acontecer da forma como nos aconteceram ou nos acontecem. Assim, grande parte do que sou ou ainda posso vir a ser só foi possível por meio da compreensão das “classes” e dos sentidos e significados que isso tem para mim como pessoa-profissional. Pessoa-profissional que é mulher, cidadã brasileira, filha, irmã, tia, amiga, namorada, sindicalista, pesquisadora, entre outras e todos esses atributos se imbricam mesmo quando um se sobrepõe aos demais. Portanto, todos eles compõem minhas memórias de pessoa-profissional e, no sentido lobatiano¹⁴, elas envolvem o que houve e o que deveria haver, sobretudo quando trato da identidade docente, da valorização do profissional do Magistério, do meu trabalho e das possibilidades do alcance de minha profissão.

No envolvimento e desenvolvimento daquilo que lhe compete, o docente esbarra-se com normatizações e prescrições do sistema¹⁵ educacional que, dada a amplitude e alcance no cotidiano da sala de aula, podem constituir-se entraves e limites para a ação do profissional que, em trabalho, vai percebendo a profissão de acordo com suas reais possibilidades e limites. Para Saviani (2008, p. 80), o sistema é fruto da ação humana e pode ser definido como “a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante”. Compreendido à revelia de seus reais sentidos e significados, o sistema pode ser tomado como principal justificativa para algumas das ações ocorridas em contextos escolares, sobretudo quando não há justificativa plausível para certos acontecimentos. Ele é como se fosse o deus da educação; não porque ela precisa se organizar e se orientar por meio dele, mas porque é ele quem vai definir muito das relações nos ambientes escolares. Assim, ele tem muito a ver com a interação entre pessoas e entre estas, conhecimento e poder; as próprias pesquisas consideram as relações mais tênues entre todas as pessoas envolvidas no âmbito das unidades escolares, mas deixam escapar, sobremaneira, intencionalidades do sistema.

Quando estive em Belo Horizonte, Brasil, em março de 1998, o sociólogo alemão Offe afirmou algo em relação à mudança social que, a meu ver, pode ser estendido à docência como forma de superar situações que interferem no cotidiano docente. Offe (19--?) afirma que impera entre nós o entendimento de que somos vítimas de forças sobre-humanas que afetam

¹⁴ Monteiro Lobato (1950, p. 129), por meio de um diálogo entre Emília e D. Benta sobre memórias, esclarece que as memórias de Emília não se limitam apenas às verdades, ao que houve ou ao que passou; elas envolvem também o que deveria haver. Portelli (1996) também as afirmam nessa mesma direção.

¹⁵ Aqui, sistema refere-se à estrutura que constitui formas de organização política e econômica da educação, bem como aos demais elementos aí inter-relacionados. Para a compreensão do que representa o sistema diante do trabalho docente, ver a “Fábula dos porcos assados”, de autoria desconhecida, conforme o exposto no Anexo B.

nossas vidas e nossas oportunidades de vida; para ele, essa é uma concepção estrutural de mudança social “que enfatiza os agentes humanos como aqueles que são afetados, para melhor ou para pior, pelas conseqüências dessas mudanças.” No entanto, ele chama-nos a atenção para a existência de uma concepção ativista de mudança social à qual se agregam ações humanas cooperativas, conscientes e intencionais. Em síntese, a mudança social não é o que nos acontece intencionalmente nem aquilo que nos faz vítimas de forças sobre-humanas, mas é “algo que podemos fazer, realizar e promover de formas desejáveis” porque “podemos fazer escolhas sobre as mudanças sociais, podemos lidar com fatores objetivos e com tendências.” Por isso, o trabalho docente é um trabalho consentido, mas também com sentido.

A docência, conforme Tardif e Lessard (2007, p. 8), é compreendida como “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, é uma atividade em que o trabalhador se dedica ao “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”, onde trabalha-se sobre e com o outro consoante um jogo de intenções.

Além do jogo de intenções, a ligação entre momento na carreira e vida pessoal, formas de organização socioeconômica e atuais conformações do trabalho podem interferir nas decisões de ingresso, permanência, afastamento e/ou abandono da docência. Entretanto, certas intencionalidades que permeiam o campo da ação docente têm proporcionado sérios danos aos profissionais docentes que parecem remar contra a maré. Dados momentos e situações em que se encontram, estes profissionais podem encarar a docência como transitória contribuindo para reforçar situações mitificadas que nada acrescentam à profissionalização e à valorização do professorado. A profissão docente tem nova conformação e exige muito mais que preparo técnico-pedagógico dos profissionais, embora haja tendência de redução dos professores à tarefa de implementar e administrar programas curriculares na condição de técnicos especializados, de operadores preparados em consonância com uma burocracia escolar justificada pelo sistema.

Daí, parte muito da insatisfação dos profissionais em relação ao trabalho que legalmente lhes é delegado e aquele possível de ser realizável. Contudo, se partimos da intersubjetividade, entendida aqui, conforme Pino (1993, p. 22) como “o lugar do encontro, do confronto e da negociação dos mundos de significação privados (ou seja, de cada interlocutor) à procura de um espaço comum de entendimento e produção de sentido, o mundo público de significação” presente na sala de aula e considerarmos que a subjetividade, segundo González Rey (2005, p. 216) “está organizada por processos e configurações que, continuamente, se interpenetram, estão em constante desenvolvimento e muito vinculados à inserção simultânea do sujeito em um outro sistema igualmente complexo que é a sociedade”,

algumas questões relativas ao trabalho e à identidade de professores não podem ser tomadas como pontos pacíficos. Por isso, concordo com González Rey (2003), quando afirma a necessidade de compreender a subjetividade para além de algo que aparece somente no nível individual, uma vez que o sujeito individual sendo constituído por meio da cultura e ela representando um sistema subjetivo gerador de subjetividades, considerar a integração entre sujeito e cultura significa superar a dicotomia entre o subjetivo e o social.

A compreensão da docência como construção social mobiliza novas perspectivas de análise que recolocam, como destaca Tardif (2002), a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino, situando-os como sujeitos ativos, produtores de saberes específicos do seu trabalho; o que faz sentido para um pode não ser válido para o outro; as condições de formação para o trabalho, os embasamentos teóricos e epistemológicos que pautam suas decisões, o espaço e as condições de trabalho, bem como a forma em que as relações são construídas nas interações e no ambiente de trabalho, também são exclusivas de cada pessoa. Citada por Nóvoa (1995, p. 15), Jennifer Nias (1991) assim resume essa condição: “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. E a pessoa não nasce profissional do ensino; faz-se, torna-se, vai se construindo à medida que vive consoante as condições, compreensões e possibilidades de vida pessoal e profissional. Assim, a identidade docente é o resultado do pertencimento de cada um ao espaço-tempo da construção da própria vida. Nesse sentido, “[...] somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2001, p. 13).

Nessa perspectiva e considerando tudo o que me passou, me aconteceu e me tocou me possibilitando (des/re)construções em minha forma de ser e agir, é que tenho sido provocada constantemente a conhecer mais detidamente quem são aqueles que se lançam em um trabalho que mistura paixão, seriedade, solidariedade, ética, competência, responsabilidade, desejo, sabedoria e conhecimento como ingredientes da profissionalidade. O trabalho docente não é um trabalho qualquer e nem é conveniente que ele seja realizado por qualquer pessoa. O desejo de ser docente e a compreensão da contextualização e do alcance dessa profissão podem ser compreendidos a partir de inúmeros pontos de vista e enfoques teórico-epistemológicos. Trato apenas de, no sentido de Cunha (2005, p. 192-195), procurar compreender “o processo de diluição da figura do professor” para conhecê-lo a partir do que ele produz, o que requer investigar as dimensões inter e intrapessoais que constituem tanto o que ele faz, como ele próprio. Segundo a autora, observação e análise de aspectos pessoais e coletivos da escola dão visibilidade a aspectos culturais e subjetivos da atual constituição

identitária dos profissionais do ensino. Avançar nas pesquisas relativas à (re)configuração da identidade docente significa ir ao encontro de anseios de realização pessoal e profissional dos profissionais do ensino e, quem sabe, de um pouco mais de reconhecimento social de ambos.

Enquanto categoria profissional integrante de uma “classe” e no exercício de uma profissão vilipendiada, professores tentam reconstruir a imagem do próprio trabalho, deles mesmos e da sociedade a partir de suas “classes”. No exercício de um trabalho consentido e/ou com sentido, estes profissionais estão contribuindo para a construção de uma sociedade mais humana, ainda que dividida em “classes”.

1.5. Das memórias à História Oral temática como metodologia de pesquisa

Somando às considerações de Benjamin (1994) sobre a obra de Nicolai Lescov, o fato do profissional do ensino estar no todo da constituição identitária de uma pessoa, a História Oral temática possibilitou não apenas chegar aos dados de pesquisa, mas também deixar que os próprios narradores direcionassem o percurso teórico da dela. Isto porque a narração não está interessada em transmitir o “em si” narrado, mas primeiro mergulhá-lo na vida do narrador para, só depois, de lá retirá-la. Com isso, cada narrador deixará impressa sua marca na narrativa, assim como a “mão do oleiro, na argila do vaso” ou o perfume, nas mãos de quem oferece rosas.

Para Benjamin (1994), a experiência e a narrativa estão intimamente associadas e, com a resignificação da primeira em virtude da organização capitalista do trabalho, a segunda ficou comprometida, chegando a ser quase extinta.

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção [...]. Quando se pede para alguém narrar alguma coisa, o embaraço generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 1994, p. 197-198).

Narrar, para Benjamin, é mergulhar as palavras em experiências vividas e estas são carregadas de conceitos; é movimentar a racionalidade e a subjetividade individual no coletivo. Para os acontecimentos narrados não há uma única versão e outras significações e/ou sentidos podem ser criados a partir de narrativas inconclusas. Nesse mesmo sentido, Bosi (1994, p. 88) também afirma a narrativa “como uma forma artesanal de comunicação, já que ela não visa a transmitir o ‘em si’ do acontecido, ela o tece até atingir uma forma boa. Investe sobre o objeto e o transforma”. Como a narrativa apresenta a vida que segue em curso, sendo transformada de um momento para outro, os sujeitos-narradores são sujeitos históricos e não

apenas narradores de uma história. E, enquanto sujeitos históricos, suas vozes podem ser silenciosas ou silenciadas. Também em menor proporção, elas podem ecoar pelos quatro cantos ainda que ignoradas por muitos.

Na tentativa de não ignorá-las, cada fragmento narrado por meio da fala, do gesto, dos olhares e dos silêncios torna-se importante fonte de pesquisa e, nesse caso, trata-se muito mais do que coletar dados. Trata-se de criar possibilidades de interação e integração dos sujeitos históricos em um grupo social que compartilha experiências que sustentam a memória individual e coletiva dos profissionais do ensino.

Ouvir os sujeitos históricos possibilita conhecer diferentes versões sobre o trabalho que os docentes realizam em suas “classes” e a partir delas, já que as narrativas podem apontar continuidades, descontinuidades ou mesmo contradições. Enquanto narra, o sujeito histórico pode recuperar-se no processo histórico e, no sentido de Portelli (1996), ele narrará não apenas o que aconteceu, mas também o que deixou de acontecer ou que poderia ou deveria ter acontecido. Trata-se, pois, da memória como alternativa.

Nesse caso, a memória é compreendida não como sonho, mas como trabalho, já que lembrar não é apenas reviver. É refazer o próprio percurso, repensando-o e reconstruindo-o a partir de imagens e ideias de hoje e das experiências do passado (BOSI, 1994).

Nesse sentido, as narrativas dos docentes são instrumentos efetivos de recriação da realidade social e lhes possibilitam, enquanto sujeitos históricos comuns, terem não apenas um lugar na história, mas importância na produção do conhecimento. Isto porque a realidade cotidiana é percebida pelos profissionais de um modo bastante particular, já que o sentido dado às situações é elaborado por meio de crenças, experiências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social desses profissionais. É (re)construído um percurso individual entrecruzado das próprias experiências e das experiências de outros.

Compreendida a história como um processo construído por homens, de maneira compartilhada, contraditória, complexa e ambígua, os sujeitos históricos são pessoas imersas na vida social e cultural. Eles se fazem histórica e culturalmente e, nesse processo, as dimensões individual e social se convergem. Assim, cada memória individual é um ponto de vista da memória coletiva (BOSI, 1994).

Como se trata de compreender a profissão docente para além do que se conhece no âmbito da produção científica e, às vezes, do exterior ao cotidiano de professores, é que recorri à História Oral temática, em concordância com Amado e Ferreira (2001), Meihu (1996), Camargo (2004), Pollack (1989) e Thompson (1992). Além de ela permitir e se constituir em uma experiência formadora para os professores-narradores e para mim, ela

permitiu preservar e valorizar as subjetividades docentes e ainda possibilitou o acesso da pesquisadora a informações e/ou pistas sobre aspectos de difícil compreensão se tomados outros caminhos investigativos. Por meio da metodologia da História Oral temática cheguei às narrativas que me possibilitaram melhor compreensão do chão docente e se tornaram principais fontes de pesquisa. Elas dizem respeito às realidades consumadas, ou seja, realidades imbuídas de uma pluralidade de tensões, de expectativas, de sonhos, de limitações impostas e/ou não, de possibilidades perdidas e criadas, de temores, de diferenças e de incertezas e inseguranças expressas por sequências discursivas imaginadas e não, selecionadas previamente. Nesse sentido, a metodologia possibilitou-me trazer a espontaneidade dos sujeitos à tona e dar-lhes voz por meio da liberdade para contar o mais livremente possível suas experiências pessoais e profissionais sobre o próprio trabalho.

Dar voz aos professores não significa dar-lhes algo que eles não têm, mas tentar “assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente” (GOODSON, 2002, p. 67) para que possamos saber mais sobre suas vidas. O autor alerta-nos para que escutemos aquilo que o profissional quer dizer como forma de contrapor ao que queremos ouvir por ser mais aceitável para a comunidade acadêmica. Pensamento corroborado por Chartier (2002), ao tratar dos fazeres ordinários da classe. Nesse sentido, Goodson é prescritivo:

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam de seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este facto surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que duramente tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes. (GOODSON, 2002, p. 71).

Dar-lhe voz significa “[...] registrar o que ainda não se cristalizara em documentação escrita, o não-conservado, o que desapareceria se não fosse anotado, [...] captar o não-explicito, quem sabe mesmo o indizível” (QUEIROZ, 1987, p. 272). Significa também criar oportunidades para que os profissionais do ensino, ao contrário do que as políticas educacionais têm feito, possam narrar sobre o objeto de pesquisa e, ao fazê-lo, ponham a descoberto as atuais condições de trabalho e o que isso lhes representa. Ainda significa conhecer a atual identidade docente e práticas docentes formadas em experiências de trabalho. Soma-se as razões já apresentadas, a possibilidade de que os profissionais reconstruam seus processos formativos mediante a produção discursiva de cada um deles. Esse momento é importante porque a partir da narrativa, o narrador pode (re)pensar sobre a própria vida, sobre o pretendido e sobre o concretizado trazendo contribuições para ressignificar a vida pessoal e profissional. Assim, não sendo a narrativa a verdade dos acontecimentos, mas a representação

que os sujeitos fazem deles, ela pode ser transformadora da própria realidade. E como estas representações se agregam às do pesquisador, uma relação dialógica é necessária para que, de fato, nos situemos no mundo desde uma nova posição. Segundo Ferrer Cerveró (1995, p. 166), “a narração do conhecimento outorga compreensão da realidade” uma vez que ela explica a vida. Entretanto, a autora faz referência às narrativas escritas e não, às orais. Ela acredita que aquelas sejam mais disciplinadoras do discurso e que a linguagem escrita pode liberar a compreensão nas determinações e limites com mais intensidade que estas.

No caso da metodologia em questão, é imprescindível que se considere a intimidade que cada narrador tem com as formas de linguagem, pois ao sentir-se mais à vontade ao interagir-se com o outro por meio da linguagem, o “tecido” retratará melhor a realidade.

Digo isso porque dois dos professores-narradores afirmaram sentir-se mais à vontade com a linguagem escrita, ainda que por razões distintas: o primeiro disse-me que tem dificuldades no uso da linguagem oral e, a segunda, que se preocupa com a formalidade exigida pela norma culta da língua e que a linguagem escrita lhe possibilita isso de forma mais ampla. Ao primeiro foi dada a oportunidade de também entregar-me um texto escrito que, em outra sequência, apresentou as mesmas idéias retratadas no texto oral. A segunda foi tranquilizada pelas possibilidades da transcrição, legitimidade e verificação, etapas da História Oral. Porém, ao receber o texto para a conferência, a preocupação dela foi com a descaracterização da linguagem falada, uma vez que as marcas específicas desse tipo de linguagem foram eliminadas para dar mais clareza e precisão ao texto.

Nesse caso, os sujeitos de pesquisa tiveram clareza sobre o trajeto a ser percorrido, sobre o porquê de percorrê-lo e sobre o como ele seria percorrido, ainda que a clareza, em sua essência, seja construída ao longo de toda a pesquisa. É importante que os sujeitos de pesquisa não apenas forneçam informações para que o pesquisador chegue aos achados da pesquisa, mas que eles se reconheçam, nesses mesmos achados, enquanto categoria profissional.

Recorrer à metodologia da História Oral significa não só a necessidade de compreender o objeto de pesquisa desde a perspectiva de sujeitos que diretamente vivem a situação investigada, mas também a partir do que está compreendido nas experiências de cada um. Além disso, tal metodologia permite o diálogo entre diversas áreas no campo das ciências humanas; assim como nessas ciências, a educação, em razão de suas singularidades, precisa ser retratada para além do uso de métodos convencionais de investigação pautados pela perspectiva de se construir uma ciência objetiva e globalizante, uma vez que tais métodos podem não focalizar as diversas dimensões imbricadas nas pessoas e no que lhes acontecem.

A educação se concretiza em momentos que só adquirem sentidos na história de uma vida e vida considerada como espaço-tempo de formação, de (des/re)construções da própria vida. Nessa direção, Camargo (2004) afirma o esforço interdisciplinar de investigação por meio da metodologia da História Oral. Nos termos de Thompson (1992, p. 41), “as palavras insuflam vida na história”, alargando seu campo de ação, bem como auxiliando os menos privilegiados na conquista da dignidade e da autoconfiança; elas ainda propiciam contato e compreensão entre gerações e classes sociais (ou pelo menos pretendem) e contribuem para a formação humana. Thompson (1992, p. 25-26) ainda afirma que “o principal mérito da história oral é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes, ela permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista”.

Nesse sentido, a utilização da metodologia da História Oral suscitou questões que ampliaram o campo de pesquisa, pois os acontecimentos foram narrados consoantes as experiências e relevâncias delas para cada profissional e os possíveis reflexos disso na própria vida e no próprio trabalho.

Assim considerando, por meio da metodologia da História Oral, foram buscadas regularidades e não, verdades. Essas regularidades foram analisadas à luz da literatura selecionada e fragmentos das narrativas foram trazidos para o corpo da dissertação determinando rumos tomados ou justificando possíveis conclusões; tais fragmentos aparecerão em itálico e as palavras em negrito serão mantidas porque elas foram entoadas com mais força e, certamente, isso tem peso no atual contexto trabalhista de profissionais do ensino; os professores-narradores serão identificados por seus verdadeiros nomes porque cada um deles julgou importante assumir posicionamentos; *assinar logo abaixo do que se diz não é apenas uma questão de postura ética, mas do necessário posicionamento perante os acontecimentos*. Também aparecerão trechos de suas narrativas em itálico, ma sem identificação para possibilitar ampliação da contextura a fim de contemplar a maior parte dos acontecimentos narrados e/ou pensamentos explicitados.

Embora eu tivesse concordado com o posicionamento dos professores-narradores relativo à identificação de cada profissional que integrou a pesquisa, fui surpreendida com contradições em suas narrativas. Ao se referirem à categoria profissional, por exemplo, por meio do uso da terceira pessoa do singular ou do plural é evidenciado que, embora sendo parte constitutiva da categoria profissional, eles se referem a ela como se não a integrassem: *Essa onda acabou com os professores da rede municipal, que há muito perderam sua noção de criticidade. Perderam, simplesmente. Eles reclamam de qualquer coisinha que tem; reclamam e daí 10 minutos você pode ir lá que está tudo calmo. Só reclamam, né?*

Em situação diferente, o uso da primeira pessoa do singular ou do plural revela o sentimento de pertença do professor à classe: *Nós, professores, já reclamamos*. Embora possa parecer apenas questão de estilo ou traço cultural, se professores reivindicam para si valorização e reconhecimento profissional, o uso da primeira pessoa do plural não é apenas enfático, mas retrata o próprio interesse na luta de profissionais docentes em iguais condições de trabalho.

Também confirmei outro apontamento da pesquisa de Weber (1996, p. 116) quando o próprio colega de profissão pode ser alguém que “reforça e dá visibilidade ao inaceitável sentimento de desvalorização social de que vem sendo objeto o professorado no Brasil”. Se ética e correção precisam permear a atividade docente porque são partes integrantes da profissionalidade, a situação apresentada a seguir pode compor o quadro de desencanto com a profissão: [...] *no início é um pouco difícil, não é? Vários colegas querendo puxar o tapete, querendo incentivar a pessoa a fazer coisa errada*. A visão sobre esta prática ratificada por outros professores-colaboradores, no entanto, não pode ser generalizada, mas pode ser estendida ao Sindicato, por exemplo: [...] *acho que há uma minoria que tem consciência de que essa luta tem que ter a participação de todos*. [...] *Reclamam do salário, da desvalorização, reclamam o tempo todo, mas não têm coragem de lutar*. Diante da situação apresentada, a tarefa de lutar por direitos individuais e/ou coletivos é delegada ao Sindicato como se o respectivo órgão fosse composto apenas por sua Diretoria Executiva e seu Conselho Fiscal. Este é outro ponto relacionado ao desencanto com a profissão: [...] *antes eu via a classe dos professores como uma classe unida, mas depois que a gente entra é que a gente vai perceber que é a classe mais desunida*. Esta também pode ser uma consequência da intensificação do trabalho docente; se o profissional é levado a dedicar-se mais a um trabalho ou ter sua jornada de trabalho ampliada, é aceitável que ele delegue a outrem suas reivindicações pessoais e que decida pela não participação no movimento sindical da categoria, o que demanda tempo. Em contrapartida, isso constituirá empecilhos a quaisquer reclamações; enquanto sindicalista, noto que há incompreensão por parte da maioria dos profissionais sobre decisões respaldadas pela Assembléia que atingem toda a categoria. Todos os profissionais do Magistério (aproximadamente um mil e oitocentos)¹⁶, independente de filiação, são convocados para as assembleias da filiação; a convocação é feita por meio de publicações do Edital de Convocação na imprensa local, divulgações em programas de rádio,

¹⁶ Informações contidas no site da Prefeitura:

http://www.uberaba.mg.gov.br/websemec/plan_gest_financ/apresentacao.htm e acessadas em 10.04.2009.

e-mail e/ou por telefone. Nos quatro primeiros anos, a Assembléia com maior número de participantes foi inferior a cem. A maioria dos profissionais presentes na ocasião estava envolvida nas deliberações da assembléia porque se tratava de decidir sobre possíveis nomeações de professores concursados. Isto, às vésperas da data de validade do concurso ser expirada.

Há também um desencanto relacionado ao antes e ao depois do ingresso na carreira; pude aferir uma visão acadêmica da profissão não ratificada na prática docente:

[...] no meu caso, eu tive muitas dificuldades porque iniciei os estudos tardiamente (se é que a gente pode dizer que é tarde quando a gente começa estudar) e me formei aos trinta e oito anos e tinha uma esperança, uma percepção de educação que, na realidade, não é o quê que acontece. A partir do momento em que eu comecei a lecionar, comecei a perceber os entraves que existem na educação e (que até então, eu não os conhecia naturalmente) eu fiquei um tanto quanto frustrado. (ADISLAU, 2008).

Por sorte, este profissional soube conviver com o desencanto e a frustração e embora ele ainda se sinta *um tanto quanto frustrado* porque [...] *a visão* que ele tinha quando estava se formando era *uma e, quando foi trabalhar, foi outra* e ela pouco foi alterada até os dias de hoje, ele é o atual presidente do Sindicato e, nessa condição, luta veemente por respeito, dignidade e valorização do profissional do ensino.

Na íntegra, as narrativas constam do Apêndice e, daqui em diante, falarei apenas desde a perspectiva da profissional atuante em turmas de 11 a 14 anos¹⁷ de uma escola do município de Uberaba-MG. Ao falar desse lugar determinado, defino meu lugar social e minhas relações com os demais sujeitos sociais, seleciono acontecimentos e instituo algumas sequências, desprezando outras.

Algumas questões serão abordadas desde minha perspectiva docente e/ou sindicalista, pois nessa condição, informal ou formalmente, os representantes sindicais são elo entre profissionais e Secretaria de Educação e porque há falta de documentação que pudesse ser utilizada como fonte primária para a pesquisa, em algumas situações. Creio ser possível, pois trata de assumir a condição docente proposta por Pérez Gomez (1992, p. 103) para que o profissional seja o “sujeito da análise que faz de seu próprio cotidiano, implicando a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, num mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”. Como também se trata das experiências de outros profissionais, haverei de ser

¹⁷ A denominação “Turmas de 11 a 14 anos” refere-se, hoje, às turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, mas não quer dizer que os alunos de cada turma sejam da faixa etária indicada; como a nomenclatura ainda não foi legalmente alterada na rede municipal de Uberaba-MG, farei uso dela.

meticulosa em minhas considerações e procurarei ver além do conhecimento implícito nas atividades do cotidiano. Estabelecerei o necessário diálogo entre o cotidiano e as bases teóricas formuladas sobre e neste cotidiano, conforme metodologia da reflexão-ação defendida por Pérez Gomez.

Lançar mão de minhas próprias experiências se justifica porque a realidade pesquisada é também a minha realidade de trabalho. Também representa a importância das orientações a partir das quais orientador e orientando constroem juntos não só o percurso da pesquisa. Constroem também uma espécie de comunhão criada a partir da compreensão do outro e dos confrontos surgidos no percurso da pesquisa para, a partir disso, se defrontarem ou se comporem. Os dois, ao logo da pesquisa, vão demarcando espaços e selando tal comunhão. Por isso, passarei a fazer uso da primeira pessoa do plural a partir do item 2 deste trabalho.

1.5.1. *Das experiências à narrativa – o contexto da pesquisa*

No ano de 2001, a revista Nova Escola¹⁸ trouxe os 10 motivos para a pessoa se tornar professor, ou seja, para que ela habite a sala de aula. Algumas das razões apontadas pelos entrevistados são as possibilidades de: exercer o amor e ter os estudantes como companheiros; resgatar o ideal da transformação do mundo como sendo possível, bem como o aprendizado da cidadania e o respeito também ao planeta Terra; exercer uma obrigação política no sentido da inclusão de todos no mundo da educação e da cultura; transmitir conhecimento, o que é considerado dever e honra; não apenas ensinar os conteúdos, mas ensinar a pensar certo; ensinar aos outros a importância de aprender e despertar nos estudantes a compreensão capaz de gerar paz e justiça no meio dos sujeitos, entre outras. De lá para cá pouca coisa se transformou nesse cenário em relação às razões, mas o espaço-tempo da sala de aula vem se transformando veloz e significadamente.

Ao abordar o tema do enfraquecimento da experiência na sala de aula, Picci e Ramos-de-Oliveira (2007) reafirmam a ambigüidade da relação do homem com a técnica. Respaldados por Adorno (1962) e Benjamin (1933), os autores partem dos inegáveis benefícios do progresso das tecnologias para a humanidade e chegam ao lado sombrio da miséria da humanidade no homem provocada por elas e assim declarada por Benjamin (1933,

¹⁸ BENCINI, Roberta. 10 motivos para ser professor. **Revista Nova Escola**, outubro de 2001, Ano XVI, n. 146, p. 54-66.

p. 115): “Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem”.

Sendo as “classes” de aulas invadidas por novas tecnologias cada vez em maiores proporções, as possibilidades da experiência são cada vez mais dificultadas. A partir disso, sensações e prazeres antes concretos, agora são virtuais, apressados e sem o tempo necessário aos sentidos todos para decantá-los. A vida que segue em um apressado percurso também clama por “[...] tempo para maturar uma idéia, para construir pensamentos fecundos, para elaborar o passado, para reagir contra as imposições ininterruptas do sistema [...]” (PICCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2007, p. 45).

Citando Santos (2003) e Marcuse (1999), os autores vão revelando, ao longo do texto, que a combinação entre tecnociência e capital globalizado vai elevando descontroladamente o grau da racionalidade e, como consequência, vai (des)ordenando a vida social. As relações sociais são quase sempre mediatizadas por essa racionalidade “[...] que organiza as manifestações do pensamento e cria um novo senso comum; pelos padrões de comportamento dominantes, que determinam um novo ethos e ainda se manifestam como controle e dominação” (IDEM, IBIDEM, p. 47).

Como forma de contrapor-se a isso, Picci e Ramos-de-Oliveira (2007, p. 48-50), reforçam a recomendação de Benjamin: “escovar a história a contrapelo”, recomendando-nos criar espaços e ambientes que propiciem “fazer experiências” cada vez mais autônomas nas relações escolares. Isto não implica o abandono da tecnologia, mas o seu uso consciente.

Apenas quando nós podemos nomear nossas experiências – dar voz ao nosso próprio mundo a firmar a nós mesmos como agentes sociais ativos, com vontade e um propósito – podemos começar a transformar o significado daquelas experiências, ao examinar criticamente os pressupostos sobre os quais elas foram construídas. (GIROUX; MCLAREN, 1993, p. 26).

Assim, a necessidade desta pesquisa surge não apenas por esta ser uma exigência do Programa de Mestrado, mas como meio de possibilitar que nós, profissionais do ensino das turmas de 11 a 14 anos em escolas do Município de Uberaba-MG, tornemo-nos visíveis para nós mesmos e para a sociedade aquilo que somos e fazemos profissionalmente.

A fim de tentar estabelecer tal visibilidade, as narrativas dos professores-narradores são a principal direção e matéria-prima do texto, embora reiteramos os acontecimentos que precederam ou sucederam a gravação da narrativa bem como o momento em si da gravação como importantes para o desenvolvimento da metodologia da História Oral temática.

O recurso da transcrição permitiu fazer a junção dos três momentos de modo que certos acontecimentos chegassem aos leitores com maior precisão e clareza.

Os profissionais são identificados e caracterizados no quadro 1. As informações aí contidas auxiliam na compreensão da importância de cada professor-narrador ter buscado na memória certos acontecimentos para contar-nos e ter desprezado outros.

Identificação	Tempo de atuação	Exercício	Área de atuação/Nível/Cargo	Exercício de outra atividade remunerada fora do Magistério	Local de exercício e tipo de ensino
Rosângela	25 anos	Rede Municipal	Língua Portuguesa P II - 2 cargos	Sim	Urbano/Central EJA/Ensino Personalizado
Adislau	13 anos	Rede Municipal	História e Geografia P II - 2 cargos	Não	Urbano/Periférico Ensino Regular e EJA
Claudemiro	21 anos	Rede Municipal	História e Geografia PII 2- cargos	Não	Urbano/Periférico Ensino Regular
Carmem	14 anos	Rede Municipal	Matemática PII - 2 cargos	Não (Ministra aulas particulares)	Urbano/Periférico Ensino Regular e EJA
Fontes	Não deixa explícito	Rede Municipal	História e Geografia P II - 2 cargos	Não deixa explícito	Urbano e no meio rural Ensino Regular
Salvador	34 anos	Rede Municipal	Língua Portuguesa P II - 2 cargos (Aposentado em 1)	Sim	Urbano/Periférico EJA
Vair	14 anos	Redes Municipal e Estadual	História e Geografia P II - 2 cargos	Não	Urbano/Periférico e no meio rural Ensino Regular e EJA
Ângela	15 anos	Rede Municipal	História, Geografia e Valores Humanos PI e P II - 2 cargos	Não	Urbano/periférico Ensino Regular (Inovação)
Iná	20 anos	Redes Municipal e Estadual	Ciências P II - 2 cargos	Não	Urbano/Periférico Ensino Regular
Paula	15 anos	Rede Municipal	Educação Física P II - 2 cargos (Apenas um na regência de turma)	Não deixa explícito	Urbano/Periférico Ensino Regular
José Édson	10 anos (5 inc. no município)	Redes Municipal e Estadual	Valores Humanos P II - 2 cargos	Não deixa explícito	Urbano/Periférico Ensino Regular

Quadro 1. Identificação e caracterização dos professores-narradores

Fonte: Narrativas dos professores-narradores.

Os professores-narradores, a começar pela presidente do sindicato da categoria (isto sinaliza apenas a definição de um critério para o início) foram indicados pelos próprios profissionais, sendo considerado, para isso, apenas o critério de inclusão – ser profissional do ensino há 10 anos ou mais em turmas de 11 a 14 anos em escolas do município de Uberaba-MG – e não, locais e/ou áreas de atuação. Acreditando na existência de problemas específicos nas áreas de atuação, julgamos importante contemplar todas as áreas do conhecimento e profissionais do sexo masculino e feminino, efetivos e designados temporariamente. A fim de garantir tal inclusão, passamos a sinalizar as áreas já contempladas e também incluímos os professores-narradores que se dispuseram como sujeitos de pesquisa. Das 30 (trinta) escolas que poderiam ser incluídas, 8 (oito) foram contempladas e, de certa forma, estas representam as especificidades das unidades escolares municipais pois abarcam escolas urbanas centrais e periféricas, tradicionais e inovadoras e escolas rurais, além de um Curso Municipal de Educação Continuada, Projeto que funciona em uma escola urbana central e atende estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade do Ensino Personalizado, ou seja, com atendimento individualizado.

Os professores-narradores foram contactados por telefone e, nesse primeiro momento, a pesquisadora discorreu sobre os objetivos da pesquisa para verificar o interesse do profissional em incluir-se entre os sujeitos da pesquisa. Apesar do interesse inicial, outros contatos foram feitos até a confirmação da participação, do agendamento da data provável e horário da gravação da narrativa¹⁹; alguns profissionais preferiram conhecer o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com antecedência. No dia agendado para a gravação da narrativa, novo contato para confirmação da disponibilidade e interesse de participação foi feito. Os encontros para a gravação da narrativa ocorreram, em maioria, na residência dos profissionais, mas um foi gravado em uma escola estadual onde a profissional também exerce atividades docentes e, outros três, na sede do Sindicato da categoria. A escolha desse local para gravação se deu por ele ser central, de fácil acesso e sossegado. Antes da gravação, maiores esclarecimentos foram necessários antes que o Termo de Consentimento fosse assinado.

Apenas uma profissional indicada, por razões não declaradas, não desejou participar da pesquisa e outro, apesar de minha insistência, não se recusou a participar, mas sempre esteve indisponível, o que me sugeriu indícios da intensificação do trabalho e, não,

¹⁹ Em ordem de gravação, as transcrições das narrativas constam do Apêndice. Mantenho a ordem de gravação por ela retratar o desenvolvimento processual requerido pelo uso da metodologia da História Oral e a significação disso para a pesquisadora, no contexto da processualidade da pesquisa.

indisposição para tal, pois o profissional em questão trabalha 40 horas em uma universidade e 20 horas em uma escola da rede municipal. Como a área de atuação do profissional é a Informática, para valorizá-la e garantir a inclusão do profissional, solicitei-lhe que utilizássemos os recursos da tecnologia para resolver o problema da falta de tempo, mas não obtive retorno do profissional. Dos profissionais que receberam o Termo de Consentimento com antecedência apenas um deles não se recordou onde o guardara. Respeitados os procedimentos de contato com os professores-narradores e as condições exigidas pelos participantes, o corpus está constituído de 11 narrativas não-dirigidas e/ou semidirigidas.

A narrativa livre se delonga e nem sempre atinge o foco da pesquisa e a interferência do pesquisador pode direcionar a narrativa para o que ele quer ou espera ouvir. No entanto, as duas primeiras narrativas foram livres e, durante todo o tempo de gravação, percebi que os professores-narradores procuravam por seus interlocutores. Expressão facial e gestual era insuficiente para eles. Assim sendo, procurei ser o interlocutor procurado pelo narrador, mas limitei-me ao uso de orações curtas, com verbos no imperativo. Com isso, além de evitar no narrador a impressão de estar tecendo um monólogo, algumas idéias puderam ser ampliadas e/ou melhor explicitadas.

As narrativas foram gravadas a partir do segundo semestre de 2008 estendendo-se ao longo de 2009. Ao narrarem a história do próprio exercício profissional, os docentes colocaram eventos numa seqüência temporal e espacial e revelaram motivos, esperanças, e concepções implícitas em diversos elementos que refletem o contexto sócio-econômico e cultural dado. As narrativas foram transcritas e transcriadas, conforme Meihi (1996) e Jovchelovitch e Bauer (2007), e mantêm parcialmente sua originalidade porque as repetições e marcas características da oralidade ou mesmo inadequações de regência e concordância foram adequadas no momento da transcrição para dar clareza, correção e coerência ao texto, uma vez que comporiam a dissertação. Com isso, a narração pode perder sua originalidade, mas ganhar coesão e coerência, já que a partir do processo de transcrição, palavras, frases e parágrafos são suprimidos, alterados ou acrescentados em outra seqüência temporal e as intervenções do pesquisador também são incorporadas à narrativa a fim de dar maior compreensão acerca do tema em questão.

As palavras que aparecem em **negrito** na transcrição são aquelas pronunciadas com maior entonação, o que me leva a crer que os sujeitos chamam a atenção de seus interlocutores para o sentido que elas têm no atual contexto da profissão.

Os professores-narradores puderam ter acesso as suas narrativas a qualquer momento; um deles interessou-se por ouvir a gravação para avaliar a forma como fez uso da

principal ferramenta de trabalho docente: a linguagem. Ao final, ele brincou sobre a questão dizendo: “– Coitados dos meus alunos!”

Depois de transcritas, editadas e transcriadas, as narrativas foram impressas e devolvidas aos professores-narradores para que eles pudessem suprimir e/ou acrescentar informações que julgassem pertinentes e pudessem conferir a fidedignidade das idéias; esta fase é denominada por Meihl de conferência e legitimação.

Para fins de procedimentos de análise das narrativas e transformações delas em “dados” de pesquisa, foi utilizada a técnica de análise temática de conteúdo, conforme Bauer e Gaskell (2007), por implicar a imersão do pesquisador no conteúdo das narrativas para procurar sentidos e compreensão acerca do tema. Compreende-se por análise de conteúdo o conjunto de técnicas que tem por finalidade a interpretação dos sentidos e dos significados das diversas manifestações humanas apresentadas sob a forma de discursos, documentos escritos, transcrições, narrativas, entre outros. O objetivo das técnicas é organizar o material sob análises em unidades de sentidos expressando, de modo simplificado, possíveis conjuntos de unidades de sentidos relacionados ao problema ou ao objeto pesquisado. A técnica de análise de conteúdo escolhida foi a temática ou correlacional; ela limita-se a agrupar palavras que empregadas isoladamente têm significados diferentes e, ao serem consideradas em um período, por exemplo, fazem referência ao tema, foco da análise. Como se tratou de conceber o exercício da docência a partir do contexto do exercício profissional de cada professor-narrador e do que é teorizado sobre ele, o profissional, depois de apresentar-se, discorreu sobre o que recordou em relação ao contexto anteriormente especificado. Foram abordados aspectos positivos e negativos do trabalho docente e os professores também explicitaram as motivações que os trouxeram ao Magistério.

As unidades de sentidos presentes nas narrativas determinaram o percurso traçado e percorrido pela pesquisadora neste trabalho.

Mesmo a História Oral temática solucionando bem as questões apresentadas, houve algumas relacionadas a dados históricos que precisariam de novas investigações por estar ligadas a outros focos de pesquisa. Dessa forma, para que alguns acontecimentos fossem apresentados com maior clareza eu, conforme o já explicitado anteriormente, também narro algumas situações.

Os dados resultaram da pesquisa bibliográfica – Periódicos, Anais, Revistas e Jornais da Área de Educação, qualis A, de circulação Internacional, nos anos de 2003 a 2008, conforme descrição e quadros abaixo – e da análise documental da legislação referente ao

Magistério em nível federal e municipal, das narrativas dos docentes e de observações registradas antes, durante e após a gravação de cada narrativa.

Para levantamento do referencial bibliográfico utilizado e também para nos orientar em relação às produções acadêmicas concernentes ao tema proposto, percorremos documentos (Periódicos, Anais, Revistas e Jornais) da Área de Educação, qualis A, de circulação Internacional nos anos de 2003 a 2008. Esclarecemos que apenas serviram para embasamento de nossa pesquisa aqueles documentos disponibilizados online e que o procedimento para chegar aos 34 artigos analisados se deu da seguinte forma: primeiro, fizemos o levantamento dos documentos relacionados pela Coordenação de Aprendizagem de Pessoal de Nível Superior (CAPES) conforme especificações anteriores (quadro 2) e, a partir destes, foram selecionados por meio da leitura dos resumos apenas ou de informações mais gerais aqueles associados direta ou indiretamente à temática da pesquisa (quadro 3). Inicialmente, encontramos 91 documentos entre jornais e revistas dedicados à Educação; nos meses de setembro e outubro de 2008, seguindo a ordem estabelecida no Quadro 1, seus referidos sites foram visitados e baixados os artigos que nos auxiliariam no trabalho proposto. Aqui, vale ressaltar que a maioria dos documentos estrangeiros dependia de cadastro ou assinatura prévia, o que inviabilizou a inclusão de artigos relevantes à nossa temática em nossa referência bibliográfica. Esporadicamente, encontramos artigos de autores brasileiros e, para melhor especificar como se concretizam as publicações em um jornal estrangeiro especializado na área educacional, citamos, como exemplo, o *Journal of the International Society for Teacher Education – JISTE* – uma publicação oficial referenciada pelo *International Seminar for Teacher Education – ISTE* – os artigos publicados são temas previamente discutidos no ISTE. O jornal disponibiliza online apenas os resumos dos artigos e o acesso à matéria completa é exclusividade do assinante. De acordo com as informações dispostas na página inicial do JISTE, sua publicação é voltada para a formação global do professor; ele também serve como um fórum por facilitar a partilha de informações e de relatos dos pensamentos dos professores referentes a conceitos e pesquisas, cujas dimensões práticas, implicações ou aplicabilidade têm a ver com a educação profissional dos professores. “Teacher professionalism” é um dos tópicos abordados pelo JISTE e a formação continuada, chamada de “Continuous Professional Development (CPD), também é uma das abordagens do referido jornal.

Dentre os 91 títulos relacionados no quadro 2, em apenas 7 deles encontramos artigos relacionados ao trabalho e à identidade docente, como mostra o quadro 3; os artigos que tratam da temática focando sujeitos diferentes daqueles de nossa pesquisa constaram em

nossas considerações, mas não foram quantificados. O ano mais fértil em relação ao trabalho docente foi o de 2007, o que sinaliza a necessidade de novos estudos para elucidar possíveis razões de a profissão ter sido preocupação dos pesquisadores nesse ano.

	ISSN	TÍTULO
01	1395-3907	Acta Ophthalmologica Scandinavica
02	0001-8708	Advances in Mathematics (New York)
03	0003-004X	American Mineralogist
04	0100-1574	Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)
05	1109-4028	Chemistry Education. Research and Practice in Europe
06	0145-2134	Child Abuse & Neglect
07	1133-4762	Ciudad y Territorio, Estudios Territoriales
08	0305-7925	Compare (Oxford)
09	0138-4821	Contributions to Algebra and Geometry/Beitrag zur Algebra and Geometrie
10	1352-7606	Cross Cultural Management
11	354-067X	Culture & Psychology
12	0011-5258	Dados (Rio de Janeiro)
13	0950-1991	Development (Cambridge)
14	1517-9702	Educação e Pesquisa (USP)
15	0100-3143	Educação e Realidade
16	0101-7330	Educação e Sociedade
17	1373-847X	Éducation et Sociétés (Bruxelles)
18	1462-7272	Education Review (London)
19	0965-0792	Educational Action Research
20	0013-1954	Educational Studies in Mathematics
21	0212-4521	Enseñanza de las Ciencias
22	0185-4186	Estudios Sociológicos
23	1413-294X	Estudos de Psicologia (Natal)
24	0091-2131	Ethos (Berkeley)
25	0304-3797	European Journal of Engineering Education
26	0304-324X	Gerontology
27	1354-1013	Global Change Biology
28	1476-7724	Globalisation, Societies and Education
29	0952-8733	Higher Education Policy
30	0890-9997	Historical Studies in the Physical and Biological Sciences
31	0104-7183	Horizontes Antropológicos
32	0167-9457	Human Movement Science
33	0163-8548	Human Studies
34	1133-9810	Iber (Barcelona)
35	1861-1303	International Journal of Action Research
36	1367-0050	International Journal of Bilingual Education and Bilingualism
37	1382-3892	International Journal of Computers for Mathematical Learning
38	0020-7594	International Journal of Psychology
39	1571-0068	International Journal of Science and Mathematical Education
40	0950-0693	International Journal of Science Education
41	1474-2748	International Journal of Technology Management & Sustainable Development
42	1537-2456	International Journal on E-Learning
43	1518-8795	Investigações em Ensino de Ciências (Online)
44	1518-9384	Investigações em Ensino de Ciências (UFRGS)
45	1029-5968	JISTE – Journal of the International Society for Teacher Education
46	1740-2743	Journal for Critical Education Policy Studies

47	0021-8855	Journal of Applied Behavior Analysis
48	1053-0819	Journal of Behavioral Education
49	0021-9266	Journal of Biological Education
50	0749-0208	Journal of Coastal Research
51	0904-2512	Journal of Oral Pathology and Medicine
52	1740-0201	Journal of Peace Education
53	0022-4308	Journal of Research in Science Teaching
54	1059-0145	Journal of Science Education and Technology
55	0094-582X	Latin American Perspectives
56	0030-9273	Pädagogische Rundschau
57	0030-9230	Paedagogica Historica
58	0167-8655	Pattern Recognition Letters
59	0177-7726	Pferdeheilkunde
60	0031-8884	Phycologia
61	1478-2103	Policy Futures in Education
62	0102-7972	Psicologia. Reflexão e Crítica
63	0102-3772	Psicologia. Teoria e Pesquisa
64	1353-8322	Quality in Higher Education
65	1350-4487	Radiation Measurements
66	0034-0553	Reading Research Quarterly
67	0771-677X	Recherches Sociologiques (Louvain-la-Neuve)
68	1157-1330	Repères. Institut National de Recherche Pédagogique
69	1464-7893	Research in Dance Education
70	0157-244X	Research in Science Education
71	1071-4413	Review of Education, Pedagogy, Cultural Studies
72	0100-0683	Revista Brasileira de Ciência do Solo
73	0102-6909	Revista Brasileira de Ciências Sociais
74	1413-2478	Revista Brasileira de Educação
75	1516-3598	Revista Brasileira de Zootecnia / Brazilian Journal of Animal Science
76	0102-2555	Revista da Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo
77	0034-7701	Revista de Antropologia (São Paulo)
78	1518-8787	Revista de Saúde Pública (On-line)
79	0034-8910	Revista de Saúde Pública / Journal of Public Health
80	0104-026X	Revista Estudos Feministas
81	0120-0534	Revista Latinoamericana de Psicología
82	0036-8326	Science Education
83	1138-9788	Scripta Nova (Barcelona)
84	0039-3746	Studies in Philosophy and Education
85	0103-7986	Synthesis (São Paulo)
86	0742-051X	Teaching and Teacher Education
87	0268-3679	Teaching Mathematics and its Applications
88	0103-2070	Tempo Social. Revista de Sociologia da USP
89	0002-7162	The Annals of the American Academy of Political and Social Science
90	0033-2933	The Psychological Record
91	0044-4103	ZDM. Zentralblatt für Didaktik der Mathematik

Quadro 2. Relação de Periódicos, Anais, Revistas e Jornais – Área de Educação, Qualis A, circulação Internacional.

Fonte: Site da CAPES²⁰

²⁰ Disponível em: <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/ConsultaPeriodicos.faces>> (Acesso em 29 set. de 2008)

Os periódicos abaixo relacionados são aqueles que, considerados trabalho e identidade docentes, trazem publicações referentes ao objeto da pesquisa:

- 04. 0100-1574 Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas) – **Cad. Pesqui.**
- 12. 0011-5258 Dados (Rio de Janeiro) – **Dados**
- 14. 1517-9702 Educação e Pesquisa (USP) – **Educ. Pesqui.**
- 15. 0100-3143 Educação e Realidade – indisponível on-line
- 16. 0101-7330 Educação e Sociedade **Educ. Soc.**
- 22. 0185-4186 Estudos Sociológicos
- 74. 1413-2478 Revista Brasileira de Educação

Periódico	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Total/periódico
04	01	-	02	-	01	01	05
12	-	-	-	-	-	-	-
14	-	-	02	02	01	-	05
15	-	-	-	-	-	-	-
16	01	07	03	03	06	01	21
22	-	-	-	-	-	01	01
74	-	-	-	-	02	-	02
TOTAL/ANO	02	07	07	05	10	03	34

Quadro 3. Relação de Periódicos, Anais, Revistas e Jornais – Área de Educação, Qualis A, circulação Internacional – e respectivos números de artigos publicados entre 2003-2008 cuja temática central é o trabalho ou a identidade docente.

Fonte: Site da CAPES.

1.5.2. O “em si” da pesquisa: questão e objetivos

Em concordância com Demo (2001, p. 14), se a pesquisa traduz interesses aos quais serve, “pesquisar é sempre também um fenômeno político por mais que seja dotada de sofisticação técnica e se mascare de neutra”. Como a metodologia da pesquisa, enquanto conteúdo curricular, ainda não está voltada para a formação de pesquisadores, é pouco o número de pessoas que “mergulham a fundo na construção do conhecimento a partir de investigações consistentes, sólidas, desenvolvidas com continuidade temática e teórica” (GATTI, 2007, p. 44). Embora, as teorias sobre pesquisa avancem, em sua essência, a prática não acompanha os avanços. Para Demo (2001), uma razão se deve ao fato de a Educação ainda não ter alcançado sua condição criativa e emancipatória, o que pressupõe pesquisa como essencial instrumento de criação. A outra, é que a pesquisa ainda permanece dissociada do exercício da docência, o que a torna exclusividade de poucos.

Para que a pesquisa não fique reduzida apenas a alguns momentos acadêmicos ela precisa, segundo Demo (2001, p. 16-32-36), além do caráter processual, ter estreita relação com todo o trajeto educativo, pois ela é “princípio educativo” e “condição essencial do

descobrir e do criar”. Para isso, entretanto, é preciso saber questionar, o que não está pressuposto no caráter transmissionista-reprodutivista e imitativo da educação. Em outras palavras, professor Claudemiro (2008) também reitera esse caráter ao comparar a formação que recebera àquela dos dias atuais:

As próprias faculdades são muito tendenciosas para direcionar o conhecimento para outro plano e não para aquele que realmente é o objetivo ideal. [...] quando eu estudei, estudei em uma faculdade chamada Santo Tomás de Aquino, aqui em Uberaba; lá existia um quiosque onde a gente se reunia para discutir tendências e qual delas você queria escolher ou decidir se você queria ser de esquerda ou de direita. Lá se discutia sobre o capitalismo, sobre o socialismo e você tinha, ali, o seu desenvolvimento crítico possibilitado porque reunia, discutia e tomava posições. Tinha que fazer uma colocação sobre o assunto e não podia ficar no meio do caminho. Naquele quiosque, antes das aulas ou na hora do recreio, geralmente, reuniam-se elementos de todas as áreas, como Filosofia, Português e ali, sim, acontecia a interdisciplinaridade porque cada um fazia as suas ponderações. A Faculdade Santo Tomás de Aquino foi uma faculdade voltada para o lado humano; depois, vendida, passou a se chamar FIUBE e, hoje, é UNIUBE, mas já mudou totalmente a filosofia. Hoje, por tudo o que eu tenho observado na UNIUBE, a formação dos professores é totalmente o contrário porque você é preparado para responder pergunta, enquanto que, na minha época, você era preparado para fazer pergunta; aí é que é o caminho da educação. Aí é que é realmente o caminho porque você desenvolve a sua criticidade e aprende a elaborar pergunta por que sem esse conhecimento a pessoa não vive, né? Então, a gente observa que os professores, hoje, estão comprando peixe podre; eles estão vendendo peixe podre porque esse conhecimento não leva a lugar nenhum, né?

Considerando as afirmações de Demo e Claudemiro e a necessidade de “substituir a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados por uma pedagogia da pergunta, do melhoramento das perguntas e do ‘acessamento’ das informações (ASSMANN, 1998, p. 34), o aprender coincide com a pesquisa no sentido da compreensão e intervenção na realidade que ambos deveriam pretender. Assim, pesquisar é o “diálogo inteligente com a realidade, tomando-o como processo e atitude, e como integrante do cotidiano”, mas diálogo compreendido como “fala contrária, entre atores que se encontram e se defrontam”. Para além do seu conceito estereotipado, a pesquisa envolve-se na formação histórica do sujeito socialmente competente, o que exige competência formal e política, onde “dialogar crítica e produtivamente com a sociedade e com a realidade é a própria demonstração de competência e de cidadania” e torna ativa, criativa a aprendizagem (DEMO, 2001, p. 42).

Portanto, segundo Demo (2001, p 37), ao assumir “contornos existenciais porque encerra o desafio histórico-estrutural de compreender e enfrentar a desigualdade social, num processo que nunca termina”, a pesquisa coincide com toda a vida e a vida toda e “com a vontade de viver, de sobreviver, de mudar, de transformar, de recomeçar”. Nessa direção,

pesquisar é “demonstrar que não se perdeu o senso pela alternativa, que a esperança é maior que qualquer fracasso, que é sempre possível reiniciar”. Assim também é a esperança que move profissionais do ensino em relação à própria profissão ou à transformação social.

Gamboa (2007, p. 43), também coaduna a idéia de que a pesquisa deveria preocupar-se com a transformação da realidade social e, assim, proporcionar melhoria de vida aos sujeitos dessa realidade, sobretudo no tangente à criação de possibilidades para que países, sobretudo aqueles não desenvolvidos, “percorram seus caminhos de afirmação científica, econômica, política e cultural de que tanto necessitam”.

Na direção do sobrepor os interesses e objetivos sociais aos do próprio pesquisador, do partir da realidade concreta sendo por ela mediada e tomando-a como fins da pesquisa e o método sendo tomado como “ato vivo, concreto” (GATTI, 2007, p. 43) associado à forma de construção de conhecimentos, haverá possibilidades de que o pesquisador use mais de um método investigativo e de harmonização entre mais de uma abordagem ainda que quantitativa e qualitativa, conforme idéias defendidas por Gatti (2007) e com o quais concordamos.

Isto se justifica porque métodos não são apenas resultados de uma escolha. Eles nascem dos embates de idéias, de perspectivas e de teorias com a prática e são “crenças, valores e atitudes”; são “vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado” (GATTI, 2007, p. 54-55). Considerando o caráter provisório da pesquisa, Minayo (1994) e Gatti (2007), afirmam que nem todos os problemas e questões que emergem do e no percurso da pesquisa serão resolvidos por métodos teoricamente estruturados. Para Minayo (1994, p. 16-26), sendo a pesquisa a “atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade”, ela “vincula pensamento e ação” e “realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular”. Ao caráter provisório da pesquisa, Brandão (2003) acrescenta o lugar geográfico, geopolítico e social desde onde a ciência pensa os conhecimentos. E nessa direção, para o autor, dada a diversidade aí existente, os métodos de trabalho científico não podem ser exclusivos e únicos por terem de adequar-se às situações também diversas. E nesse sentido:

O verdadeiro conhecimento científico nasce bem mais de integrações do tipo sujeito/objeto, parte/todo, objetividade/subjetividade, neutralidade/participação do que de oposições que nos excluem daquilo de que somos parte viva e ativa, como pessoas que sentem e pensam e como cientistas que pensam e sentem. (BRANDÃO, 2003, p. 48).

Assim sendo, concordamos com Bauer e Gaskell (2007, p. 480) quando estes afirmam que a pesquisa qualitativa faz um “caminho intermediário” descoberto a partir de

questionamentos sobre as funções dos critérios e regras tradicionais do método, uma vez que a partir destas funções abstratas, será possível construir e re-especificar critérios que se diferem, em essência, na pesquisa quantitativa, mas que se equivalem na pesquisa qualitativa. Considerando o exposto sobre pesquisa e as transformações sociais e economicamente dadas no mundo do trabalho, a opção pela abordagem qualitativa vem ao encontro dos diferentes modos como os professores-narradores compreendem a profissão docente e como lhe dão sentido. Conforme citação de Bogdan e Biklen (1994, p. 51) sobre Psathas (1973), interessam-nos “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem”, a partir de suas múltiplas realidades. Dessa forma, por meio da metodologia da História Oral temática, esta pesquisa qualitativa toma como objeto fundamental o trabalho de professores atuantes em turmas de 11 a 14 anos em escolas da rede municipal de Uberaba-MG considerando sua natureza, configurações e sentidos. Tem como objetivo principal conhecer e compreender os sentidos dos docentes em relação ao próprio trabalho na atualidade, a fim de entender a imagem que dele têm e, incluídas suas representações e vozes, conhecer a identidade desses profissionais e os fatores que a constituem e a ameaçam.

As narrativas dos professores-narradores são frutos de construções dadas a partir de suas relações partindo de percepções de múltiplas realidades. Eles foram às “coisas mesmas” atribuindo-lhes significados aos quais, é claro, caberão outras interpretações, já que nem sempre as coisas são apenas o que aparentam ser. O que eles nos contaram emergiu de análises feitas a partir de suas histórias de vida, vida escolar e profissional, de seus conhecimentos profissionais, conceitos, expectativas, temores, anseios, incertezas, conflitos, acordos, opiniões, etc.

Ao narrar, os professores-narradores partiram da compreensão e percepção que têm sobre o próprio trabalho e estas podem estar condicionadas a determinadas estruturas sociais sobre as quais, enquanto sujeitos da transformação, fica pressuposta uma ação. Assim considerando, a pesquisa tratou da tentativa de interpretar as múltiplas realidades docentes dadas na realidade como tal. Dialética e/ou dicotomicamente essas realidades se interligam e se refletem mutuamente e os profissionais manifestaram maior compreensão daquilo que interfere mais direta, positiva ou negativamente no exercício da profissão. Como manifestou o professor Salvador (2009), as dificuldades enfrentadas nesse sentido são muitas e ele salienta a principal delas:

Eu não me arrependi, em nenhum momento, de ter entrado para o Magistério, apesar das dificuldades porque eu não conheço nenhuma

profissão que não ofereça dificuldades. Há dificuldades, mas em toda profissão há. Há seus espinhos, há. A todo lugar que você vai, haverá. Não é só mar de rosas também, não. Você encontrará espinhos.

*As dificuldades foram e são várias até hoje. A **principal** delas, eu acho que é esta inter-relação que existe entre política e educação. Quer dizer, uma coisa não se desvincula da outra; o sistema educacional acaba sendo gerido por políticos que estão **muito** mais interessados, muito mais preocupados com seus próprios interesses do que com o próprio sistema educacional e isso prejudica bastante.*

*Se fosse, pelo menos, a política correta, sadia, mas essa, como diz Rui Barbosa, politicagem... é o que mais prejudica o sistema educacional. Até que, atualmente, está havendo um interesse um pouco maior do nosso prefeito pela educação, mas a gente já sofreu bastante com isto. Você fica lá **tentando** fazer uma coisa na sala de aula quando o interesse do sistema é outro. É como se você estivesse indo por uma estrada e chegasse a um desvio em ípsilon e ficasse sem saber o que fazer. Por seu objetivo, quando pensa no crescimento do aluno, no seu ideal, você entraria por uma estrada, mas o sistema educacional te puxa para outra porque ele tem outro interesse; quer dizer, o interesse deles é político.*

Mesmo ficando impossibilitado de seguir por determinado caminho, em razão do saber profissional encerrar aspectos psicológicos e psicossociológicos, o profissional pode definir estratégias e formas para seguir em frente. Isto porque os docentes trabalham com objetivos gerais e partem de orientações imprecisas, muitas vezes. Tal abrangência e imprecisão acarretam improvisação e requerem dos profissionais escolhas e decisões quanto à maneira de melhor conduzir as atividades docentes.

A estrutura organizacional e as formas de gerenciamento do mercado de trabalho estão voltadas para a produtividade, a empregabilidade e a adaptabilidade e também requerem adequações por parte dos docentes. Com suas funções ampliadas, a escola também se vê obrigada a adequar-se às mudanças estruturais e o profissional pode sentir-se incapaz de cumprir exigências implicadas nas ampliações de suas funções profissionais ou sofrer com as consequências daí advindas.

Os direitos são evidenciados e os deveres, muitas vezes, silenciados. Estudantes e professores não estão em um vazio. Tanto no contexto escolar como fora dele, eles pensam, sentem, imaginam, sonham, sofrem, observam, escolhem, analisam, comparam, deliberam, agem, entre outros, embora em função de resultados finais, muitas vezes. Quaisquer que sejam suas escolhas, elas se fundamentam em modelos de homem e sociedade e por isso, não se pode ignorar a sua historicidade.

Ao conduzir seus pensamentos e ações por vias diferentes e ao não considerarem, para isso, as mesmas coisas e os mesmos princípios, as ações e não-ações (embora uma não-ação seja considerada uma ação) podem ser divergentes.

Para que possam servir à cidadania em construção permanente, as ações dos profissionais e dos estudantes precisam pautar-se igualmente em deveres e direitos cumpridos, embora estes sujeitos históricos permaneçam sujeitos particulares. Por a participação desses sujeitos na vida coletiva (escolar e social) se dar de forma desigual, direitos e deveres não se fundem e fica quase impossível a consciência do dever. Assim, cria-se uma desordem escolar (social), mediante a qual é criada uma nova ordem. Sendo as ordens sociais e não, naturais, em alguns casos de des(ordem) muito pouco pode ser feito para a cidadania de fato.

Watterson é muito feliz ao afirmar que a escola não faz o que se propõe sozinha e, tampouco, o profissional. Como bem retrata a tira, “liberdade e necessidade são, pois, pólos extremos do fio tensional da existência humana” (FERREIRA, 1993, p. 132).



Por meio da tira, percebemos o quanto a profissão docente submete-se às transformações e expectativas sociais. Dentro e fora do sistema educativo, os profissionais encontram pressões e, enquanto sujeitos da transformação social e força de trabalho, eles precisam adequar-se à nova ordem social, aos processos produtivos, às demandas mercadológicas. Transformações nesse sentido são inevitáveis, têm ocorrido gradativamente e

afetado visível e negativamente os profissionais. Professora Carmem afirma que, julgando por ela, *a gente está muito perdida. Hoje, eu acho que o professor está muito desnorteado, com muita vontade de **trabalhar**, mas sem muito jeito de ter um **rumo*** (CARMEM, 2008).

Especialmente por meio do trabalho docente, a escola se vê exigida, ainda que os profissionais estejam despreparados, a garantir a inclusão digital e social. Muitos dos estudantes têm a escola como o caminho para o emprego economicamente viável e gerador de status. Para outros, ela não é atrativa e o fato de ser obrigatória gera problemas de diversas ordens para o profissional e demais estudantes. Há conflitos entre estudantes de diferentes faixas etárias e o profissional precisa contornar esses e outros problemas que, porventura, surjam na ambiência educativa. Professor Salvador (2009) atua na EJA e vê inúmeros problemas nessa modalidade de ensino. O primeiro deles é a dicotomia teoria e prática:

*Atualmente, eu trabalho com EJA e quem planeja tudo isso, prepara esses cursos, os gestores da educação, do sistema educacional, estão por trás de uma mesa e, às vezes, são pessoas que nunca entraram em uma sala de aula. Eles estão atrás de uma mesa, sem saber direito o quê fazer. O propósito deles é muito mais satisfazer a **política** do que a própria Educação. Aí, o que quê acontece?*

*Se você trabalha com EJA, supõe-se que você trabalha com jovens e adultos **superinteressados** em aprender porque perderam boa parte do seu tempo. Por algum motivo ou outro, eles não tiveram a oportunidade de estudar na época certa, no momento regular, em um curso regular e estão ali **louquinhos** para aprender.*

Agora, isso acontece na prática? Não.

*Quer dizer, se eu estou trabalhando com pessoas assim, eu deveria trabalhar com turmas menores para eu dar um atendimento **mais individualizado** ao aluno e isso não acontece. No ano passado, em 2008, nós começamos turmas com 50, 60 alunos; quando chegou aos 70 alunos, tivemos que lutar muito para dividir as turmas, mas ficamos até o final do ano com turmas de 30, 40 alunos.*

Como é que você dá um atendimento individualizado a um aluno desses em uma turma com 30 alunos? Não tem jeito. Sem contar que misturam adolescentes de 15, 16 anos com adultos de 40, 50 anos. (SALVADOR, 2009).

Na sequência e a partir do ponto de vista prático, ele analisa a inclusão comparando-a ao “boi de piranha”, acontecimento característico do tempo em que as boiadas ainda eram transportadas de uma região a outra por comitivas:

O adulto tem uma mentalidade, tem um interesse, tem um objetivo; o adolescente, muitas vezes, aos 15 anos, ele vai para a escola porque ele é obrigado. Os pais mandam. (Um dia, eu perguntei a um aluno meu que não demonstrava nenhum pouquinho de interesse, que ficava só perturbando a aula, o que ele estava fazendo ali.

– Ué, eu tenho de vir; o juiz manda. Eu sou do CARESAMI e, se eu não frequentar a escola... Eu sou obrigado a frequentar a escola.

*Quer dizer, os monitores levam os alunos, põem lá e ficam lá no pátio esperando eles assistirem às aulas. Mas eles são obrigados a **frequentar a***

aula; eles não são obrigados a ter disciplina, a participar da aula, estudar, aprender. Quer dizer, isso é inclusão? Não sei. Isso aí seria inclusão? Inclusão? Eu acho que seria muito mais exclusão do que inclusão porque, muitas vezes, eu comparo a sala de aula, certas salas de aula com aquela história do boi de piranha, ao contrário. (Não sei se você já ouviu a história do boi de piranha, quando na novela Pantanal, você via aquelas comitivas que iam conduzindo a boiada e quando tinham que atravessar um rio que tinha piranhas, eles pegavam um boi mais velho e o jogava no rio; enquanto as piranhas cuidavam dele, o restante da boiada passava; então, por um boi, você salva a boiada). A sala de aula, muitas vezes, é essa história do boi de piranha ao contrário porque, em vez de você salvar uma turma por um aluno, não; você prejudica uma turma por causa de um aluno. Às vezes, é colocado um ou dois adolescentes de 14, 15 anos, ali, na sala de aula e, por cauda dele, uma turma de adultos interessados se perde porque não consegue... (IDEM, 2009).

O profissional reconhece as subjetividades e especificidades dos estudantes com quem trabalha. Contudo, o que nos conta evidencia que a escola não se encontra superada para todos que lá estão; muitos vêem nela a possibilidade de realizar desejos e sonhos:

*Afinal de contas, o aluno do curso da EJA trabalha o **dia todo**; os adultos – não o adolescente – **trabalham o dia todo**, muitas vezes, em serviço **pesado**, cansativo; quando eles chegam à sala de aula, estão com sono, mas estão ali estudando, frequentando a aula porque têm um objetivo a alcançar. Muitas vezes, eles querem melhorar o salário na empresa onde trabalham; querem conseguir outro trabalho melhor, querem fazer um concurso ou mesmo por conta de uma realização pessoal, coisas que eles não conseguiram ter em idade regular; então, eles estão ali, naquela luta e aqueles adolescentes zoando em volta deles. E aí, muitas vezes, desistem. Então, por causa de 2, 3 adolescentes, você prejudica uma turma inteira de adultos que estariam mais interessados em estudar. Quer dizer, eu não considero isso inclusão. É, muito mais, **uma exclusão**. (IDEM, 2009).*

Professor Salvador pertence ao quadro da Carreira e isso o deixa à disposição da Secretaria Municipal de Educação e Cultura para, a bem do serviço público, cumprir solicitações feitas por ela. Nesse sentido, ele e os demais profissionais efetivos têm deveres regimentados a cumprir e para cumpri-los, o profissional do ensino não é mais o transmissor do conhecimento e nem é o único a detê-lo para, depois, disponibilizá-lo. Todas as interfaces de seu trabalho põem em xeque o profissional e seus saberes. Estes, para Tardif (2002), são constitutivos da prática docente e são temporais, plurais e heterogêneos e personalizados e situados e, dessa forma, são oriundos da história de vida e história de vida escolar, da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Ao profissional compete validar os saberes brotados das experiências. Por outro lado, do profissional, a sociedade está a requerer possibilidades de readequação na vida social ou de reposicionamento no mercado de trabalho. Nessa direção, os profissionais trabalham mediante pressões mercadológicas.

Enquanto trabalhador, o profissional do ensino tem a classe de aula como principal lócus de trabalho. Segundo Alarcão (2004, p. 27-31), ela é “[...] um espaço onde se procura e onde se produz conhecimento” e ao profissional que lá está compete “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e auto-confiança nas capacidades individuais” para o aprender a aprender. Por meio dos resultados de suas pesquisas, a autora afirma que “a escola e os professores não estão preparados para o trabalho que hoje lhes é exigido em função de seus novos papéis” (IDEM, IBIDEM, p. 31). Para ela, em razão das novas demandas, o profissional tem a função de mediador e orientador dos estudantes na busca da produção de conhecimento. No sentido de Perez e Castillo (1999), a função mediadora que compete ao profissional visa a que os estudantes encontrem caminhos em suas relações com os materiais, com o próprio contexto, consigo mesmos e com o futuro. A nosso ver, a função mediadora e orientadora não exclui dos profissionais a responsabilidade por aquilo que ocorre ou precisaria ocorrer em classes de aula. Pelo contrário, amplia-lhes a gama de tarefas que têm de exercer porque os coloca na posição de quem não apresentará aos estudantes as alternativas e possibilidades que têm para seguirem em frente, mas os ensinará a criá-las.

Na perspectiva da mediação pedagógica o profissional é o “orientador/mediador” (MORAN ET AL., 2000, p. 30) e como tal ele pode ser orientador/mediador intelectual, orientador/mediador emocional, orientador/mediador gerencial e comunicacional e orientador/mediador ético. Nessa direção, a prática do profissional integra tecnologias, metodologias e atividades aproximando as diversas mídias existentes; as estratégias e técnicas utilizadas em classe de aula e fora dela são variadas e visam fugir do previsível e monótono e requerem planejamento e improviso a fim de ajustar o planejado às circunstâncias práticas e valoriza-se a comunicação virtual e os aspectos de presença e distância. Teoricamente, o envolvimento docente em seu trabalho parece bem deliadeado conforme a atual demanda, mas será isso possível na prática com os professores e as escolas que temos? Estarão ambos preparados para isso?

Por outro lado, não se trata apenas de preparo adequado e suficiente para “ajustar” os profissionais às inúmeras funções que lhes competem de acordo com as demandas. A qualidade do ensino envolve, conforme Moran et al (2000), outras variáveis como organização inovadora, aberta, com um projeto pedagógico coerente, dinâmico, participativo e inovador; infraestrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, disponíveis e adequadas; profissionais preparados intelectual, emocional, comunicacional e

eticamente e com boa remuneração; condições de trabalho adequadas para estes profissionais e tempo para que eles possam pesquisar e estudar.

Assim, são vários os fatores determinantes das condições do trabalho docente a serem considerados em uma análise sobre a profissão e profissionais do ensino. Eles vão desde as histórias de vida e condições de formação do profissional às condições de exercício das atividades docentes, onde estão envolvidas as condições físicas e de pessoal da escola, a relação da escola com a comunidade e demais pessoas de seu entorno, as condições e compreensões dos docentes acerca da educação e da própria profissão, a relação com a burocracia e as diversas formas externas de controle sobre o trabalho docente, entre outros.

Embora os estudos acadêmicos sobre a profissionalização docente tenham se acentuado a partir da década de 80, constituindo-se quase que em um movimento internacional e seus resultados também se constituindo em “um horizonte comum para o qual convergem os dirigentes políticos da área da educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino” (TARDIF, LESSARD & GAUTHIER (1998); LESSARD ET ALII (1999) apud TARDIF, 2002, p. 247), poucas são as alterações práticas na condição docente.

As funções docentes tornam-se cada vez mais difusas e imprecisas e os profissionais sentem-se inseguros, fracassados, frustrados e até esgotados, conforme Esteve (1992) e Costa (2005). O exercício da profissão na era digital, em tempos da globalização, do informacionalismo e do funcionamento da sociedade em redes globais requer domínios que se estendem para além dos conhecimentos profissionais e dos espaços escolares.

Os profissionais tomam para si uma gama de difusas responsabilidades e cada vez em maiores proporções. O ambiente educativo torna-se mais complexo e mais flexível. As estratégias de ensino e de avaliação se diversificam constituindo-se em formas de controle do trabalho do profissional. Preza-se por qualidade a qualquer custo e qualidade traduzida por índices numéricos. No sentido de alcançar a qualidade total, programas prescritos, currículos definidos e métodos normativos e instrutivos cobram esforços cada vez maiores dos profissionais, controlando a ação docente no que se refere à autonomia profissional. As relações entre profissionais e estudantes e, entre estes e os conhecimentos, se complexificam e há indefinição da ação docente. Se não permanecem estáveis, as condições de trabalho pioram dia a dia. Assim, por diversos meios e em diferentes níveis, os profissionais são reconfigurados em suas subjetividades e têm suas identidades redefinidas.

Partindo dessa premissa, nos perguntamos quem é o professor atuante no Ensino Fundamental em turmas de 11 a 14 anos em escolas da rede municipal de Uberaba-MG?

Como ele externaliza seus pensamentos sobre o exercício da própria profissão e como este profissional recompõe para si mesmo o seu trabalho e nele reconhece sua identidade profissional? Em que condições, de que formas e até que ponto ele consegue entender as ameaças à diluição de seu papel profissional à sua profissionalidade docente no contexto da flexibilização, precarização e intensificação do trabalho?

Uma das formas de apreender o sentido e o significado da ação intelectual transformadora do professorado consiste no exame das representações sociais²¹, já que elas explicitam agenciamento de conteúdos significativos sob a forma de discurso que, de certa forma, tendem a conformá-lo e a orientar comportamentos e posturas individuais e coletivos em determinadas conjunturas e contextos.

As representações sociais comportam imagens estabelecidas de ligação entre objetos diversos; compartilhadas por pessoas e grupos de pessoas, elas são alimentadas por memórias individuais e coletivas (sociais) em um determinado momento histórico social.

Conhecer as representações de professores atuantes em turmas de 11 a 14 anos em escolas da rede municipal de Uberaba-MG sobre o próprio trabalho será relevante para os interessados nesta temática não apenas porque será (re)constituída identidade docente desses profissionais a partir de suas representações sobre a própria profissão, mas também porque poderá trazer contribuições para que a profissão docente não permaneça dissociada das condições pessoais, estruturais, institucionais, organizacionais e das relações assimétricas de poder concretizadas em ambiências educativas. Trata-se de conceber a docência a partir do exercício dela e do percurso que a teceu, consideradas suas dimensões, possibilidades e múltiplas teorias.

A intenção é evidenciar o caráter formativo e positivo que a profissão exerce na formação humana e na formação continuada dos docentes, indicando fatores que possam auxiliar na compreensão das relações docentes e mundo do trabalho docente que, inevitavelmente, estão repletas de condicionantes. A partir dessa compreensão, busca-se contribuir para que a imagem e as condições e exercício da docência sejam ressignificadas a partir da habitação da sala de salas de aula. Ainda busca-se cooperar com os gestores para que a Formação Continuada da categoria ocorra mediante anseios e necessidades da categoria, por meio da formação continuada mediante o trabalho, tomando-o como objeto e objetivo desta.

²¹ Termo cunhado por Moscovici em 1961 e tomado no sentido das construções individuais de um sistema mais ou menos coerente de percepções traduzidas por meio de discursos, imagens, atitudes, informações. As construções individuais consistem em uma maneira de pensar a realidade e em uma forma de conhecimento social partilhado; visão da realidade compartilhada.

Dada a importância em se situar contribuições anteriores de outros autores para a pesquisa, partimos de uma revisão da literatura em produções publicadas entre os anos de 2003 a 2008, em periódicos referentes à Educação, Qualis A, nível Internacional e disponíveis on-line, tendo como objetivos específicos: recuperar contribuições dos diversos autores e, a partir daí, resgatar e construir parcialmente o histórico sobre trabalho e identidade docentes; identificar os sentidos e/ou significados do trabalho docente nas representações e vozes dos docentes atuantes em turmas de 11 a 14 anos e especificar a natureza desse trabalho, recuperando o histórico e a história do Ensino Fundamental a partir da implantação da escola cidadã, em concordância com os dizeres docentes. Estes, segundo Benjamin (1994), foram considerados narrativas repletas de experiências vividas, de socialização de tradições, de sensibilidades, de imagens, de histórias individuais entretidas nas histórias coletivas a partir de professores-narradores que se expressaram do lugar de professores atuantes nas referidas turmas e escolas da cidade de Uberaba- MG; foi desse lugar que falaram, sentiram, rememoraram e (re)significaram o exercício da docência.

A estrutura de dissertação se organiza em cinco partes, sendo a primeira uma espécie de apresentação intitulada “VIDA NA PESQUISA POR DETRÁS DE UM DEDO DE PROSA”. Esta parte tem por finalidade situar o leitor em relação à perspectiva de onde a pesquisadora aborda o objeto de pesquisa. Nessa parte, o problema de pesquisa é contextualizado e seu estudo, justificado; também são apresentados os objetivos e a metodologia utilizada.

Tendo em vista as transformações ocorridas no mundo do trabalho, nosso objetivo principal no Capítulo 2, “PROFISSIONAIS DO ENSINO EM UMA SOCIEDADE GLOBALIZADA”, é focalizar mais de perto a profissão docente, considerando detidamente, sobretudo, os aspectos constitutivos dos saberes e das atividades dos profissionais em relação ao seu objeto de trabalho e às demandas mercadológicas apresentadas pelo discurso hegemônico.

Com o Capítulo 3, “PROFISSIONAIS DO ENSINO: DO TRABALHO CONSENTIDO AO TRABALHO COM SENTIDO”, objetivamos, prioritariamente, (des)construir a ideia do trabalho apenas como algo negativo, como punição ou pena e reconstruí-la não apenas como imperativo financeiro ou status social, mas como algo transformador e possibilitador de sujeitos socio-históricos também transformados por meio da ação trabalhista. Ou seja, o trabalho tomado como meio e fim em si mesmo. Pode ser que nele os docentes se consumam, mas é também por meio dele que eles se transformam e até se realizam, ainda que tenham que ter um autorreconhecimento profissional.

No Capítulo 4, “PROFISSIONAIS DO ENSINO EM UMA CIDADE EDUCADORA”, o nosso objetivo é (des/re)construir o lugar da educação, da escola e dos profissionais do ensino no

contexto da rede municipal de Uberaba-MG, sob a perspectiva de professores atuantes em turmas de 11 a 14 anos. Partimos de uma escola cidadã e chegamos a uma Cidade Educadora e, aí, situamos o exercício da atividade docente e o que isso tem representado e repercutido na vida dos profissionais atuantes nas escolas municipais, nas referidas turmas. Tentamos fazer tal percurso indo na contramão do que está posto pelas políticas públicas para a educação municipal.

Por último, “SOBRE A VIDA QUE NINGÉM VIU E VÊ, MUITO HÁ POR DIZER” traz algumas considerações finais. Das narrativas dos professores-narradores, apreendemos o significado do que, para eles, é ser e/ou estar docente, as razões da escolha pela profissão, suas concepções e compreensões acerca da formação “inicial” e Continuada. Também apreendemos suas percepções e concepções de educação no contexto da sociedade globalizada e sobre suas relações com os estudantes e os conhecimentos. Dada a precarização, flexibilização e intensificação do trabalho docente, os profissionais do ensino atuantes em turmas de 11 a 14 anos em escolas da rede municipal de Uberaba-MG realizam um trabalho consentido e/ou com sentido em que o compromisso internalizado e a autorresponsabilização funcionam como eficientes estratégias para aumentar a “produtividade” no trabalho que desempenham. A pesquisa possibilitou-nos exercitar a imaginação sociológica para redescobrirmos o docente como artífice²² de valores e da existência humana. Um artesão no sentido de que ele sonha uma determinada “forma”, e, em trabalho, vai procurando “formas” e “fôrmas” para só, depois, e talvez, muito tempo depois, contemplar possíveis “reformas” “disformadas”, “transformadas”, “conformadas”, “reconformadas” que o constituíram o sujeito profissional que conhece a dor e a delícia de sê-lo ao ver alguns dos “frutos” de seu trabalho materializados em “formas”, ainda que consoante determinadas “fôrmas” de sucesso e realização profissional. Estes profissionais do ensino não se veem apenas como vendedores de seu trabalho, mas também como produtores dele.

²² A expressão artífice é utilizada por Richard Sennett para referir-se ao trabalho na atualidade. Um artífice faz o seu trabalho e o contempla porque ele vai tomando, aos poucos, a forma de quem o desenvolveu, mas não como mercadoria pronta para ser consumida e, sim, contemplada e admirada.

2. PROFISSIONAIS DO ENSINO EM UMA SOCIEDADE GLOBALIZADA

*Forma
Reforma
Disforma
Transforma
Conforma
Informa
Forma*

– José Lino de Grunewald²³

Grunewald (1982)²⁴ cria, a partir das cambiâncias da prefixação dos vocábulos forma/fôrma, em um crescente-decrescente visual, uma idéia de possíveis acontecimentos associados à docência, ainda que não intencionalmente. A partir da dupla conotação de “forma” é possível compreender que nosso aspecto e nossa maneira de ser e/ou agir pode ter formas pretendidas por fôrmas; curiosamente, “forma” inicia e conclui a idéia do autor, mas não encerra o ciclo de transforma(ções) ao qual estamos sujeitos, assim como pode ou não determinar muito daquilo que somos ou de nossa maneira de agir; “transforma”, no centro do poema é o verbo mais longo e significa a passagem de uma forma ou de uma condição para outra; em torno do contínuo processo da “transformação” transitam outros verbos que estão implicados nele e que sugerem condições ou formas de se processar a transformação. De certa forma, há processos sistemáticos encarregados de “informar”, “disformar” e “conformar” em função de um possível “reformatar”. “Reformatar” quer dizer mudar com vistas ao aprimoramento ou à renovação. Assim considerando, reformas não deveriam ser ruins, mas quando pensamos em quem é beneficiado por elas, concluimos que nem sempre elas são boas, necessárias e oportunas, o que depende das formas/fôrmas para implantá-las.

Ao mesmo tempo e em diferentes proporções que os profissionais são sujeitos das transformações, eles se assujeitam a elas. Sacristán (1999, p. 31) diz que o professor, ao exercer a sua função, “[...] é um ser humano que age e esse papel não pode ser entendido à margem da condição humana, por mais técnico que se queira, seja esse ofício. Por meio das ações que realizam em educação, os professores manifestam-se e transformam o que acontece no mundo”.

²³ Grunewald (1931-2000) foi poeta, tradutor, ensaísta, editorialista e atuou como crítico literário e de cinema. Entres outras, traduziu obras de Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas, Merleau-Ponty e, apesar das inúmeras contribuições, enfrenta injusto esquecimento.

²⁴ SIMON, Iumna Maria; DANTAS, Vinicius. **Poesia concreta**. São Paulo: Abril Educação, 1982.

Nesta lógica, os profissionais têm certos envolvimento diretos e indiretos que trazem consequências para suas subjetividades e que são expressos em ações futuras. Enquanto pessoas-professores, “agimos de acordo com o que somos e naquilo que fazemos é possível identificar o que somos” (SACRISTÁN, 1999, p. 31).

Ao mesmo tempo em que as atividades docentes são delimitadas pelo quadro socioinstitucional e pelas demandas do mercado, o profissional afirma ter certa margem de autonomia para desenvolver seu trabalho. *Existe autonomia na prática da sala de aula. Eu tenho autonomia para preparar o meu planejamento de curso (lógico, tem que estar de acordo com as diretrizes e bases da educação nacional, né?), [...] no preparo das minhas aulas e ao ministrá-las. Então, existe essa autonomia.* Provavelmente aqui, autonomia venha de encontro ao que Tardif (2002) afirma sobre o professor como alguém que exerce um julgamento profissional, toma decisões, pensa e age em função não só de certas racionalidades pedagógicas, mas, em outras palavras e conforme Sacristán (1999), como agente e, por isso mesmo, intérprete das idéias e das propostas, o que caracteriza o currículo como flexível. Mellouki e Gauthier (2004), também compreendem os profissionais como “herdeiros, intérpretes e críticos da cultura” a quem cabe o trabalho de fazer escolhas em benefício da formação intelectual dos estudantes.

Citando Barlow (1999, p. 145-156), os autores afirmam que:

O ensino é uma profissão tão paradoxal que quem a exerce deveria possuir, ao mesmo tempo, as qualidades de estrategista e de tático de um general de exército; as qualidades de planejador e de líder de um dirigente de empresa; a habilidade e a delicadeza de um artista; a astúcia de um político, o profissionalismo de um clínico-geral; a imparcialidade de um juiz; a engenhosidade de um publicitário; os talentos, a ousadia e os artifícios de um ator; o senso de observação de um etnógrafo; a erudição de um hermeneuta; o charme de um sedutor; a destreza de um mágico e muitas outras qualidades cuja lista seria praticamente ilimitada. (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 543).

Estando a atividade docente inserida em um conjunto inteiro de controles e regras institucionalizadas e burocratizadas e o próprio profissional precisando “definir” os meios educacionais e os processos de trabalho, considerando para isso, as finalidades e objetivos da educação bem como a impossibilidade de “controlar” a vontade de seus “clientes involuntários” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 34), o profissional precisa analisar, selecionar e escolher o que ele acredita que precisa ser privilegiado pelo coletivo de estudantes mediante a realidade dada. Algumas decisões, como exercício da autonomia sendo aprendida, podem ser tomadas em concordância com as demandas dos estudantes.

Dessa forma, várias são as questões implicadas nos processos de formação e execução do trabalho docente e há interveniências desde o processo inicial, “ser formado”, ao processo final, “para formar” e há determinadas formas/fôrmas, ou melhor, lógicas, sobre as quais a do mercado econômico tem se sobressaído. Nóvoa (2001), em entrevista à Revista Nova Escola²⁵, é taxativo ao afirmar que o professor se forma na escola, mas não à frente das piores turmas, nem sendo alocado em unidades consideradas difíceis e sem acompanhamento, mesmo acreditando que o próprio profissional possa ser responsável por sua própria formação. Isso porque “a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal sendo partilhada entre colegas [...] onde a formação se inscreve num processo de ser [...] e ir sendo” (NÓVOA, 2001, p. 15) profissional do ensino.

Nessa direção, é preciso que se dê mais visibilidade ao trabalho concreto do professor. Ainda que a formação se estenda por toda a vida do profissional, ela é mais apurada a partir do estágio.

Trabalho, segundo a definição marxista, é

[...] um processo de que participam homem e natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla o intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais do seu corpo – braços, pernas, cabeça e mãos –, a fim de aproximar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil a vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2002, p. 211).

O sujeito trabalhador é um sujeito com e a partir de suas interações; ele é o que vai construindo de acordo com os acontecimentos dados em tempos e espaços e com “autonomia relativa” (ELIAS, 1998). Para o autor, no campo da cultura e da subjetividade, tal autonomia comporta construções humanas que evidenciam e refrangem dados contextos. Daí, a importância de compreender por que cada um dos professores-narradores conta o que tem para contar a partir de si, dos acontecimentos e das próprias experiências e que a compreensão dos acontecimentos narrados se dê também a partir de contextos dados.

Em “Disparada”, Geraldo Vandré e Theo Barros solicitam-nos que estejamos com o coração preparado para ouvi-los, uma vez que não têm a intenção de cantar para enganar: “Prepare o seu coração pras coisas que eu vou contar/Eu venho lá do sertão [...] e posso não lhe agradecer...”; pode ser que a verdadeira intenção dos autores não seja apenas evitar o pasmo característico diante de situações inusitadas, mas também garantir que as “durezas” ditas cheguem aos seus interlocutores por meio do coração. É ele que conduz a mensagem

²⁵ GENTILE, Paola. Professor se forma é na escola. **Revista Nova Escola**, maio de 2001, Ano XVI, n. 142, Seção Fala, mestre!. p. 13-15.

transmitida à alma, “lugar” mais íntimo da própria personalidade e esta, por sua vez, dá vida e impulsiona a realização de determinados acontecimentos. Nesse mesmo espírito, gostaríamos que as narrativas dos professores-narradores chegassem até seus interlocutores porque foi assim que elas nos chegaram: o que vimos, ouvimos e sentimos nos passou, nos tocou e nos transformou. Sem dúvida, a metodologia da História Oral temática foi o caminho mais adequado que poderíamos ter escolhido para melhor e mais de perto conhecermos uma profissão que, por ser mal remunerada e desvalorizada socialmente, é abraçada por muitos profissionais como opção de vida, embora reconheçamos a existência daqueles que a tomem como possibilidades de ascensão social.

Assim, tendo em vista as transformações ocorridas no mundo do trabalho, nosso objetivo principal neste capítulo é focalizar mais de perto a profissão docente, considerando detidamente, sobretudo os aspectos constitutivos dos saberes e das atividades dos profissionais em relação ao seu objeto de trabalho e às demandas mercadológicas apresentadas pelo discurso hegemônico.

Muito embora esta pesquisa tenha como foco principal o profissional docente e seu trabalho, é importante considerá-los enquanto partes constitutivas do mundo do trabalho; a partir de uma base comum, o sistema capitalista, homens, mulheres e até crianças trabalhadoras vivem da venda da força de trabalho e compõem a “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 1995;1999). De certa forma, também cabe ao docente a preparação da futura mão de obra e ver os estudantes em boas colocações no mercado de trabalho deixa o profissional com a sensação do dever cumprido.

No mundo do trabalho, as profissões distinguem-se entre si porque suas práticas apóiam-se em conhecimentos especializados e formalizados. Tais conhecimentos são evolutivos e progressivos. Daí, a importância da formação contínua e continuada, não na perspectiva de professores como seus reféns, mas de acordo com a “perspectiva epistemológica e ecológica”, já que seus saberes são “temporais”, “plurais e heterogêneos” e “personalizados e situados” (TARDIF, 2002. p. 260-264).

Os saberes profissionais são temporais porque eles advêm da própria história de vida e história de vida escolar dos profissionais. Tardif apóia-se em Lortie (1975) para definir os profissionais do ensino como “trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar”. Contudo, *a visão que a gente tem quando a gente está se formando é uma e, quando a gente vai trabalhar, é outra*. Isto porque trabalho docente é visto por outro foco, mesmo concordando com Tardif no que diz respeito ao profissional reativar certas

crenças, conhecimentos anteriores e representações para solucionar problemas profissionais, como na situação apresentada pela professora Carmem, a seguir.

Carmem (2008) é filha de militar, estudou em escola militar e trouxe para a profissão a severidade característica dos militares, como ela nos conta:

*Nos meus primeiros anos no noturno, eu trabalhei com adultos em uma escola que **cobrava muito** (cobrava do **professor**, cobrava do **aluno**). Então, eu já comecei com essa severidade na profissão, com o **passar** e o **cobrar**. [...] Um professor como eu fui preparada para ser parece que não tem mais o perfil das escolas. Nas escolas, hoje, têm que ser assim: tudo muito **light**, tudo está bom e o **mínimo**.[...] Já falaram para mim que eu não gosto do novo. Eu gosto do novo, sim. Tanto é que eu sei de informática. Eu gosto do novo, sim. Mas eu acho que nós não temos que estar voltados somente para o novo e esquecer daquilo que, no passado, deu resultado. Já que, hoje, estão trabalhando o novo e cadê o resultado? Pelo menos antigamente a gente **sabia**; a gente **aprendia**. Se era velho, se eram métodos antigos, mas a gente **sabia**, **aprendia**.[...] Agora, hoje, a gente trabalha com tanta modernidade, com tanto “desenhinho”, com tanto “disse-me-disse” e você vai ver um aluno de 8ª série que não sabe **calcular 50%**; não sabe o que **quê** é 50% de alguma coisa; não sabe que 50% é a mesma coisa de metade. Então, quer dizer, a gente frustra porque são coisas que já vinham para ele.*

Ainda que essa severidade lhe cause problemas, Carmem age com base nela por acreditar que ela seja parte constitutiva do processo educativo no sentido do estabelecimento de limites, mas ela também acredita que os estudantes precisam ser compreendidos em suas necessidades e ser respeitados apesar delas:

*Já fui taxada na escola em que eu trabalho de cobrar demais. Já perdi **ponto** nas Avaliações de Desempenho porque eu cobro muito; eu tenho que ser mais light com os meninos, **apesar de que**, se você fizer um diagnóstico com os meninos, eles me adoram. É o dia inteiro me abraçando porque, **na verdade**, o aluno gosta de quem cobra e de quem põe limites. Ele **gosta**, ele percebe que **aquele lá** quer o bem dele. Não há esse negócio de achar que eu sou legalzinha!*

Não há. Eu sou assim, assim, assado e você tem que saber, tem que aprender.

Então, eu percebo que eles enxergam na gente um profissional que quer o bem deles. E, por parte dos alunos, eu tenho o que gosto – elogios. Eles falam:

– Não, Carmem, eu aprendi. Não, Carmem, você realmente força a barra, mas você nos entende. (CARMEM, 2008).

Há um choque entre dois mundos nos dizeres de Carmem. Em seu exercício profissional, ela considera importante tanto a compreensão das subjetividades presentes em suas “classes” quanto à “transmissão dos conhecimentos” uma vez que ela é enfática ao afirmar:

A minha maior frustração, por exemplo, é eu chegar a uma sala de aula e pensar assim: “– Eu sei muito (porque não é convencimento, não, mas eu estudei, eu sei muita matemática) e ninguém querer saber um terço do que eu sei, um pedacinho do que eu sei.

Isso não interessa para eles hoje. Não sei nem o que quê interessa para eles hoje. Nada. Você os leva para uma aula de computação e os vê acessarem outros jogos, acessarem outros sites que não é aquele que você... Então, quer dizer, estão totalmente desnorteados, todos ali, “perdidinhos”.

Nessa direção, ela se declara sem um norte na profissão. Segundo Holly (2002), esse desnorreamento desafia constantemente o profissional na medida em que lhe cabe “definir fronteiras no currículo e desenvolver e reger as relações e ações interpessoais dentro da sala de aula”. Mesmo considerando que as tarefas docentes exigem do profissional “flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva” (HOLLY, 2002, p. 86), Tardif adverte-nos sobre a insuficiência do conhecer bem o conteúdo ministrado. O profissional não transmite o conteúdo tal e qual: “ele é ‘interaturado’, transformado, ou seja, encenado para um público, adaptado, selecionado, em função da compreensão do grupo de alunos e dos indivíduos que o compõem” (TARDIF, 2002. p. 120).

A frustração docente baseada na ciência de saber algo e não poder transmiti-lo estende-se aos sentimentos do profissional em relação às possibilidades da transformação social. Isto porque *no início a gente começa cheia de esperança, de perspectiva, achando que vai conseguir muita coisa, que vai conseguir mudar o que a gente pode mudar. Depois, a gente vai amadurecendo e vê que não é bem assim...* (INÁ, 2009). Este pode ser, a nosso ver, outro aspecto envolvido na temporalidade da profissão. “[...] Os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional” (TARDIF, 2002, p. 260). Se bem que a professora Iná se refere mais às consequentes transformações humanas e sociais decorrentes do seu trabalho do que à aprendizagem da profissão porque ela afirma na sequência que ela *começa a ficar feliz se uma pessoa conseguir mudar, se ela atender à mensagem que a gente quer passar. Com isso, a profissional já se sente feliz e realizada*. Por outro lado, há também um aprendizado no sentido de que as energias do profissional sejam mais bem direcionadas para aquilo que ele espera de seu trabalho e dos estudantes com quem trabalha mediante objetivos propostos.

Os saberes profissionais também são temporais porque “são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças” (IDEM, IBIDEM, p. 262). Tardif afirma os cinco ou sete primeiros anos de exercício profissional como essenciais ao assentamento do professor no chão da escola. Três fases distintas são observadas e a primeira é caracterizada como um período crítico de intensa aprendizagem em relação aos reajustes necessários às realidades do trabalho

e às próprias experiências anteriores. A segunda corresponde à inserção do profissional no mundo das normas e na hierarquia das posições ocupadas na escola, enquanto que na terceira fase, os profissionais tomam ciência de que seus alunos não correspondem ao que esperavam ou desejavam deles.

Ainda de acordo com a “perspectiva epistemológica e ecológica” (TARDIF, 2002), os saberes profissionais são “plurais e heterogêneos” porque provêm de diversas fontes e não formam um repertório unificado e único de conhecimentos e atendem a diferentes objetivos que exigem conhecimentos também diferentes. Portanto, eles são “eccléticos e sincréticos”. Isso porque Tardif julga que há certa unidade pragmática entre os saberes docentes no desenvolvimento prático das atividades profissionais. O autor apóia-se em Durand (1996) para afirmar que os saberes profissionais dos professores “estão a serviço da ação e é na ação que assumem seu significado e utilidade” (TARDIF, 2002, p. 264). A atividade profissional requer uma gama de habilidades ou competências, assim descritas pelo autor:

A gestão de classe exige capacidade de implantar um sistema de regras sociais e normativas e de fazer com que sejam respeitadas, graças a um trabalho complexo de interações com os alunos que prossegue todo o ano letivo. Para respeitar os programas escolares, os professores precisam interpretá-los, adaptá-los e transformá-los em função das condições concretas da turma e da evolução das aprendizagens dos alunos. [...] O professor precisa mobilizar um cabedal de saberes e habilidades, porque sua ação é orientada por vários objetivos: objetivos emocionais, ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola, etc. (IDEM, IBIDEM, p. 264).

É no desenvolvimento das atividades docente que o profissional vai (re)construindo seus saberes e tempo, aqui entendido como um dado subjetivo, é essencial nesse processo. A imersão na história de vida e vida escolar do profissional, em suas ações cotidianas e em seus projetos pessoais e coletivos é fundamental à compreensão da identidade profissional. “É apenas ao cabo de um tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o Eu pessoal vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um Eu profissional” (IDEM, IBIDEM, p. 108). Mas eles não são desconexos, em nosso entendimento.

As narrativas dos professores-narradores não contemplam especificamente os saberes docentes. Os professores-narradores se limitam a dizer sobre o quê a profissão exige do profissional: [...] *you tem que amar – primeira coisa. Segunda: apaixonar, gostar de verdade porque o financeiro não é bom e você não tem um reconhecimento **dian**te da sociedade*

brasileira, de acordo com o que poderia ter o professor (ÂNGELA, 2009). Ao amor e à paixão, Salvador (2009) acrescenta a dedicação como ingrediente da profissão docente:

[...] você tem que ter bastante dedicação, tem que gostar muito, ter bastante tolerância porque não existe um reconhecimento do trabalho do professor, não. Esse reconhecimento tem que ser feito pelo próprio professor; ele tem que ter um autorreconhecimento porque esse reconhecimento não existe muito, não; nem por parte do aluno, nem por parte dos pais dos pais dos alunos e nem por parte do sistema, da autoridade.

Apesar de que amor, paixão e dedicação possam ainda estar vinculados à idéia da profissão como missão, vocação ou sacerdócio ou à idéia de profissionalidade, acreditamos que estes substantivos tenham sido empregados com a segunda conotação. A nosso ver, estes aspectos são inerentes à docência no sentido de que os levando consigo e desenvolvendo as atividades profissionais por meio deles, os profissionais são mais capazes de suportar a dureza da realidade do próprio trabalho. Isto por causa do desprestígio e da falta de reconhecimento da profissão, da falta de valorização do profissional e, conseqüentemente, dos baixos salários que lhes são pagos, se consideradas outras profissionais, atuantes em outras áreas que exigem formação equivalente à do professor.

Conforme matéria de Gois²⁶ sobre o aumento de salário dos professores, entre os anos de 2003 e 2008, os profissionais atuantes na Educação Básica em escolas da rede pública (exceto professores da rede federal) em todo o Brasil tiveram aumento real de 18%, já descontada a inflação, conforme dados calculados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). A Folha, por sua vez, encarregou-se de comparar o salário dos docentes com os de outros profissionais. Nos dois casos, a Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) foi usada e profissões com margem de erro superior a 10% foram desconsideradas.

Em 2003, os professores da rede pública com a formação mínima exigida para o exercício da profissão recebiam R\$1.291,00 e, em 2008, este valor sobe para R\$1.527,00; para aqueles com nível superior completo ou incompleto, o valor sobe de R\$1.467,00 para R\$1.638,00, ou seja, apenas 12%. A realidade salarial retratada na pesquisa não condiz com a dos salários pagos aos profissionais de Uberaba-MG nem por parte do Estado, nem do Município.

Vale ressaltar que os vencimentos dos professores variam de acordo com o nível e tempo de atuação e/ou de região para região, sendo que os profissionais atuantes no Nordeste

²⁶ GOIS, Antônio. Salário do professor sobe 18% em 5 anos. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, 04 out. 2009. Caderno Cotidiano, p. C1.

têm os piores vencimentos e no Sudeste, em São Paulo, os profissionais têm melhores vencimentos que os professores mineiros.

Para melhor compreensão acerca dos vencimentos de um professor, reproduzimos os valores dos demonstrativos de pagamentos do Estado e Município referentes aos meses de outubro de 2003 e 2009 da professora pesquisadora. Considerando o salário-base referente ao mês de outubro de 2003, o valor é de R\$ 291,63 e, no mesmo mês do ano de 2008, sobe para R\$ 500,48. No município, os valores vão de R\$ 625,40 para R\$ 858,70. Nos dois casos, o percentual de reajuste passa de 18%, mas permanece aquém dos valores apresentados na referida matéria e, se comparados aos de outras categorias e levando em considerando as necessidades dos professores, ainda há muitas defasagens na remuneração docente. Segundo Célio da Cunha, assessor da UNESCO, “a situação do professor no Brasil continua preocupante. Minha impressão é que só agora começamos a acordar para isso, mas a dívida ainda é grande, pois a expansão do ensino fundamental se fez à custa da desvalorização do salário do magistério” (JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, 2009, p. C1).

Considerando o mês de outubro do ano de 2009 como referência e melhor traduzindo os valores dos demonstrativos de pagamento da professora em questão, ela é pós-graduada – Lato Sensu –, tem de mais de 15 anos de profissão no Estado e recebe um salário-base de R\$ 500,48 que, somado às vantagens pessoais, sobe para R\$1.114,72 (valor bruto) e, descontados a contribuição previdenciária e o IPSEMG, cai para R\$ 960,97 (valor líquido). Já no município, depois de 13 anos, os valores são: R\$ 927,39 para o salário-base e R\$ 1.001,58 para o total de proventos e o salário líquido (descontada a contribuição associativa e a previdenciária) é de R\$ 886,76. Dessa forma, só é possível chegar aos valores apontados no quadro 4 se considerarmos a soma de vencimentos dos dois cargos, mas professores ainda têm jornada de trabalho de 20 horas e recebem por isso.

Profissão	Rendimento médio mensal
Médicos	R\$ 7.449,00
Engenheiros civis	R\$ 4.919,00
Dentistas	R\$ 4.123,00
Arquitetos	R\$ 2.018,00
Professores (Ens. Superior)	R\$ 4.022,00
Psicólogo e psicanalista	R\$ 2.245,00
Professores (Ensino Médio)	R\$ 1.872,00
Professores (6º ao 9º anos)	R\$ 1.471,00
Professores (Educ. Infantil)	R\$ 1.447,00
Professores (Séries iniciais)	R\$ 1.383,00

Quadro 4. Comparação dos rendimentos dos professores com outras profissões diversas.

Fonte: PNAD, 2006.

O estabelecimento do Piso Salarial Profissional Nacional em R\$ 950,00, já em vigor, mas pago apenas proporcionalmente, não representa ganhos para alguns profissionais, pois corresponde a jornada de 40 horas e apenas corrige as distorções regionais. Estados e municípios precisam se adequar tanto em relação ao Piso quanto às novas diretrizes da carreira até o final do ano de 2010. Há exigência do Ministério da Educação de que todos os municípios tenham seus planos de carreira de acordo com essas novas diretrizes.

Entendemos que, mesmo assim, a carreira continuará não sendo ou sendo pouco atrativa. Por isso, amor, paixão e dedicação podem, a exemplo do que nos contaram os profissionais, expressar formas de os professores-narradores lidarem melhor com os problemas cotidianos da docência, uma vez que esses sentimentos movimentam professores no percurso profissional e de vida.

2.1. Profissionais do ensino e seu trabalho

De modo geral, o trabalho docente consiste em utilizar diferentes meios para chegar a certos objetivos e/ou finalidades e o trabalhador docente tem como “objetos” de trabalho seres humanos constituídos em suas subjetividades e a relação estabelecida entre sujeito e “objeto” de trabalho é também uma relação humana. Sobre os diferentes “objetos” de trabalho presentes em uma “classe” ou comparando duas ou mais “classes”, os profissionais fazem julgamentos de valor, assim como os estudantes o fazem em relação aos colegas de “classe” e os profissionais. De tais julgamentos podem advir certas resistências e não só por parte dos estudantes. Por parte destes, isso pode fazer com que os “objetos” de trabalho dos docentes fujam do controle profissional, como bem retrata a tira de Watterson:



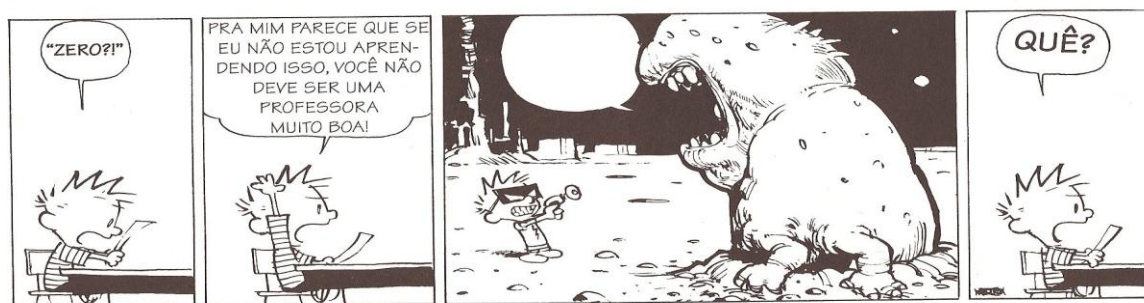
Ao afirmar que a professora não pode fazê-lo importar-se com o material, Calvin assume sua condição de “cliente involuntário” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 34). A

obrigatoriedade legal (Art. 132 da Constituição Brasileira) pode contribuir para a existência desse tipo de cliente, como bem contou-nos o professor Salvador (2009): *os pais mandam, o juiz manda* e os estudantes *são obrigados a frequentar a aula*, mas *eles não são obrigados a ter disciplina, a participar da aula, estudar, aprender*. Por outro lado, o despreparo do estudante para estar em determinada série ou ano do ciclo também contribui para o não envolvimento dele na ambiência educativa das “classes” de aula.

Com a obrigação de apenas frequentar a escola, clientes involuntários “sempre podem neutralizar a ação dos trabalhadores, porque esses têm necessidade da participação deles para conseguir dar prosseguimento ao seu trabalho ou fazer seu serviço” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 34). Assim, os profissionais também precisam tomar para si a tarefa de convencer tais clientes quanto aos benefícios de suas ações antes mesmo de executá-las.

Se o sistema educacional é prescritivo e normativo quanto à questão da obrigatoriedade, alguns pais são taxativos em relação à frequência escolar dos filhos ou à conclusão de um curso superior por eles, como nos contou professora Ângela (2009): *A minha mãe falou bem firme comigo: “– Olha, sua mocinha, está escutando, sua negrinha? Você vai ter que formar.”* Na condição de filha que deve obediência à mãe, ela se formou.

Contudo, as situações apresentadas nos permitem compreender também a importância da interação não apenas entre profissional e estudante, mas entre estes e os conhecimentos; caso contrário, não adianta que o profissional faça *das tripas o coração para ver se o estudante aprende alguma coisa*, uma vez que “nada nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem (TARDIF, 2002, p. 132). Watterson traz para uma de suas tiras essa situação e a retrata consoante a realidade das escolas, pois evidencia que a profissionalidade da professora é colocada em xeque em casos de resultados abaixo dos esperados:



Em contrapartida, Tardif também retrata que os estudantes são também sujeitos sociais definidos preferencialmente por suas situações socioeconômicas, seus valores,

crenças, interesses e preferências. Nesse direção, o profissional do ensino também precisa ajustar-se às necessidades desses mesmos estudantes. Enquanto profissão de interação entre os sujeitos históricos e conhecimentos, a “docência confronta-se, de repente, com a problemática do poder, quer dizer, com a coordenação das ações coletivas de indivíduos diferentes, autônomos, e capazes de iniciativas, algumas das quais, até, perigosas para os projetos dos professores” (TARDIF, 2002, p. 70). O conteúdo da tira seguinte nos provoca inúmeros pensamentos, mas o principal deles é referente ao significado de uma nota abaixo do esperado e ao que isso pode representar na vida do estudante. Contrapondo o conteúdo da tira anterior e da próxima, percebemos também que há situações convenientes aos estudantes, uma vez que estes agem não só de acordo com suas necessidades, mas com os seus interesses:



O que fica evidenciado nas situações apresentadas são os interesses particulares dos estudantes. Tais interesses também podem estar voltados para um determinado conteúdo e não, para outro, o que facilitará ou dificultará o trabalho docente. Professora Carmem (2008) reconhece que o conteúdo da Matemática *não interessa* aos alunos *hoje*. Também reconhece que não sabe *nem o que quê interessa para eles hoje*, mas se arrisca ao dizer-nos que *nada* do mundo da escola lhes interessa, não da forma como é proposto por ela: *você os leva para uma aula de computação e os vê acessarem outros jogos, outros sites que não é aquele que você ... Então, quer dizer, estão totalmente desnorteados, todos ali, “perdidinhos”*.

Professor Vair (2009) reitera o pensamento da professora Carmem afirmando que para a *aula mesmo, eles não estão nem aí. As meninas de 10 anos para frente vão à escola para **namorar**; os meninos **também** estão difíceis; não estão nenhum pouquinho interessados no conteúdo que a gente está passando*. Ele pergunta-nos sobre os interesses desses estudantes: *os alunos mais novos, hoje, estão interessados em quê? Vídeo game? Mp3? Aquelas músicas todas **doidas**?*

Por um lado, estabelece-se aí um choque entre culturas diferentes: o que é visto como negativo pelo profissional, ainda que concordemos com a idéia de que a exacerbação do

consumo representa “vida” para os estudantes, é visto como positivo pelos estudantes. Mobilizados pelo fluxo das próprias mídias, até os estudantes menores têm os desejos intensificados pelo consumo ilimitado. Um outro aspecto da docência abordado por Tardif e Lessard (2007), trata-se do condicionamento dos alunos à “cultura estranha” que os conteúdos escolares podem representar para eles. Nesse caso, compete ao trabalhador “fazer” com que os alunos interiorizem essa “cultura estranha”, acabando por conhecê-la ou até reconhecer-se nela.

No tocante às inovações tecnológicas, Kellner e Share (2008, p. 691)²⁷ afirmam a necessidade de

[...] uma nova estrutura epistemológica para alfabetização crítica da mídia, devido ao rápido desenvolvimento da tecnologia da informação e da comunicação, à expansão do capitalismo global de livre mercado e à escalada e decréscimo da diversidade linguística cultural, que está mudando ambientes sociais em níveis local e global.

Conforme Castells (1999) as forças da sociedade em rede têm moldado as vidas das pessoas. Apoiados em Jenkins et al, (2007, p. 3), Kellner e Share afirmam a existência de um “vácuo de participação” expresso em desigualdades no acesso às oportunidades, bem como às experiências, habilidades e conhecimentos que preparam os estudantes para a participação social. Assim, o problema, para nós, consiste no uso inconsciente, acrítico e inadequado das tecnologias da informação e da comunicação. Nessa direção, enquanto profissionais de ensino, temos muito no quê pensar e o quê fazer para que os estudantes se vejam também como produtores culturais.

Professores têm a tarefa de envolverem-se “em um novo tipo de educação que funcione, desde a pré-escola até a educação superior, e incorpore novas tecnologias de informação e comunicação, a mídia e a cultura popular à pedagogia crítica” (KELLNER; SHARE, 2008. p. 709-710). Para os autores, este é um trabalho desafiador das ideologias dominantes no sentido de dar poder aos estudantes para que se sintam desafiados pelos mitos e criem suas próprias representações alternativas, ou seja, que eles lutem por justiça social por meio do exercício da cidadania.

No entanto, considerando que os estudantes são “clientes involuntários”, o controle que o professor pode ter sobre os estudantes é apenas disciplinar e *quando você trabalha com criança, com adolescentes é muito difícil você controlar a disciplina porque as salas ficam muito cheias.*

²⁷ Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e reconstrução da educação. Tradução de Márcia Barroso, com revisão técnica de Antonio Zuin. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 – Especial, p. 687-715, out. 2008.

Sobre o professor como o responsável pela ordem na “classe”, Tardif e Lessard (2007, p. 63-64) afirmam que,

[...] apesar de todas as novidades introduzidas pela nova educação e por diversas outras correntes psicológicas contemporâneas [...] somos obrigados a constatar que essa organização, que coloca o docente no centro da ação, permanece sendo a maneira dominante de ensinar, não somente no Ocidente, mas em todo o mundo. Veremos pela análise dos nossos dados que **o docente é e se percebe** sempre como o principal – se não o único – responsável pelo funcionamento da classe. (Grifo nosso).

Os achados da pesquisa dos autores concernem à atual realidade dos profissionais no sentido de que eles estão preferindo fazer seus trabalhos sozinhos a contar com a ajuda de outras pessoas da escola. Nessa direção, “a solidão do trabalhador diante do seu objeto de trabalho (grupo de alunos), solidão que é sinônimo ao mesmo tempo de autonomia, de responsabilidade, mas, também, de vulnerabilidade, parece estar no coração dessa profissão” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 64). Professor Adislaui (2008) nos conta sobre a “solidão” docente sentida por ele, ainda que ela se refira mais às alterações relativas ao público-alvo presente nas escolas noturnas periféricas, sobretudo em turmas da EJA. Se o trabalho do professor envolve a afetividade, porque os sentimentos dele, sobretudo quando se trata de receios, medos e angústias, não são ouvidos e considerados?

Uma outra coisa muito preocupante é o relacionamento do professor com o aluno: na atualidade, é um relacionamento muito conturbado; a gente, dependendo da turma, da escola, do horário em que trabalha, principalmente no noturno, a gente já vai para a escola com um certo receio. A gente tem medo porque não tem nenhum respaldo da administração, de ninguém (e não é segredo que no país nós estamos atravessando uma crise com relação à indisciplina); isso acarreta muito medo, muita angústia – eu me sinto muito angustiado quando vou trabalhar principalmente à noite, porque eu sei o tipo de aluno que eu vou encontrar e com que tipo de aluno que eu vou trabalhar.

*Esses alunos, geralmente, nós costumamos chamá-los de alunos-problema: são alunos que têm envolvimento com o tráfico, são usuários de drogas, dependentes químicos, agressivos e sem respaldo da família; estes são os que, infelizmente, mais **frequentam** a escola. São alunos que frequentam a escola; eles não **vão** a ela em busca de uma aprendizagem científica; os objetivos deles são outros. (ADISLAUI, 2008).*

De certa forma, o profissional sente-se frustrado de não poder contar com a ajuda dos demais que estão na escola para auxiliá-lo em relação ao desenvolvimento de suas atividades profissionais. Conseqüentemente, ele ainda se culpa pela evasão provocada por essa mudança no público-alvo:

Então, nós deparamos com outro problema com relação a esses alunos: os alunos que não têm envolvimento com esse tipo de coisa se afastam da escola. Afastam-se e esses alunos que têm envolvimento com o tráfico continuam nela e aqueles poucos que não se afastam acabam envolvidos com mundo das drogas. A influência negativa é muito forte.

Os alunos-problema têm uma influência negativa muito poderosa e a gente vê os outros alunos serem incluídos no mundo deles, no mundo das drogas; aqueles que saem da escola ficam fora desse mundo e também do aprendizado. Então, essa é outra preocupação muito grande.

Além da preocupação, volto a repetir que a gente tem insegurança. A gente não faz, eu pelo menos, não sinto que estou fazendo um bom trabalho; é uma carga de responsabilidade muito grande. A gente trabalha o tempo todo e eu acho muito complicado. Essa também é uma das frustrações; um dos fatores que influencia também para que a gente viva, enquanto educador nesse país, um tanto quanto frustrado. (ADISLAU, 2008).

A frustração docente também envolve o trabalho do pedagogo e, aqui não questionamos o que compete a esse profissional porque há um discurso de que ele não está na escola para resolver problemas disciplinares²⁸.

Resultados da pesquisa da International Stress Management Association (ISMA) apontam o “choque de gerações” e o desencontro entre as concepções de aula como causas da indisciplina e desmotivação dos estudantes. 67% dos jovens consideram que estudo e trabalho precisam ser prazerosos, conforme resultados de outra pesquisa realizada nos Estados Unidos pela nGenera, mas cujos dados ecoam em nosso país.

Professor Fontes (2009) nos conta suas decepções relacionadas ao trabalho do pedagogo abordando-as sob dois aspectos diferentes e, de toda a narrativa desse professor, este foi o momento mais difícil para ele nos contar:

*As maiores decepções que eu tive foram relacionadas com as pedagogas. Eu acho que as pedagogas são um bicho inútil; acho que são parasitas na Educação. Por um lado, elas não sabem, não conhecem e não entendem os conteúdos e não trabalham com os professores; elas só ficam cobrando; elas **cobram** coisas que não têm nada a ver com o que é objetivo delas.[...]. E a maior decepção que eu tive até hoje foi em 2006, 2007 quando eu estava dando aula na escola José Macciotti e, no final do ano, eu sempre questionando o pessoal sobre o fato de os meninos não estarem fazendo o conteúdo; à noite, os meninos não estavam caminhando como deveriam e a pedagoga resolveu entrar em sala de aula e conversar com os meninos no horário em que não estava. A turma, uns indivíduos do fundo, um deles falou que eu não dei nada e que o outro professor que eu estava substituindo (Por acaso era o Adislau.) também não tinha dado nada. Durante o ano inteiro nós não damos nada. E a pedagoga acreditou nesse indivíduo que era o traficante do bairro; acreditou e chamou a minha atenção em relação ao conteúdo que não fora dado. A minha grande decepção, nesse caso, é uma pedagoga acreditar no traficante e **não acreditar** [...] na palavra de um companheiro e, pelo que conheço do Adislau, tenho bem certeza de que ele*

²⁸ GOIS, Antônio. País é o que mais desperdiça aula com bronca. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 jun. 2009. Caderno Cotidiano, p. C1. As razões apontadas pelos docentes são: elevado número de alunos por turma, ausência de perspectiva de ascensão social dos estudantes e falta de acompanhamento familiar. Em 50 minutos de aula, 15 ou 20 são para organizar os estudantes.

Também a revista Veja, Edição 2117 –ano 42 –n. 24, de 17 jun. 2009, p. 96-102, aborda a questão da indisciplina. Quando ensinar é uma guerra, reportagem de Cíntia Borsato, Marana Borges e Renata Betti, afirma a escola como lugar de conflito, apontando que a relação com aluno é tensa, quando não violenta e que a motivação nunca foi tão difícil; 46% dizem que suas maiores dificuldades estão relacionadas à indisciplina.

deu alguma coisa; não acreditar em mim e no trabalho que o outro professor fizera até o meio do ano, isso para mim, foi a gota d'água; foi a maior decepção que eu tive na educação. Incrível, chegamos a um ponto...

O professor não é apenas marcado pela questão da visibilidade. Aquilo que ele faz, como faz e por que faz, sua forma de vestir-se e comportar-se dentro e fora da comunidade escolar, ou seja, sua forma de ser também integra sua ação profissional.

Se o produto concreto do trabalho docente não perceptível de imediato e se, em muitos casos, o profissional perde o controle sobre a organização e gestão da sala de aula, seu trabalho, por si só, lhe traz sofrimento, mas a realização profissional é tratada pelos professores-narradores sob diferentes aspectos ligados à satisfação pessoal:

[...] toda profissão que você vai exercer você gosta de terminar o seu trabalho, dar uma olhada... e ver aquele serviço que ficou bem feito. Isso agrada a todo mundo, a qualquer profissional.

*[...] então, com isso a gente fica muito satisfeita porque é pouco, mas a gente **construiu** alguma coisa. A gente **fez** alguma coisa e a gente se sente realizada porque a realização da gente é onde a gente vê os frutos.*

[...] a gente fica satisfeito quando aqueles alunos, aqueles adultos [...] ali sentindo aquela alegria, demonstrando aquela alegria, aquele prazer de ter aprendido alguma coisa, de estar descobrindo alguma coisa; a gente os leva para o laboratório de informática, trabalha algum conteúdo com eles e eles fazem as duas coisas: vão aprendendo o conteúdo de Português, mas vão descobrindo técnicas, também, da informática e a gente vê aquela alegria de estar descobrindo [...].

[...] Você prepara uma aula, você fala:

– Hoje vai ser uma aula boa!

De repente, chega lá, os alunos não estão nem aí; às vezes, é uma aula que você gastou até 1 dia para prepará-la, mas...

*[...] Pelo nível de vida e o ambiente que eles têm, há meninos de 11 anos que, se você souber das histórias deles, pela quantidade de fatos que já aconteceu na vida deles, eles têm a vivência de uma pessoa de uns 21 anos. Eu sempre acostumo dizer que eles podem ser campeões na bola, que eles podem ter aquela noite de **estrela** quando eles ganham, quando o time deles ganha. [...] eu acho que naquele momento em que o momento é feito por eles, eles se sentem **a estrela**, [...] é o momento mais feliz [...] porque eles tiveram a autoestima restaurada ali.*

Eles podem não ter tido o amor do pai e da mãe, mas tiveram a admiração do time deles ao darem um passe bonito, ao cestarem, saltarem ou correrem e ganharem a corrida [...]. Se eles podem ser felizes, se eu posso oportunizar-lhes isso, se eu posso, de alguma forma, trocar isso com eles, eu me sinto realizada.

O desejo da satisfação, no entanto, pode levar ao desgaste físico e emocional do profissional. Tal desgaste começa a partir do interior dele porque além de a profissão docente envolver o componente afetivo, o profissional carrega consigo o seu trabalho. Para ele, “tempo de trabalho e tempo fora do trabalho” são “um continuum dificilmente dissociável” (DEJOURS, 1992, p. 46). Assim, ele se sente sobrecarregado a partir do seu interior, tornando-se o “artesão de seu sofrimento”, conforme Dejours (1992, p. 47) sem que se aperceba de que

isso lhe ocorre ou julgando tal aspecto como natural, como é evidenciado nos dizeres da professora Carmem (2008):

É muito ruim quando a gente sai de uma sala de aula e fala “– Meu Deus, eu não consegui nada hoje.”

A gente frustra mesmo; a gente sai frustrada, arrasada quando não consegue dar uma aula boa. Logo pensa: “– Meu Deus, o que é que eu tenho que mudar? Amanhã eu tenho que fazer algo diferente”. E vou sempre vai mudando, mudando, mudando, mudando e há horas que a gente pensa assim: “– Nossa, não está adiantando nada. Sabe?”

*Mas eu não me arrependo. Eu já estou nisso mesmo. Eu acho que é a única coisa que eu sei fazer, que eu **gosto** de fazer; tanto é que eu **vivo** o ano inteiro – cedo, tarde e noite, cedo, tarde e noite, trabalhando. O dia que eu não estou dando aula para um aqui, eu estou procurando uma maneira de resolver uma coisa que ficou para trás, consultando um livro, consultando outro. E eu gosto de estar inserida nesse meio, né?*

O envolvimento docente com a própria profissão estende-se até os poucos momentos de lazer do profissional e pode contribuir para intensificar ainda mais o próprio trabalho. Entretanto, se há prazer e sentidos no trabalho realizado e se há resultados aparentes, ele não se torna um fardo pesado para os profissionais, apesar dos alertas de Dejours (1992) para o cansaço resultante da “sensação de adormecimento mental, de anquilose mental, de paralisia da imaginação” (DEJOURS, 1992, p. 49).

Vale ressaltar que, de acordo com resultados preliminares de estudos de Morin, Tonelli e Vieira Pliopas (2007), o trabalho é essencial na vida das pessoas porque lhes permite sobrevivência e variedade na natureza das tarefas, aprendizagem, autonomia, reconhecimento e segurança, elementos fundamentais para que o trabalho tenha sentido.

Ainda que, no caso da pesquisa das autoras citadas acima, os sujeitos pesquisados fossem jovens executivos brasileiros, é possível inferir que o exercício de um trabalho com sentido, ainda que consentido em algumas situações, leva à satisfação pessoal e à fusão da identidade com a profissão, como é o caso dos profissionais do ensino, sujeitos dessa pesquisa. Por parte deles, notamos grandes esforços para melhor transitarem entre o trabalho consentido e aquele com sentido, mesmo que narcisista. Com o tempo, eles vão aprendendo que frente a alguns acontecimentos da organização do trabalho docente, eles é que têm que ter um jeito novo de lidar com eles e seus reflexos na ambiência educativa.

2.1.1. *Profissionais do ensino e escola no mundo globalizado*

A sociedade capitalista procura encontrar meios eficientes para manter e desenvolver o mercado capitalista; consoante políticas socioeconômicas, países não hegemônicos têm sua educação comparada à de países desenvolvidos. Visualizando apenas os resultados finais de tais comparações e desprezando condições, formas e estratégias que os produziram, estaremos desconsiderando a existência de políticas educacionais também desiguais bem como a desigualdade de condições educacionais dos países. As relações socioeducacionais e mercadológicas também são baseadas nessa lógica e traduzem muito das desigualdades socioculturais dos países. Apesar de estas servirem de inspiração e motivação para a luta por igualdade de condições entre países e/ou grupos de pessoas, “o problema será articular o direito à diferença com o direito à igualdade em grupos e em sociedades heterogêneas” (SACRISTÁN, 1999, p. 43).

Segundo Pelbart (2007), o contexto contemporâneo se caracteriza por uma nova relação entre poder e vida, de forma que a vida tenha sido tomada de assalto pelo poder; ele penetra e interfere em todas as esferas da existência humana, mobilizando-as para o trabalho segundo crenças compartilhadas sobre ele, embora as razões para desenvolvê-lo não sejam as mesmas em todo o percurso profissional de um trabalhador.

Como forma de contrapor a essa realidade, o poder precisa ser também analisado para além de sua forma reducionista, ou seja, tomado apenas em seu caráter negativo e/ou opressivo e seu efeito de dominação repressora. No sentido foucaultiano²⁹, como catalisador de mudanças, o poder pode ser positivo; enquanto exercido, ele circula por meio da força vinculada a ele podendo produzir e provocar mudanças necessárias às transformações pretendidas pelos sujeitos, o que é válido também no âmbito escolar e profissional.

Entretanto, nos dizeres de Brandão (2005, p. 11), a educação ajuda a pensar e a criar tipos de homens conforme saberes constituídos e legitimados por ela. Assim, “pensando às vezes que age por si próprio, livre e em nome de todos, o educador imagina que serve ao saber e a quem ensina mas, na verdade, ele pode estar servindo a quem o constituiu professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos escusos”, ocultos na educação como forma de garantir interesses políticos impostos sobre ela.

²⁹ Embora Foucault e Certeau sejam de correntes teóricas divergentes de nossos principais referenciais teóricos, acreditamos na existência de alguns acontecimentos e situações como, por exemplo, o poder associado a cargos ocupados, formas de resistência a ele, a imprevisibilidade e inventividades das ações escolares no cotidiano escolar que serão mais bem compreendidos a partir dos referenciais teóricos de ambos.

Ao tratar a educação, dos fins às ações dos professores, Sacristán (1999), apoiado em O'Neill (1981), Cruz (1995) e Tom (1984), considera que “um comportamento pode ser meramente conotativo”, ou seja, que pode haver “um propósito implícito não-consciente, uma direção que faz com que as ações tenham uma ordem e não sejam arbitrarias”, enquanto que outras, serão “volitivas”, ou seja, elas terão um “propósito consciente e desejado” por suporem um compromisso com as mesmas. Para o autor, as “ações normativas” também são possíveis e elas transitam entre as ações desejadas e um sistema de valores objetivados. “O ensino é uma prática moral, e o seu exercício é uma habilidade moral” (SACRISTÁN, 1999, p. 39-44).

Diante das contradições postas, as lutas por direitos são decorrentes dos movimentos da sociedade civil e estes, por discordarem das formas desiguais com que são tratados os iguais, buscam formas de superação e, para professores, a Educação tem sido um dos meios de busca. As ações docentes, contudo, são respaldadas por modelos ético-pedagógicos e filosóficos, onde são consideradas as razões pessoais e profissionais de cada profissional, a filosofia e finalidades políticas da educação, o pensamento do sistema e da comunidade escolar, entre outros. Para Fanfani (2007, p. 336):

Existe uma série de mudanças sociais que, junto com as transformações ocorridas nos sistemas educativos, interferem no trabalho de mestres e professores da educação básica. Estas transformações constituem o pano de fundo onde se dá a luta por reconstituição da identidade docente [...].³⁰

Par o autor, a sociedade espera da escola muito mais do que ele pode oferecer. Citando Dubet y Duru-Bellat (2000, p. 45), Fanfani afirma que a escola é “uma ilha de ordem em um oceano de ignorância e desordem.”³¹

O pensamento político econômico mundial pautado no desmonte do Estado por meio de um processo de desregulamentação dele por imposição do Neoliberalismo contraria a noção de direito instituído. Nesse sentido, o sujeito produzido pelos discursos neoliberais é um sujeito desconstituído do poder instituído; esse sujeito tem sua vida destituída de seus verdadeiros valores, uma vez que ela passou a ser medida por imposições mercadológicas. Não está prevista a destruição da vida, mas seu adestramento e dominação e, mediante tal processo, ela será mais facilmente controlada, conduzida e aprimorada. Pois bem, se a instância do desejo encontra-se refém do mercado e a crise social tende a ser percebida como

³⁰ Tradução da autora do original: Existen una serie de cambios sociales que, junto con las transformaciones acontecidas en los sistemas educativos, interpelan el trabajo de maestros y profesores de educación básica. Estas transformaciones constituyen el telón de fondo sobre el que se desenvuelve [sic] la lucha por la renovación de la identidad docente [...].

³¹ Tradução da autora do original: A escola é “una isla de orden en un océano de ignorancia y desorden”.

crise moral, qual é o lugar ocupado por escolas nesse contexto e quais sentidos têm o trabalho dos professores?

Lópes-Ruiz (2007, p. 423), apoiado nas teorias de Foucault (2004) sobre o capital humano, questiona-nos em relação à necessidade de um novo ethos ao Mercado nos provocando em relação ao trabalho docente no sentido da construção de esse ethos que não só nos parece emergente, dadas as atuais condições socioestruturais e produtivas, mas que, de uma ou outra forma, vem sendo constituído:

Não será o conjunto de conceitos, regras e princípios que garantam o bom funcionamento do Mercado onde, justamente, deve ser buscado o novo apoio motivacional que, hoje, o sistema econômico parece necessitar para avançar, para acelerar seus processos, para conseguir que a economia cresça em um ritmo desejado? E se assim o for, seria possível pensar nesse novo apoio motivacional em termos de um ethos – semelhante em sua função ao que foi o ethos burguês para impulsionar o capitalismo moderno no seu início – que, na atualidade, seria imprescindível à revitalização do capitalismo e que poderia ser caracterizado como “empresarial” por ter a forma da empresa como forte referência?³²

A escola localmente situada e global e mundialmente contextualizada pode permanecer à deriva. “Certamente, as ‘modas’ trazidas pelas doutrinas e retóricas da administração não são um chão seguro e firme sobre o qual podemos nos projetar”³³ (LÓPES-RUIZ, 2007, p. 243), até porque isto exige constantes adaptações espaço-temporal.

Se a escola é esfera controversa que incorpora e expressa uma disputa sobre “formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes” (GIROUX, 1999, p. 162) e o próprio trabalho docente tendo características flexíveis e uma nova ordem é dada às rotinas docentes, é aceitável que os profissionais se sintam sem um chão firme.

De uma perspectiva funcionalista, a ação na ambiência educativa se concretiza, em muitos casos, em função do que é esperado de cada um ainda que seja considerada a existência de desejos e necessidades humanas dos demais. E aí, são válidas, em uma outra perspectiva teórica, no sentido de Certeau, as “táticas” para que tais desejos e necessidades se cumpram. Por meio do que faz o personagem Calvin, Watterson retrata que as elas são

³² Tradução da autora do original: [...] ¿no será en el conjunto de conceptos, reglas y principios que garantizan el buen funcionamiento del Mercado en donde, justamente, debe ser buscado el nuevo apoyo motivacional que hoy parece necesitar el sistema económico para avanzar, para acelerar sus procesos, para conseguir que la economía crezca al ritmo deseado? Y si así fuera, ¿sería posible pensar ese nuevo apoyo motivacional en los términos de un ethos – semejante en su función a lo que fue el ethos profesional burgués para impulsar al capitalismo moderno en sus horas iniciales –, un ethos que, en la actualidad, sería imprescindible para revitalizar al capitalismo y que podríamos caracterizar como “empresarial” por tener como referencia fuerte a la forma empresa?

³³ Tradução da autora do original: “Ciertamente, las “modas” traídas por las doctrinas y retóricas de la administración no son un suelo seguro y firme sobre el cual podamos proyectarnos”.

utilizadas nos espaços escolares e profissionais para que a ambiência educativa fique de acordo com o esperado:



O que faz Calvin pode ser visto como bom ou ruim à ambiência educativa. Contudo, os conceitos bom/ruim, no entanto, não podem ser tomados no lugar de adequado/inadequado ou justo/injusto por estes terem conotação mais abrangente e precisa no contexto da desigualdade social. O professor precisa ser visto “em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores” que ele legitima em sua atividade de ensino. As qualidades do bom trabalho precisam ser as mesmas do bom caráter. Por meio do que ocorre na escola, é essencial que professores politizem mais o pedagógico e pedagogizem mais o político. Nessa perspectiva importa para Giroux (1999, p. 163), que o profissional seja um intelectual transformador capaz de

[...] utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes transformadores; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.

Nessa mesma direção, Fanfani (2007, p. 351) diz que

[...] além do normal, a docência requer compromisso ético/moral, respeito, cuidado e interesse pelo outro, o estudante, compreendido como um sujeito de direitos. Por último, a docência não é uma atividade neutra, não é um trabalho individual. É coletivo, por duas razões: é coletivo não medida em que o mestre não trabalha sozinho porque o processo ensino-aprendizagem é o resultado de um trabalho em equipe (o docente como intelectual coletivo) e é coletivo enquanto transcende a mera ‘formação de recursos humanos’. Neste sentido, a docência é uma atividade profundamente política, ou seja, comprometida com a construção da cidadania ativa e de uma sociedade mais justa, mais livre e, portanto, mais ‘humana’.³⁴

³⁴ Tradução da autora do original: [...] la docencia requiere un plus de compromiso ético/moral, de respeto, de cuidado y de interés por el otro, es decir, por el aprendiz concebido como sujeto de derechos. Por último, la docencia no es una actividad neutra, no es un trabajo individual sino doblemente colectivo. Es colectivo en la medida en que el maestro no trabaja solo, sino que la enseñanza aprendizaje es el resultado de un trabajo en

Para que as formas de pedagogia incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora e a escola se emancipe no sentido na autonomia construída é preciso, antes, que todos da comunidade escolar pautem suas ações em outros valores que não aqueles mercadológicos ou advindos das políticas públicas para a Educação por estas atenderem mais a problemas pontuais. Também é preciso que se pense no que significa a e quem serve a melhora nos resultados alcançados nas avaliações externas como o Índice de Avaliação da Educação Básica (IDEB) ou o Sistema Municipal de Avaliação da Educação Municipal (SAEM). É pelo viés do alcance de objetivos que docentes têm se sentido pressionados, culpados pela situação educacional e desestimulados a permanecerem como docentes.

Em Uberaba, as avaliações do SAEM são únicas para os estudantes de todas as unidades escolares municipais. A atual Administração entende que as escolas piores classificadas mediante os resultados das avaliações não realizam um trabalho a contento. No entanto, esse entendimento desconsidera os diferentes contextos escolares e condições de trabalho dos profissionais nesses mesmos contextos. A igualdade de resultados depende da igualdade de condições para estudantes e professores. A educação de qualidade também é um anseio docente e não se concretizará enquanto desiguais permanecerem tratados com desigualdade e deles for exigida a igualdade. Tal perspectiva de cobrança forja a imagem da boa escola, do bom estudante e do bom profissional. Imagens, no entanto, irreais e impossíveis, em alguns casos.

Para Pereira (2006), há certos expedientes utilizados no jogo estratégico da conquista do leitor/cidadão, resultando na produção de uma “má consciência”, ainda que o autor faça esta afirmação relacionando-a com a formação de professores, associando-a com algumas práticas de políticas públicas em educação, consideradas por Giroux (1999, p. 159) como “desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes”. Pereira propõe uma analogia caricatural entre achados de sua investigação e algumas seitas e superstições, estendendo-a aos Planos de Governo. Cotidianamente, essa condição é chamada de “lavagem cerebral” e significa a completa destituição de si mesmo para realizar planos de outros e o bem é considerado sinônimo do novo, da inovação, enquanto que o mal, da mesmice, da repetição. Segundo Pereira (2006, p. 7), no campo das práticas pedagógicas:

[...] isso se alastra velozmente na medida em que se encarna na discussão metodológica: modos de aprender e de ensinar são contaminados por esse espírito e se dissemina uma inquietude, uma incerteza descontente. A

equipo (el docente como intelectual colectivo). Y es colectivo en cuanto trasciende la mera “formación de recursos humanos”. En este sentido es una actividad profundamente política, es decir, comprometida con la formación de la ciudadanía activa y la construcción de una sociedad más justa, más libre y por lo tanto más “humana”.

principal causa do fracasso em Educação advém dos métodos ultrapassados ou errados. Todos somos levados a nos colocar em questão: o professor deve tornar-se crítico-reflexivo e incorporar os hábitos do auto-exame de modo a entender que é sua a responsabilidade pelo estado das coisas. Abandonar seu ideário, suas convicções, seus princípios e substituí-los não meramente por outros, mas pelo movimento, pela ruptura, pela inovação constante. Romper as referências, derrubar as convicções, desorientar a prática pedagógica: é assim que o professorado é jogado à deriva e, portanto, tornado ávido por uma alternativa. Mais forte que a crítica de outrem é a auto-crítica, que imputa culpa e, de certa maneira, ressentimento. O algoz, o foco do juízo é a sua própria prática, é uma instância abstrata e inatingível. Privado de referências, o professor se debate em busca de uma solução. E agora, o que é que eu faço?

Considerando que o professor é formado ao logo da vida e vida escolar e profissional, acreditamos que, aos poucos e com o tempo, algumas certezas baseadas no empirismo que vão sendo construídas por ele passam a orientá-lo em relação à prática pedagógica. Assim, mesmo ele sendo levado a considerar-se responsável pelo atual estado da educação, ele reconhece que responsabilidade por as coisas estarem como estão não é apenas sua.

A má consciência, também chamada de desinformação³⁵ não é novidade para os brasileiros. Basta recordarmo-nos de como foi utilizada, em 1932, em favor do Governo Provisório, ou mesmo quando do movimento dos caras-pintadas, em 1992, por ocasião do impeachment de Fernando Collor de Mello; tanto com relação à eleição como ao impeachment de Collor, a mídia teve grande responsabilidade pela desinformação a fim de que o desejo de poucos se tornasse um desejo quase que coletivo.

Na contemporaneidade, ela vem sendo utilizada como um dos principais lugares de memória. Os meios de comunicação social têm constituído um espaço dos mais importantes para o trabalho das representações sociais. Daí, vão surgindo consensos, sem que tenhamos consciência disso.

Assim, afirmamos que o combate do alastramento da má consciência, da desinformação seja um dos sentidos do trabalho docente e, talvez, o mais urgente e necessário, a começar do interior das próprias escolas, do interior de cada sala de aula, de cada docente e por meio do que ele pode possibilitar ou não aos estudantes e à categoria da qual é parte. O pensamento do homem não pode “converter-se em atividade cibernética de robô”; ao contrário, como afirma o lingüista Edward Lopes (1987)³⁶:

[...] é preciso saudar tudo aquilo que contribua para destruir as unidades ideológicas, para manter o homem no mundo passional do homem, no

³⁵ Desinformação é um termo utilizado por Hernani Donato. Ver DONATO, Hernani. **Desinformação, arma de guerra em 1932**. São Paulo: Leitura, 1993.

³⁶ LOPES, Edward. **Metáfora – da retórica à semiótica**. São Paulo: Atual, 1987.

espaço dos saberes problemáticos, da dialética, da argumentação e do debate, da intuição e do sentimento, das possibilidades e das crenças, da ficção, do mito e do sonho; esse é o mundo humano; esse ainda é – infelizmente – o mundo das figuras, um mundo metafórico.

Com implacável desfaçatez, é preciso muito mais que saudar; é preciso possibilitar e/ou implementar, ainda que paulatina, mas cotidianamente, ações/situações neste sentido.

Enquanto cidadãos uberabenses, somos incitados a acreditar que a Educação melhora a cada dia mais. Se a qualidade da Educação melhora, os professores estão cumprindo bem suas funções. Entretanto, as narrativas dos professores não confirmam tal realidade.

Não generalizando, é possível encontrar escolas que funcionam em condições precárias, sem adequação na higiene do espaço físico e com salas de aula que não comportam o número de estudantes de modo a facilitar a relação professor/estudantes/conhecimentos, entre outros, de modo que a prática educativa escolar fica comprometida.

Para Sacristán (1999, p. 90-91), a prática educativa não se restringe ao que ocorre apenas em ambientes educativos específicos. Como “traço da cultura, com toda a informação variada e rica que representa, está espalhada por diferentes esferas da sociedade [...]” e o conceito dela “está imerso nas circunstâncias históricas em que surge e nele são manifestadas as transformações que acontecem no mundo da educação [...]”. O autor ainda afirma que a prática educativa “é algo mais do que a expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro” por ser traço compartilhado com as demais pessoas da escola, em especial os estudantes. Muito do que as práticas educativas envolvem correspondem às determinações do Poder; portanto, elas não são inteiramente autônomas. A distribuição de conhecimento sobre o cotidiano da educação é estratificado e distribuído de forma desigual, marcando as diferenças no poder de participação e limitando-o em projetos coletivos/participativos, os quais traduzem apenas o sentimento de ser/fazer parte de, por restringirem formas e condições de participação.

A prática educativa sendo projeto compartilhado e restritiva em seu desenvolvimento, a participação consciente dos sujeitos da comunidade escolar há de ser construída; a consciência da participação envolve a percepção dos sentidos da dinâmica compreendida no processo e critérios de participação. Na direção dessa construção participativa e cada vez mais autônoma, inúmeros são os fatores a serem considerados: a constituição identitária das pessoas/professores de cada escola, o perfil dos estudantes, o histórico, a história e as condições de funcionamento da instituição bem como metas e objetivos definidos no Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE escola), Contrato de Gestão e outros.

Na medida em que, por meio da Formação Continuada, questões relativas à autonomia docente vão sendo pensadas e compreendidas, é possível ir ampliando visões sobre a Educação, sobre suas implicações e sobre o que aí está implicado.

No exercício do trabalho cada vez mais autônomo, a escola vai sendo ressignificada e novos sentidos vão sendo a ela atribuídos. No sentido de Giroux (1999), o professor como intelectual transformador precisa desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica à linguagem da possibilidade, reconhecendo seu poder de promover mudanças sociais junto aos demais da comunidade escolar. Que tais mudanças não se concretizem apenas na direção de formar um “ethos empresarial” (LÓPES-RUIZ, 2007) porque o homem poderia estar-se afastando ainda mais de sua cotidianidade, no sentido de Heller (2004).

Como Calvin, precisamos que a própria existência humana nos responda, ao longo de nossas existências, a razão da existência dela:



Consideradas as possibilidades de alcance social da docência e o movimento presente na vida e na sociedade a alterar o contexto da escola, da profissão e dos “clientes”, o profissional do ensino, mesmo não compreendendo a totalidade desse contexto, caminha nessa direção porque sua existência pessoal e profissional também está em movimento. As “táticas” servem, então, para uma melhor acomodação em um novo e provisório “lugar” escolar e profissional.

2.1.2. Profissionais do ensino e concepções de educação

As acepções de educação baseadas no senso comum enfatizam sua dimensão subjetiva. Do ponto de vista legal, ela é dever do Estado e da família ou direito da criança de 6 a 14 anos; do ponto de vista geral, ela “vem do berço”, podendo significar apenas bons modos

e condutas aprendidos com os familiares mais próximos – na escola, isto é revertido em docilidade e obediência, o que sob a ótica da indisciplina e do desinteresse dos “clientes involuntários” pode ser considerado como positivo por alguns profissionais; do ponto de vista trabalhista, é responsabilidade de professores; do ponto de vista escolar, essa responsabilidade precisa ser dividida com a família. Também considerada como sinônimo de ascensão social ou, no mínimo, como possibilitadora do “ser alguém na vida”, entre outras, o termo educação, por ser polissêmico e ter vários de seus significados baseados no senso comum, necessário se faz esclarecer que os professores-narradores, em suas narrativas, retratam essa situação: [...] *vamos tentar entender o que é educação porque é um tema muito complexo, que não está bem claro ainda.* Aqui, mesmo se referindo à educação de forma ampla, ele questiona posteriormente a quem compete a tarefa de transmiti-la como se a transmissão dos conteúdos curriculares ou da própria cultura resumissem e limitassem o trabalho dos professores e justificassem a necessidade dela.

De forma mais precisa, professor Salvador (2009) a toma compreendendo sua inter-relação com a política afirmando ser este o aspecto que mais dificulta o próprio trabalho porque *o sistema educacional acaba sendo gerido por políticos que estão muito mais interessados, muito mais preocupados com seus próprios interesses do que com o próprio sistema educacional, né?*

Professora Carmem e professor Fontes (2009) se referem a ela como sendo o trabalho exercido por profissionais do ensino ou a área de trabalho deles que, de acordo com o atual contexto em que as atividades docentes são desenvolvidas, [...] *parece que acabou a educação.* Segundo Fontes, o trabalho na Educação permite parasitas: [...] *eu acho que as pedagogas são um bicho inútil, são parasitas na Educação.* Ao se referir a uma assessora externa dizendo que não sabe se consegue [...] *explicar a presença dela na Educação,* fica claro que o verbete Educação é empregado no sentido de área de atuação. Talvez Fontes (2009) esteja traduzindo, por meio de suas afirmações, o estado de abandono e solidão em que se encontram os professores no sentido de que muitos são os problemas na ambiência educativa e lhe parece que estes problemas não são focos do trabalho da pedagoga ou da assessora. Por outro lado, professor José Édson graduou-se em Direito e, compreendendo que precisava realizar o sonho de ser professor, cursou Magistério e, mais tarde, Pedagogia. Por assim ter sido, ainda que implícito em seus dizeres, ele tem outra visão acerca do pedagogo.

*Inicialmente percebi que aquele curso que eu havia feito – Magistério – era simplesmente um **curso singular** e que eu precisava aprender **muito mais sobre pedagogia** (Apesar de saber que há matéria pedagógica nos cursos de*

licenciatura, penso que todos, de todas as licenciaturas, deveriam passar pelo curso de Pedagogia primeiro, não é?). (JOSÉ ÉDSON, 2009).

Quando há partilha de saberes e conhecimentos entre os profissionais das diversas áreas do conhecimento, as certezas construídas passam a ser construções coletivas pautadas também em conhecimentos teóricos das várias áreas. Para isso, entretanto, há de haver uma relação dialógica entre os pares.

Em outro momento, professor Fontes emprega o verbete educação com outro sentido: *Existe alguma coisa que tem que ser analisada, estudada mais profundamente para ver o que quê está acontecendo com a nossa juventude, com esse descaso dela com a educação.* Nesse caso, a referência agora é sobre o processo ensino-aprendizagem. Nessa mesma direção, professora Paula (2009) afirma que a *educação é uma história e história de vida [...] porque cada aluno é um aluno.* Ao explicar-se melhor em relação ao que afirma sobre educação, ela responde parcialmente ao questionamento do professor Fontes:

Em um universo de 30 alunos, como eu trabalharei lá se cada um deles tem uma história diferente? E a história deles tem uma sequência porque ela é acompanhada desde o nascimento deles até chegar ao momento em que nós lhes damos os conhecimentos formais, sistematizados. Até chegar aí, não há interrupção. Ele não para e a educação não deixa de ser a própria história deles.

A educação é móvel; ela está sempre em movimento e ela é diferenciada, ou seja, se eu tenho 30 alunos em uma sala, eu tenho que ter 30 atenções especiais.

Um exemplo disso é quando eu estou em quadra com os alunos e o objetivo da aula é que eles aprendam a arremessar a bola na cesta de basquete. Eu tenho que considerar que 1 chegou à escola com problemas de altura porque teve uma alimentação fraca e está desnutrido e há outro, mais fortinho, que consegue. Então, eu vou padronizar o que eu tenho que ensinar? É difícil.

A educação é uma história de vida e quando a Maria, menina que tem uma história de vida tranqüila, chega à escola, a educação chega para ela em tempos e momentos diferentes porque a compreensão de, por exemplo, $7 \times 5 = 35$ chegará para ela em um determinado tempo. Outro aluno demorará mais a compreender que $7 \times 5 = 35$ porque ele tem uma história de vida diferente da de Maria. Esse menino poderá questionar ou ficar apático que são consequências da história de vida dele que caminham junto com a educação.

Há alunos que são bons receptores e há alunos que têm outros mundos. Estes estão em sala, mas não estão, o que torna a educação muito ampla, complexa e em constante movimento. Por isso, ela tem de ser adaptativa, diferenciada e tem de respeitar o universo de cada um.

Então, as vantagens do sonhar, do brincar levam às diferentes histórias. Tem de haver um elo para que a criança brinque no tempo certo e para que o 7×5 também chegue no tempo certo. A educação é complexa e, como professora Educação Física, eu ainda acredito nela, apesar de todas as dificuldades.

Apenas teremos um mundo melhor se todas as crianças brincarem de casinha e descobrirem que $7 \times 5 = 35$ porque é aí que acontece a educação.

Mediante as diversas acepções e usos do termo educação pelos professores-narradores julgamos conveniente tratar melhor o assunto. Segundo a Academia Brasileira de Letras (2008), educação é o “ato ou efeito de educar (se)”; é também “constituição e aprimoramento físico, intelectual e moral do ser humano para o convívio social”; ainda pode ser considerada como “o exercício das normas sociais; sociabilidade, cortesia” ou como “os métodos científicos empregados no processo da educação; pedagogia”.

Para o Ministério da Educação, ela é conceituada de forma simplista; ela é

[...] processo de desenvolvimento de aptidões, de atitudes e de outras formas de conduta exigidas pela sociedade. Processo globalizado que visa à formação integral de uma pessoa, para o atendimento às necessidades e às aspirações de natureza pessoal e social. (BRASIL, 1981).

Concordamos mais com o conceito de educação advindo da UNESCO; no entanto, não pensamos que a interação seja apenas do homem com o meio, mas uma interação, mediada pela linguagem, do homem com os outros homens e deles com o meio e em suas múltiplas relações. A UNESCO a considera como

todas as atividades voluntárias e sistemáticas destinadas a satisfazer necessidades de aprendizagem. Processo de conscientização crítica do conhecimento. A educação, quando ocorre de maneira informal, confunde-se com o fenômeno do crescimento; ao processar-se em um ambiente determinado e controlado, pode ser formal e informal. A Educação não ocorre apenas na escola; ela é um processo permanente que se efetua na família, na comunidade, no trabalho, na comunicação social, enfim, na interação do homem com o meio. (UNESCO, 1997).

Em linhas gerais, Educação é uma terra fértil e árida: fértil no sentido de que a partir dela podem ser criadas estratégias de cultivo de frutos bons para a humanidade, apesar do árduo trabalho que isso representa; árida não no sentido de improdutiva, mas no sentido de que as estratégias de cultivo podem se concretizar também no sentido da não produção ou da produção de frutos bons apenas para uma pequena parcela de pessoas da sociedade. Ela também pode ser árida no sentido de que a criação de estratégias é pensada, planejada, executada e avaliada por homens, a partir de homens e para homens, mas estes homens e seus objetivos não os mesmos.

Nessa terra fértil e árida há homens especializados para tentar garantir boas colheitas e/ou disseminar crenças na fertilidade dela, assim como há outros que são especializados em retardar ou impedir as possibilidades de que ela continue produzindo frutos de qualidade. Assim, nós temos concebido, vivido e sentido a Educação.

O processo de cultivo dessa terra parece ser necessário, natural e ingênuo, mas não é bem como ele se nos apresenta, porque nele estão envolvidos diferentes homens em seus diferentes mundos e respectivas estruturas e as contradições sociais existentes entre eles são

expressas nela. São “corpos conscientes” que precisam ser “problematizados em suas relações com o mundo” (FOUCAULT, 1995). Também a realidade “cultivacional” dessa terra é instituída pela linguagem e linguagem é prática discursiva que produz sujeitos, objetos e poder, enquanto uma prática social exercida e constituída historicamente. Além do mais, a linguagem é a principal ferramenta de trabalho docente, mesmo considerando que o processo de ensino-aprendizagem ocorra num todo discursivo e envolva tudo o que se concretiza no tempo-espaço da prática educativa.

Assim, é necessário que a educação seja pensada a partir da realidade sociocultural, econômica, política, ideológica e pedagógica dada, por meio das relações aí estabelecidas. Nesse sentido, os diferentes campos de pesquisa e de atuação profissional podem contribuir também para a ampliação das formas e maneiras como a educação é compreendida e concretizada. Na Educação, há de haver avanços, no sentido kantiano, entre os estados de “menoridade” e “maioridade”. Trata-se de tomar como domínio homogêneo de referências não as representações que os homens têm deles mesmos, nas condições que os determinam sem que eles saibam, mas o que eles fazem e a maneira pela qual eles as fazem, ou seja, trata da criação e expansão da “possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos” (FOUCAULT, 2001, p. 348).

Podemos, aqui, estabelecer uma comparação entre a imagem de professores e as atividades desenvolvidas por eles em diferentes contextos situacionais, mas a imagem da professora paciente, compreensiva, meiga, carinhosa, por dom divino vocacionada à tarefa de ensinar, ainda não se esvaiu de nossas memórias. Ou seja, a questão de gênero não está totalmente superada, assim, como a questão da profissão como vocação e sacerdócio.

Certeau (2002), no sentido de contraprodução da produção intencionalizada e massificadora, nos sugere a desacomodação de nossos lugares por meio de táticas e estratégias para driblar propostas alienantes e alienadoras da sociedade. À atividade individual, o autor atribui um querer poder instituído como forma de resistência a tais propostas. Heller (2004) considera a subjetividade como fruto do meio social a partir das relações sociais. Para ela, supera-se a alienação e alcança-se o humano genérico por meio da conscientização possibilitadora da transição da vida cotidiana para a práxis, ainda que ela não as considere como processos isolados.

Na cotidianidade da vida, os homens têm lançado mão de sua força de trabalho para suprir suas necessidades e, ao fazê-lo, não têm escapado da Educação, pois há certa complementaridade de ações e objetivos entre elas. Assim, o chão fértil e árido da educação, sendo também um chão social, precisa ser pensado em relação ao todo. Por ora, podemos

dizer que Educação, do ponto de vista profissional, se propõe a desenvolver processos amplos e complexos de compreensão da realidade socio-histórica dada ao mesmo tempo em que vai construindo aprendizagens de superação dessa mesma realidade. Embora Mills (1975, p. 10) tenha afirmado que os homens “não dispõem da qualidade intelectual básica para sentir o jogo que se processa entre os homens e a sociedade, a biografia e a história, o eu e o mundo”, acreditamos caber à Educação o despertar e/ou criar consciências de que nossas vidas estão ligadas à história em curso.

Nessa direção, apropriamo-nos das idéias do autor para afirmar a criação da imaginação sociológica como tarefa primeira da educação, pois é ela que

[...] capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seus significados para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhes levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem freqüentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. Dentro dessa agitação, busca-se a estrutura da sociedade moderna, e dentro dessa estrutura são formuladas as psicologias de diferentes homens e mulheres. Através disso, a ansiedade pessoal dos indivíduos é focalizada sobre fatos explícitos e a diferença do público se transforma em participação nas questões públicas. (MILLS, 1975, p. 12).

Ainda que o autor considere que a democracia formal esteja limitada a uma pequena parcela da humanidade, acreditamos que são as esperanças na fertilidade do chão da Educação é que a movem, mesmo quando se esbarra em questões políticas, econômicas, acadêmicas, institucionais, culturais e até profissionais.

Assim, assentando a Educação no chão social da sociedade, por meio das divergências e convergências entre os vários pensamentos sobre ela, haverá uma inquietação necessária e característica daqueles que se embrenharam por esta terra fértil e árida, abrindo brechas para possíveis (des/re)construções da existência humana. Nesse sentido, Educação é, portanto, o desassossego característico de pessoas situadas concretamente e dispostas à luta por justiça social, não por meio da mudança de lados, mas para que as possibilidades de luta em ambos os lados sejam mais equalizadas e equânimes.

Nessa direção, o trabalho docente tem se furtado a questões diversas, como as envolvidas na formação/profissionalização, enquanto processo que, se ocorrido em trabalho, mediante o trabalho e para o trabalho, pode proporcionar maior compreensão acerca da própria Educação, da formação, das condições de trabalho e profissionalização docentes e consequente melhoria na qualidade da ação educativa.

A Educação, como as demais atividades da vida humana, acontece com e para o homem e *nós precisamos sim, primeiramente, da formação do ser humano*. José Édson é

professor de Valores Humanos e desenvolve suas atividades profissionais segundo os dogmas de Swami Sathya Sai Baba. Para ele, *enquanto educador, não é percepção de valor financeiro, não. A formação do ser humano* está em primeiro lugar porque,

[...] segundo a fala de Jesus, temos que ajudar uns aos outros se nós realmente quisermos chegar próximos da espiritualidade maior do nosso criador. E não é por meio das orações que chegaremos porque elas simplesmente criam um elo para que nunca nos esqueçamos de que existe um ser que zela e ora por nós, em todos os momentos, em todos os instantes. Então eu vejo a educação dessa forma.

Professora Paula (2009), da área de Educação Física, afirma sobre seus alunos:

[...] eles me ajudaram muito na minha vida e, se for falar a verdade, eu acho que foi bem equilibrada a aprendizagem entre nós. Eu sempre falo para eles que eu aprendo com eles e que há sempre uma aprendizagem entre nós: professor- aluno e aluno-professor. Há momentos na minha vida profissional que eu não sei quem está ensinando quem.

Nos dizeres da professora Paula, apenas substituiríamos o vocábulo troca por partilha, porque a troca pressupõe desfazer-se de algo para obter outro; já a partilha pressupõe a troca, mas sem que tenhamos de nos desfazer de algo por completo.

Ao mesmo tempo em que Paula utiliza o termo troca, ela descreve situações de partilha, de conhecimento sendo construído coletivamente:

Amo minha profissão. A amo, a amo. Porque o que sou hoje como mãe, como filha, como esposa, como amiga é... Eu me espelhei muito nas experiências dos meus alunos. Aprendi com as próprias experiências deles, a partir das histórias deles. Eu transporte muito das experiências deles para minha vida e é muita lição de vida para a pouca idade que eles têm. Pelo nível de vida e o ambiente que têm os meus alunos, há meninos de 11 anos que, se você souber da história dele, ele tem vivência de uma pessoa de uns 21 anos pela quantidade de fatos que já aconteceu na vida deles (PAULA, 2009).

Acreditamos, então, que a educação acontece de forma partilhada e, para isso, precisa de pensamento sobre ela sendo refinado e também partilhado entre os companheiros de profissão a fim de acompanhar o movimento que nela está implícito.

2.2. Profissionais do ensino, reestruturação produtiva e mundo do trabalho

Desde as últimas décadas do século XX e início do século XXI, as economias capitalistas desenvolvidas e em desenvolvimento vêm sofrendo profundas transformações. Estas se associam ao processo de reestruturação das formas de organização do capital em nível internacional sob a égide do ideário neoliberal e à introdução de um conjunto de

inovações técnicas e/ou organizacionais, reconfigurando a organização social da produção ao longo das diversas cadeias produtivas que compõem o mercado mundial.

Este processo chega com a crise do fordismo/taylorismo que não conseguia produzir uma taxa de lucro adequada. A reestruturação produtiva das empresas, envolvendo estratégias de focalização, terceirização, subcontratação, realocação geográfica (desterritorialização e reterritorialização da produção e dos serviços), na medida em que se estabelece um novo padrão de relações de produção, impõe uma nova dinâmica na concorrência intercapitalista mundializada.

Como resposta à crise estrutural do capitalismo, principalmente dos anos de 1970 a 1990, tendo como base a promoção do processo de reprodução do capital, intensificaram-se mudanças estruturais, tecnológicas, produtivas e organizacionais caracterizadas por profunda reestruturação na sociedade. Foi promovida uma ofensiva do capital na tentativa de obter-se uma rearticulação tendo em vista a acumulação por meio de estratégias de reorganização tanto do setor produtivo quanto da organização do trabalho. Assim, em resposta a sua própria crise, inicia-se um processo de reorganização do capital e seu sistema ideológico e político de dominação.

Os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho passam, indubitavelmente, pela desvalorização e desqualificação da força de trabalho e a desprofissionalização e proletarização da docência. Diante dessa situação, a educação tem se colocado como contraditória às possibilidades civilizatórias do capitalismo na busca da permanência de seu status quo.

No sentido de Santos (2005), ao mesmo tempo em que a educação possibilita a ruptura com a alienação do trabalho, ela é uma das chaves da emancipação dos sujeitos históricos. Assim, no próprio campo educacional, os profissionais precisariam ir rompendo com a alienação do próprio trabalho, provocada pela divisão do trabalho na sociedade capitalista, ainda que as dificuldades sejam inúmeras.

As reformas educacionais empreendidas nos últimos anos no Brasil e também em diversos países da América Latina têm impactado profundamente os trabalhadores do ensino em todos os níveis e modalidades de ensino, sobretudo no que se refere à natureza do trabalho docente.

A reforma gerencial brasileira parte de três premissas básicas: a primeira refere-se ao aumento de eficiência e efetividade partindo dos pressupostos da descentralização e desconcentração de políticas e recursos; a segunda visa a fortalecer a capacidade do Estado de

promover o desenvolvimento econômico e social e à terceira, compete assegurar o caráter democrático da administração pública com serviço orientado para o cidadão cliente.

Os principais aspectos observados nas narrativas dos professores-narradores referem-se à transposição do viés ideológico empresarial para o setor educacional. No caso das escolas do município de Uberaba-MG, as assessorias externas e a Avaliação de Desempenho exigem certas ações dos profissionais que pouco ou quase nada interferem na qualidade da atividade docente, mas intensificam o trabalho de professores, como nos contam os professores Adislau e Carmem:

*[...] eu, enquanto profissional da educação, estou sendo pressionado com relação a certas normas da Secretaria Municipal de Educação; depois que ela contratou essa assessoria que está aí até hoje, já vai entrar nos dois anos ou mais, eles impõem coisas que, ao meu modo de ver, são desnecessárias. Muitas são boas, são válidas, mas há imposição: a forma como as coisas são passadas, de uma maneira um tanto ditatorial, eu creio que isso atrapalha muito o rendimento do educador porque acarreta muitas preocupações, muitos trabalhos burocráticos; **os professores não têm mais tempo para, realmente, ministrar aulas tamanha é a carga de trabalho burocrático.** Isso está prejudicando muito o professor, sobrecarregando-o e quando a gente percebe que isso está acontecendo, o quê que a gente pensa – cadê a valorização do professor?(Grifo nosso)*

Há também uma Avaliação de Desempenho que te cobra, né? Você é obrigada a trabalhar. Então, a gente está trabalhando em função de Avaliação de Desempenho, em função de portfólio, de cumprir programa, em função do SAEM.

Nessa direção, o mundo do trabalho tem sido impactado por essa movimentação do capital na busca da permanência de seu status quo. Esta movimentação, enquanto estratégia, além de reorganizar o mundo do trabalho, também cria, mesmo que subjetivamente, uma imagem flexível de sociedade e de homem adequados a essa realidade.

A educação como fator de qualificação de mão de obra é considerada de importância fundamental para consolidar os processos de reconfiguração propostas pelo Estado. Pimenta (1998, p. 183) o caracteriza como um Estado burocrático tendo em vista que “o Estado do bem-estar no Brasil surge como um Estado burocrático, universalizando o sistema de méritos, impessoalidade e a simplificação e padronização de rotinas de trabalho”.

Nessa direção, a qualidade da educação traz consigo a necessidade de reorganização política, econômica, social e ideológica do modelo de desenvolvimento do capital no qual se encontra o neoliberalismo e suas propostas para reorganizar a sociedade em função do mercado e dos interesses privados e empresariais.

Assim, a educação assume novos valores e faz-se necessário que ela se adapte às condições do mercado por meio de estratégias que atendam aos interesses de manutenção das condições de acumulação capitalista. Em outras palavras, Sacristán (1999, p. 46-47) diz que a

[...] lógica do mercado deixa a educação e os seus profissionais na contingência das demandas externas, ao domínio das motivações socialmente condicionadas, porque o mercado opera num mundo em que algumas coisas caracterizam-se com mais ou menos desejáveis, em que as finalidades dos grupos e dos indivíduos obedecem a pautas culturais.

Assim, a escola pública como política do Estado, assume-se como uma instituição de qualidade na qual a administração educacional toma para si novos paradigmas de produtividade e qualidade. Ambas traduzidas por índices numéricos alcançados e comparados quantitativamente e que interferem nos resultados das Avaliações de Desempenho dos profissionais.

Apesar de toda essa conjuntura que articula inovações tecnológicas com novas formas de organização e gestão da produção, o papel do trabalhador continua sendo indispensável para a realização do trabalho. No entanto, a função social do trabalho, assim como da escola, está sendo revista, pois a sociedade convive com altas taxas de desemprego.

Com isso, a nova política educacional passa a voltar-se para a qualidade fazendo com o profissional sintam-se “*de pés e mãos atados*” diante da atuação externa que atinge e, de certa forma, controla o seu trabalho. Na *escola, hoje, você tem influência desde o político até o Promotor de Justiça. A escola não tem autonomia, não tem nada e as normas, as regras são impostas pela Secretaria e não levam em consideração, em nada, o professor. Então, o professor, hoje, virou um “mané”*. Assim, *por causa da atuação externa dentro da escola e diante de tais imposições, o profissional estranha seu próprio comportamento diante do que era esperado por ele em relação à carreira profissional, já que, [...] depois de tanto tempo, ele não pensava em terminar a profissão em decepção*. Em outras palavras, restam-lhe apenas *as expectativas do aposentar-se o mais rápido possível... (Risos)*.

Diante do anteriormente exposto, a “classe-que-vive-do-trabalho” está cada vez mais precarizada, destituída dos seus direitos sociais, uma vez que a reestruturação do processo de trabalho constitui-se em um aparato de marginalização, exclusão e estratificação social. Neste sentido, os movimentos sociais são uma forma de confrontação aberta no mundo do trabalho e uma forma de os trabalhadores não perderem os direitos sociais conquistados. Também, de alguma forma, os movimentos sociais visam ao impedimento de que formas mais alienantes se proliferem no processo de trabalho.

Os sujeitos podem, apesar de ter grande condição de Empregabilidade, não conseguirem emprego, pois não só os conhecimentos profissionais estão vinculados à empregabilidade, mas também o capital socialmente reconhecido e determinados significados

ou dispositivos de diferenciação que entram em jogo nos processos de seleção e distribuição dos agentes econômicos.

Analisando as reformas do Ensino Superior, Dias Sobrinho diz que as novas demandas que perpassam o atual contexto são de natureza bastante complexa, uma vez que

[...] elas dizem respeito às necessidades de maior escolarização, em razão do aumento da competitividade, das inovações e transformações do estágio atual do capitalismo, às novidades no mundo do trabalho, às exigências de maior eficiência e produtividade e às mudanças no plano cultural e social. (DIAS SOBRINHO, 2003, p.162).

No entanto, o mesmo trabalho que é vital á existência humana é exercido em relações capitalistas como mercadoria, como uma força de trabalho, causando insatisfações ao trabalhador docente que não se reconhece nele.

Tanto é que você vê aí, quantos colegas nossos que estão aí, “lutando com unhas e dentes” para ver se saem do Magistério; se sentem frustrados; quer dizer, vieram não por ideal. Vieram atraídos pela facilidade de passar no vestibular, de passar em um concurso. [...] Muitas pessoas estão assim no Magistério: lutando para ver se passam em um outro concurso. (SALVADOR, 2009).

Caso o profissional encontre-se nessa situação e não consiga resolvê-la, ele acaba não tendo um prazer de fazer o trabalho dele e [...] quando você sente esse prazer não é **tudo** dificuldade. Parece que quando vem **tudo remando contra a maré**, tudo **remando contra o seu trabalho**, **conspirando** contra aquilo que você faz, inclusive a sua própria vontade de fazê-lo, tudo fica muito difícil.

Em suas narrativas, os professores deixam claro o quanto o trabalho que exercem é importante para eles. Em contrapartida, também evidenciam o quanto este mesmo trabalho lhes traz sofrimentos porque há uma sobrecarga de trabalho sobre eles e, em muitos casos, eles não veem justificativa para algumas coisas que têm de fazer. Referindo-se à carga de trabalho dos professores, Tardif e Lessard (2007, p. 113) enfatizam que a noção de carga de trabalho “é complexa porque remete a diversos fenômenos – dos quais vários não são quantificáveis – que se inter cruzam sem cessar e cuja influência recíproca é difícil ou mesmo impossível de separar completamente”.

Sobre a carga de trabalho do professor, os autores analisam aspectos quantitativos nele envolvidos: o tempo de trabalho e o número de alunos, o tempo dedicado ao ensino com os alunos e o tamanho das turmas de alunos. Há também aspectos não quantificáveis no trabalho docente: o esforço para atender às dificuldades dos alunos ou para resolver problemas disciplinares; além das aulas, os professores são convocados a resolver diversas outras tarefas como recuperar um aluno que não acompanhou o ritmo dos demais alunos da

turma, a propor atividades extraclasse, a ter vigilância, a aconselhar, a supervisionar estagiários, a atender aos pais, a ajudar aos demais profissionais, a preparar aulas, a corrigir avaliações, a participar na formação continuada, entre outros. Em outras palavras, professor Vair (2009) reitera o pensamento dos autores:

*[...] alguns pais chegam, conversam, falam que estão agradando do sistema, de como está sendo o trabalho com aluno; já têm outros que chegam e parece que querem que o professor seja **não só um professor** – querem que ele seja babá, professor, psicólogo, um monte de coisa. Já ouvi uma mãe chegar para a professora e dar uma bronca terrível nela, falar que ela não estava cuidando, educando o filho dela direito. Ela disse que levou o filho para a escola para ele melhorar a educação e, no entanto, em casa, o comportamento dele estava péssimo, cada vez pior.*

Também temos que considerar que há fatores que contribuem para que o professor se desgaste ainda mais em seu trabalho. A localização da escola, a situação socioeconômica dos estudantes e a desestruturação familiar ou sua nova conformação podem ser incluídos entre alguns deles porque determinam o tipo de relação que os estudantes têm com a escola, com os conteúdos curriculares e, conseqüentemente, com a atividade docente.

Com a substituição das atividades econômicas profissionais durante toda a vida profissional por “blocos, partes de trabalho, no curso de uma vida” (SENNETT, 1999, p. 9), há o privilégio de certos conteúdos curriculares em detrimento de outros. A mesma consideração também se estende aos conteúdos abordados nas avaliações externas ou aos conteúdos considerados de maior peso e que, por isso, determinam parte dos resultados dos Conselhos de Classe.

Tal discrepância entre a igualdade de importância entre os conteúdos curriculares também acarreta diversos tipos de dificuldades para os professores de certos conteúdos geralmente menos privilegiados como Artes, Literatura, Língua Inglesa, Valores Humanos e Educação Física.

Como forma de enfrentar os problemas específicos de cada conteúdo, o profissional recorre à formação para, “além de trabalhar com os alunos”, se “**aprimorar também enquanto homem, cidadão e educador**” e se preparar para o exercício de seu trabalho “porque um educador que cruza os braços e deixa as coisas acontecer, ele vai se perdendo ao longo do tempo” (JOSÉ ÉDSON, 2009). A formação específica em cada conteúdo, entretanto, é insuficiente diante das imposições da nova conformação do mercado de trabalho em relação ao perfil esperado dos trabalhadores. Também é insuficiente diante das várias possibilidades de acesso às informações e estratégias para transformá-las em conhecimentos.

Espera-se eficiência e qualidade das ações docentes, mas a formação do professor não dá conta da complexa gama de fatores e elementos imbricados no exercício da profissão.

Se consolidando os espaços de lucro com a globalização e considerando os avanços tecnológicos alcançados, uma crise de desemprego estrutural estabeleceu-se, aumentando tanto o “exército de reserva” como o individualismo. O trabalho extrapolou as fronteiras do espaço geográfico e o trabalhador foi levado a se ver ‘cooperando’ com o desenvolvimento empresarial e pessoal. As subcontratações e o aumento da prestação de serviços apregoam o trabalhador precarizado. Em razão das transformações socioeconômicas, adaptações no mundo do trabalho são justificáveis. Assim, menor rigidez da legislação requer constantes adaptações nesse mesmo mundo e os trabalhadores vão se “coisificando”.

Se tratando especificamente da rede municipal de ensino, o trabalho das antigas cantineiras foi terceirizado. Quando se considera que todos educam nas escolas, a ambiência educativa escolar fica prejudicada pelo distanciamento dos trabalhadores terceirizados dessa mesma ambiência. O grupo de trabalhadores também tem seu poder de luta enfraquecido diante da redução do número de funcionários. Na verdade, a reestruturação que se diz produtiva, ela o é para alguns e improdutiva para outros.

2.2.1. Profissionais do ensino e mercado de trabalho

Há muito que pensar sobre o que representa a produção do trabalho e a sujeição a ele na contemporaneidade; pensá-lo implica problematizar questões relativas à sociedade e suas formas de organização, às lógicas estruturais do trabalho em função do capital, ao público e privado, aos fundamentos e funcionamento da economia e às relações existentes entre trabalho e mercado econômico, em razão da produtividade.

De acordo com dados de pesquisa da Organização Internacional do Trabalho (OIT) – agência da ONU –, conforme Jornal do Brasil (JB ONLINE), de 28 de junho de 2008, em matéria intitulada “Jovens ocupam apenas 7,8% dos empregos gerados” e lançada no mês de outubro do mesmo ano, a educação ou a ausência dela ainda que parcialmente, é responsável pela precariedade da formação e, conseqüentemente, das condições em que os jovens trabalham atualmente. Por isto, serão apontados caminhos a serem seguidos por governos e empresas na busca de soluções para o desemprego juvenil, a partir das indicações dos achados da pesquisa. O destaque da matéria vai para a questão racial, a informalidade e, indiretamente, para as ligações existentes entre estas questões e a educação, como se observa:

Entre as conclusões do documento, está que a precariedade do sistema educacional brasileiro e a pouca escolaridade leva, na maioria das vezes, os jovens a entrarem no mercado de trabalho de maneira precária. Por isso, apresentam taxas de desocupação e informalidade acima das demais faixas etárias, baixos níveis de rendimento e de proteção social.

Para Karina Andrade, coordenadora nacional da Promoção do Emprego de Jovens na América Latina (PREJAL), a criação de conselhos estaduais da juventude seria um passo positivo na busca de políticas públicas voltadas para os jovens; ela aponta a profissionalização de qualidade como um dos caminhos. Segundo Karina, "não dá para falar em trabalho sem falar em educação". De acordo com o relatório, a probabilidade de um jovem com até quatro anos de estudo estar no setor informal é o dobro daquela prevalecente para uma pessoa de 15 a 24 anos com 12 anos ou mais de estudo.

A desvantagem dos jovens no mercado de trabalho é maior, apesar de passarem mais tempo na escola que os adultos. Enquanto 41% desses têm de zero a quatro anos de estudo, 11,9% dos jovens de 15 a 24 anos possuem essa mesma escolaridade. Já para a faixa de escolaridade de nove a 11 anos de estudo, o percentual de adultos é de 24% e 44% para jovens.

Os dados da pesquisa revelam que, dos 14,7 milhões de empregos gerados entre 1986 e 2006 no País, os jovens entre 15 e 24 anos ocuparam apenas 7,8% do total. Com o apoio do PREJAL e dados do Ministério do Trabalho, o estudo traça, com base em microdados da Pesquisa Nacional de Domicílio (PNAD) de 2006, o perfil do jovem trabalhador de 15 a 24 anos.

A juventude brasileira está concentrada, predominantemente, em áreas urbanas. Em 2006, do total de 34,7 milhões de jovens entre 15 e 24 anos, 28,9 milhões (83,3%) moravam em áreas urbanas e 5,8 milhões (16,7%) encontravam-se no campo. A desigualdade educacional também persiste entre esses jovens: apenas 1,4% dos jovens rurais tinham 12 anos de estudo ou mais. Esse percentual atingia 9,8 dos jovens das cidades. As desigualdades regionais também pesam. Em 2006, a taxa de analfabetismo entre os jovens era de 0,9% na região Sul e 5,3% no Nordeste.

Outro dado da OIT mostra que persiste uma elevada desigualdade em termos de acesso à educação entre pessoas com a cor da pele diferente. Nesse aspecto, enquanto 39,7% dos jovens negros tinham de cinco a oito anos de estudo, o número cai para 29,5% quando se trata de brancos com mesmo período de escolaridade. Mais de 13% dos brancos tinham 12 anos ou mais de estudo, enquanto que, entre os negros, esse número cai para 3,7% entre os negros.

O desemprego de jovens tem maior incidência para o sexo feminino, sobretudo para a etnia negra da população urbana. A taxa de desemprego entre jovens de 15 a 24 anos era de 17,8% e dos adultos, 5,6%. O desemprego entre os homens jovens era de 13,8% e 23% entre as mulheres da mesma faixa etária. Na área rural, o desemprego atingia 7,1% dos jovens trabalhadores. Nas áreas urbanas não-metropolitanas, o desemprego cresceu para 17,5% e, nas áreas metropolitanas, para 24,8%.

Em 2006, 31,4% dos jovens ocupados eram empregados sem carteiras, contra 14,1% de adultos na mesma situação. Do total das jovens ocupadas entre 15 e 24 anos, 14,8% eram trabalhadoras domésticas sem carteira assinada. E 11,6% das mulheres adultas trabalhavam na mesma situação.

No Brasil, os jovens são as principais vítimas da precariedade do mercado de trabalho informal. A taxa de informalidade entre eles afeta 60,5% dos jovens trabalhadores ocupados. Embora as mulheres apresentem informalidade superior à masculina, a maior desigualdade prevalece em termos de cor, raça e etnia e local de moradia.

Também, conforme Jornal do Brasil (JB ONLINE), de 22 de junho de 2008, de acordo com os dados divulgados pelo Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), estatística do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), “foram criados 164.650 novos postos de trabalho no interior de nove Estados (PA, CE, PE, BA, MG, RJ, SP, PR E RS) no mês de junho, contra 83.635 nas áreas metropolitanas do País”. O Brasil tem hoje 30,37 milhões de pessoas com a carteira assinada.

O mês de junho apresentou recorde no saldo de empregos com carteira assinada. Os dados do CAGED revelam que 309.442 trabalhadores passaram a fazer parte do mercado formal; ainda consoante os dados, no primeiro semestre, o estoque de empregos formais cresceu 4,7%, representando o incremento de 1.361.388 postos de trabalho, o maior saldo registrado no período.

Como se pode observar, ainda há prescrições para a educação no sentido de que se consegue preparar o futuro trabalhador para o mercado de trabalho, ela terá cumprido o seu papel. Avaliar a educação e, conseqüentemente, o exercício profissional do professorado em função de resultados práticos como número de acesso e condições de permanência no mercado de trabalho ou alcance de índices numéricos predeterminados em provas diversas, significa reduzi-la apenas aos objetivos pontuais convenientes aos organismos multilaterais que definem as políticas públicas educacionais. Se ao mercado de trabalho e à gestão do processo educativo importam os resultados do processo de adestramento da juventude para o trabalho, à educação, a nosso ver, interessam mais as subjetividades entretecidas à história de

maneira geral e o que pode ser feito de bom com ela e a partir delas. Isso, considerando o discurso contra-hegemônico.

No entanto, entre os resultados da pesquisa de Picanço (2007, p. 425), a educação é apontada como elemento essencial que “tende a absorver parte dos efeitos das boas posições de origem, bem como impulsionar o êxito daqueles que não tiveram boas condições de partida e conseguiram seguir adiante no processo de escolarização – o que não implica equalização das oportunidades via educação”. Isto porque aqueles com pais nos melhores estratos, com melhores níveis culturais e maior escolarização podem investir na educação dos filhos e, assim, impulsioná-los mais facilmente no mercado de trabalho. Desta feita, as condições de vida e as posições sócio-ocupacionais dos pais são essenciais para ingresso no mercado de trabalho.

A autora concebe o trabalho

[...] como um espaço no qual: (i) as posições são valorizadas ou desvalorizadas em função do sistema de representações sociais, prestígio, poder, status e possibilidade de ganhos materiais e simbólicos; (ii) a aquisição destas posições não se dá apenas pelo preenchimento de requisitos, mas pela distribuição de oportunidades, as características das desigualdades sociais e econômicas, características do mercado de trabalho, percepções dos indivíduos e grupos, disponibilidade de capitais para investir na aquisição de tais posições ou de novos capitais para a aquisição de outras posições, etc. (PICANÇO, 2007, p. 393-394).

A expansão da escolaridade em razão da expansão da oferta constitui, então, fator de impacto no mercado de trabalho. No entanto, a inserção de muitos trabalhadores no mercado de trabalho tem sido marcada pela precariedade que atinge os trabalhadores.

No caso do serviço público, no chamado regime estatutário, as alterações afetaram visivelmente os trabalhadores. Dentre esses, destaca-se aquelas das áreas da saúde e educação. Ampliaram-se as formas de recrutamento, seleção e contratação do profissional, bem como as possibilidades de atuação no mercado de trabalho. No caso docente, assim como a ambiência educativa, em face da inclusão social, das novas tecnologias e demandas mercadológicas, ficam em xeque profissionais e sua profissionalidade. Redefinindo-se e se ampliando suas funções, os trabalhadores se perdem em relação ao que têm de fazer profissionalmente e em relação a como fazê-lo.

Em face das alterações na dinâmica social, os profissionais vivem múltiplas dificuldades e há mudanças nos valores sociais vigentes e nos novos modos de produção³⁷ e outra configuração social vem se estabelecendo, segundo Castells (2000), Lévy (1999) e

³⁷ Modos de produção, conforme Castells (2002), são as regras determinadas pela interação das estruturas sociais com os processos produtivos para a apropriação, distribuição e uso do excedente do produto do processo produtivo.

Antunes (2003;2004), passando o trabalho a centrar-se mais no cumprimento de macrodecisões. Isso acarreta esgotamento e intensifica o sentimento de impotência dos profissionais diante da complexidade de suas atividades indicando a necessidade da reinvenção da própria profissionalidade, além de reconformar as identidades docentes.

Conforme Contreras (2002), diferentes instrumentos e situações avaliativas reforçam características técnicas da profissão e, a nosso ver, os professores passam a exercer um trabalho consentido, porém nem sempre com sentido, significado e domínio.

Em relação aos anos de 1960 e 1970 e ao analisar o paradoxo da formação como servidão voluntária e liberação, Rocha (2004, p. 154), afirma que

[...] quando o capital fixo mais importante passa a ser o cérebro de quem trabalha, delineiam-se as condições paradoxais da nossa experiência atual: de um lado a servidão voluntária proposta pelo pós-fordismo, de outro um quantum de liberação presente nas linhas de força da virada cognitiva do capital – que trouxe a inteligência para o centro de uma economia imaterial e determinou novas condições para a formação das subjetividades. Os antagonismos e as ambigüidades da ofensiva reformista na educação exprimem o paradoxo que enreda não apenas a condição docente e sua função formadora, mas afeta a própria natureza da educação e das instituições voltadas para esse fim.

Entendemos, então, que o trabalho docente se concretize entre esse paradoxo, ou seja, o profissional cumpre certas determinações mesmo discordando delas. Ao mesmo tempo em que ele cria “táticas” para cumpri-las descumprindo-as ou cumprindo-as parcialmente porque as recriam, ele exerce um trabalho consentido e com sentido.

No sentido de Castells (2002, p. 53-54), “cada modo de desenvolvimento é definido pelo elemento fundamental à promoção da produtividade no processo produtivo”; a fonte de produtividade no novo modo informacional de desenvolvimento acha-se na “tecnologia de geração de conhecimentos, de processamento da informação e de comunicação de símbolos”. Os conhecimentos e a melhoria da tecnologia do processamento da informação se tornando principal fonte de produtividade e o informalismo visando à “acumulação de conhecimentos e maiores níveis de complexidade do processamento da informação”, o que compete aos profissionais do ensino? As atribuições legalmente especificadas para o exercício das funções docentes dão conta das atuais exigências da realidade?

Viver da venda do próprio trabalho, em razão da nova forma de organização da sociedade e da reconformação das classes trabalhadoras, indica não apenas a necessidade de sobrevivência, mas a possibilidade de reconstruir-se a partir do que cada um faz para (sobre)viver; isto porque a violência e/ou a coerção de outrora não é mais escancarada, mas

sutilmente o trabalhador tem sua vida tomada de assalto por um trabalho que lhe desgasta física e/ou emocionalmente, mas sem resultados aparentes, às vezes.

Como o trabalho se apresenta multifacetado e não garante prestígio social em todos os grupos de profissões cujo exercício depende de formação mínima equivalente, as habilidades passam a ser cada vez mais específicas e fragmentadas; há maiores chances de acesso ao mercado de trabalho para pessoas menos qualificadas, ansiosas pela “segurança” do trabalho formal e dispostas a assumir uma função sem considerar as condições pessoais para seu exercício ou os resultados e conseqüências advindos daí, mesmo considerando que nem tudo seja previsível. Neste caso, enquadra-se o magistério: ontem, uma categoria de “vocacionados”, de bem preparados e com prestígio social e, hoje, uma categoria percebida por Menga Lüdke e Luiz Boing (2004) como em “decadência”; o fato de a profissão ser ocupada ultimamente por pessoas advindas de escolas públicas, de famílias de baixa renda, filhos de pais com pouca ou quase nenhuma escolaridade e com significativo grau de dificuldades de formação tem muitos significados e de ordens diversas.

Conforme dados de estudo comparativo entre países com sucesso educacional e Brasil, a própria estrutura e organização do trabalho direcionam jovens para carreiras com prestígio social e melhor retorno financeiro. Em matéria publicada no Jornal Folha de São Paulo em junho de 2008³⁸, se considerados os resultados dos alunos que ficaram entre os 20% mais bem colocados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), apenas 5% dos concluintes do Ensino Médio melhores classificados optam pelo Magistério (entre todos, apenas 11% fazem esta escolha); outro dado relevante apontado pela Fundação Lemann e o Instituto Futuro Brasil é que, a opção por carreiras com mais retorno financeiro e social como áreas da saúde ou biológica, engenharia e ciências da computação ou por carreiras ligadas a humanas se dá sob a orientação dos pais. Na mesma matéria, Roberto Leão, presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), afirma que “como a profissão é desprestigiada, a maioria daqueles que escolhem trabalhar como professor o faz porque o curso superior na área é mais fácil de entrar, barato e rápido”.

De outra forma, professor Salvador reitera muito bem a realidade numérica apresentada anteriormente:

O Magistério, como não oferece muito, cobra menos. Consequentemente, se cobra menos, é mais fácil. É muito mais fácil passar em um concurso para professor do que passar em um concurso para delegado da polícia rodoviária. [...] um policial rodoviário federal, por exemplo, tem um salário

³⁸ TAKAHASHI, Fábio. Carreira de professor atrai menos preparados. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, 09 jun. 2008. Caderno Cotidiano, p. C1.

*perto de R\$5.000,00 – até pouco tempo exigiam deles só o segundo grau, Ensino Médio; agora, eles passaram a exigir também Educação Superior – mas a prova deles é muito mais difícil. É muito mais difícil passar em um concurso para policial rodoviário do que passar em um concurso para professor. Passar em um concurso, passar em um vestibular para professor, para a área do Magistério é muito mais fácil do que passar em um vestibular para Medicina. Fazer o curso do Magistério é muito mais fácil: exige-se menos, o custo é mais baixo; então, muitas vezes, a pessoa frustrada de um lado, procura o Magistério. **Alguns** o procuram por ideal. Não **acho** que não seja a maioria. Eu não tenho dados estatísticos para afirmar com certeza, mas acho que muitos o procuram por ideal, porque gostam; infelizmente, não é a maioria e acho que não são todos. Tanto é que você vê quantos colegas nossos estão “lutando com unhas e dentes” para ver se saem do Magistério; se sentem frustrados; quer dizer, vieram não por ideal. Vieram atraídos pela facilidade de passar no vestibular, de passar em um concurso. A frustração pode estar ligada ao status, ao salário porque se a pessoa faz um concurso, passa e está aí trabalhando e lutando para sair desse trabalho, não está gostando. **Muitas** pessoas estão assim no Magistério: lutando para ver se passam em um outro concurso. Aqueles que vêm **por ideal**, permanecem, ficam, trabalham, apesar da falta de reconhecimento, **mas** vêm porque gostam, porque têm um ideal a cumprir e por isto permanecem até o fim de carreira.*

*Há outros que, às vezes, ficam porque, apesar de lutar, não conseguem sair, não têm outra opção. O Magistério não é muito convidativo nesse sentido, não. A gente sabe que muita gente vem por causa disso. Se você for fazer uma comparação entre os preços que as universidades cobram por um curso na área de Magistério e um curso de Direito, de Medicina, de Engenharia, a diferença é **gritante**, é fora do normal. A mensalidade que você tem que pagar e a facilidade também para fazer o curso e, depois, quando você vai fazer uma prova de concurso para Magistério é outra realidade, são muito mais fáceis. Então, ser professor é tudo isso. (SALVADOR, 2009).*

Somam-se ainda ao quadro antes apresentado, além do aligeiramento, as possibilidades de opção pela licenciatura curta e o ensino a distância que podem acabar pondo em xeque ainda mais a profissão docente e, de certa forma, intensificando tanto a sua desvalorização quanto dos profissionais e servir como entraves à luta da categoria por melhores condições de trabalho e remuneração digna.

Apoiamo-nos em Picanço (2007) para afirmar que os sujeitos dependem de recursos materiais, culturais e simbólicos além de oportunidades. Há casos em que a Educação a Distância (EaD) é a única oportunidade e, aqui, não nos cabe avaliá-la ou julgá-la. Apenas enfatizamos as desigualdades de recursos, de oportunidades e de condições de vida que têm os diferentes sujeitos brasileiros. Para Picanço, cabe à tríade capital econômico, cultural e social retroalimentar-se e agir no processo de manutenção ou aquisição de posições. Para a autora,

[...] as diversas dimensões nas quais as distribuições desiguais existentes entre os indivíduos ou grupos se evidenciam, embora guardem em alguns contextos relativa autonomia, articulam-se consolidando uma estrutura de estratificação social. Esta estrutura é composta pelas posições sociais e pelos indivíduos ou grupos que as ocupam. Às posições estão associados requisitos

mínimos para que possam ser ocupadas e possibilidades de acesso a determinados padrões, condições e estilos de vida. Aos indivíduos ou grupos que as ocupam está associado um conjunto de recursos econômicos, materiais, simbólicos, culturais e relacionais que oferecem determinadas condições de vida e os impulsionam a agir consciente e/ou inconscientemente e interessada e/ou desinteressadamente, produzindo e reproduzindo padrões e estilos de vida, em direção à manutenção de suas posições ou à aquisição de outras. (PICANÇO, 2007, p. 393-394).

Contudo, permanece à margem da situação acima apresentada a idéia de que a Educação necessita mais que o desejo de ascensão social ou ingresso no mercado de trabalho: ela, para cumprir suas finalidades e funções satisfatoriamente, vai além de performances e necessita de caminhada conjunta, de constantes e conscientes escolhas, de dedicação à própria profissionalidade, de doação e adaptação às novas situações, de curiosidade, de utopia, de pesquisa e, sobretudo, de autenticidade e acuidade. Conforme Ball (2005), o exercício docente do “professor autêntico”, no sentido de Hargreaves (1994), envolve questões de cunho moral, investimento emocional, consciência política, adaptação e acuidade. Sendo a atividade profissional determinada e moldada de acordo com as relações acadêmicas, culturais, ideológicas, econômicas e políticas, muitos serão os dilemas a ser enfrentados pelo profissional tanto no sistema educacional quanto no mercado de trabalho.

3. PROFISSIONAIS DO ENSINO: DO TRABALHO CONSENTIDO AO TRABALHO COM SENTIDO

O trabalhador imbuído do ofício artesanal se envolve no trabalho em si mesmo e por si mesmo; as satisfações do trabalho são de per se uma recompensa; os detalhes do cotidiano são ligados, no espírito do trabalhador, ao produto final; o trabalhador pode controlar seus atos no trabalho; a habilidade se desenvolve no processo do trabalho; o trabalho está ligado à liberdade de experimentar; finalmente, a família, a comunidade e a política são avaliadas pelos padrões de satisfação interior, coerência e experimentação do trabalho artesanal.

– Charles Wright Mills, meado do século XX

Será possível trabalhar mesmo na ausência de um imperativo financeiro? Será que trabalhamos por que o trabalho nos proporciona prazer, nos torna felizes ou por que ele nos identifica e, de certa forma, representa possibilidades de (des/re)construção humana? Ou trabalhamos por tudo isso?

Neste capítulo, objetivamos, prioritariamente, (des)construir a ideia do trabalho apenas como algo negativo, como punição ou pena e reconstruí-la não apenas como imperativo financeiro ou status social, mas como algo transformador e possibilitador de sujeitos socio-históricos também transformados por meio da ação trabalhista. Ou seja, o trabalho tomado como meio e fim em si mesmo. Pode ser que nele os docentes se consumam, mas é também por meio dele que eles se transformam e até se realizam, ainda que tenham que ter um autorreconhecimento profissional.

Há um antigo prolóquio que afirma que se trabalhar fosse bom não precisaríamos ser recompensados financeiramente por ele. No entanto, é o trabalho que garante à maioria dos sujeitos, o acesso aos bens materiais – [...] *tudo o que eu, Ângela Mara da Silva, tenho, eu agradeço ao Magistério. Tudo o que eu tenho: casa, qualidade de vida, qualidade do estudo dos meus filhos, tudo eu agradeço ao Magistério. Se não fosse por ele, eu não teria nada disso.*

E não se trata apenas do acesso a esses bens, mas a forma de acessá-los também está em jogo: [...] “– *O Fulano, lá da esquina, tem um carro muito melhor do que o seu. Por que o seu carro é pior, se você está trabalhando e o Fulano, não?*” Então, isso é que tem que colocar – *decisões de valores. Qual é melhor? O meu carro que é inferior, mas que é um carro honesto, que saiu do meu suor ou um carro muito bem equipado que você nem pode andar na rua, [...]*?

Desta forma, por razões subjetivas e diversas, necessidade, sobrevivência, vontade, experiência, consciência, obediência, dever, reconhecimento, fuga da realidade ou ocupação do tempo ocioso têm se constituído, isolados ou conjuntamente, elementos essenciais ao

trabalho que, morfológicamente, é um substantivo masculino, primitivo, simples, comum, abstrato e tornado complexo na forma de ser compreendido, desenvolvido e cobrado.

O trabalho é tomado como vida por Dietmar Kamper (1998). Para Figueira (1987), ele é considerado como a primeira necessidade humana, enquanto que, para autores como Nosella (1989), Kuenzer (1989), Franco (1989) Tumolo (1996), entre outros, ele pode ser tomado como princípio formativo. Já Sennett (2009) acredita que, por meio do trabalho, as pessoas se desenvolvem e, conseqüentemente, são afetadas psicologicamente de forma positiva, pois o fato de trabalhar lhes traz autorrespeito e respeito dos outros. Concordamos com o pensamento de Sennett (2009) e é nessa linha de raciocínio que defendemos a idéia de que professores têm suas identidades (des/re)construídas por meio e ao longo do exercício da atividade profissional e por meio das possibilidades de alcance social que ela encerra.

Segundo a Academia Brasileira de Letras, trabalho é “o ato de trabalhar”, podendo ser também a “atividade remunerada a que alguém se dedica” ou o “local onde se realiza essa atividade; pode ainda ser a “coisa que se tem que fazer ou solucionar” ou “qualquer obra realizada”. Etimologicamente, trabalho quer dizer “tripalium” – instrumento de tortura composto de três paus ou varas cruzadas, ao qual o réu era preso ao ser torturado e, depois, submetido ao trabalho forçado quando perdia a liberdade. Em Gênese, Adão e Eva também foram castigados com o trabalho por cometer o pecado e passaram a ter que conseguir, por meio de seus esforços, alimentos para suas sobrevivências.

O trabalho, segundo o ensaísta e filósofo francês, Chartier (1868-1951), pode ser a melhor das coisas caso seja livre e, se escravo, a pior; de qualquer forma, ele é parte das estratégias não só de sobrevivência humana, mas de autoconstrução da própria personalidade, tendo em vista sua capacidade de potencializar o ser humano. Segundo Kamper (1998, p. 20), a própria história do trabalho, de acordo com as culturas vigentes, se encarrega da tessitura de novas conotações para ele – da concepção de uma espécie de sacrifício ao qual os homens foram obrigados a se submeter, o trabalho acabou “transformando-se, aos poucos, numa espécie de doação, num tipo de presente que permite aos homens reorganizar a vida, revalorizando-a e mesmo revolucionando a sociedade.” É admissível ainda hoje existir um paradoxo em torno do trabalho, mas interessam-nos especialmente as idéias relacionadas a ele como possibilitador de (des/re)construções humanas, no sentido de que, graças a ele, os homens podem criar possibilidades de se produzirem e se sentirem nascendo a partir si mesmos, apesar da lógica dominante do trabalho insistir na neutralidade de tudo o que não é como ele. Conforme análise de Kamper (1998, p. 28), o trabalho e seu universo “tornam homogêneo à força tudo o que é heterogêneo, procurando dissolver tudo o que é heterogêneo,

transformando tudo em trabalho, em coisas que têm a forma do trabalho. [...] O trabalho destrói tudo o que não é como ele”. Assim considerando, compete a cada um, dada a relação com o trabalho ser também subjetiva, conhecer como e em que medida isso tem ocorrido e sobre os sentidos e reflexos disso na própria vida.

Conforme Figueira (1985), o trabalho é algo natural para nós. Para explicar-se melhor em relação a essa naturalidade, a autora recorre ao conto russo “A conversão do diabo”³⁹ e à Ideologia Alemã⁴⁰ e recoloca em debate a questão. Para ela,

[...] o conto presta-se a tanto porque permite observar que é pela ausência que os homens se dão conta da necessidade do trabalho. Enquanto o trabalho assegura suas existências, os homens o vêem como absolutamente natural. [...] só quando ele falta, isto é, quando por qualquer razão o trabalho não se realiza e, portanto, os homens não podem mais subsistir na sua forma anterior, forma que era assegurada exatamente por este trabalho, neste momento – e só então, repetimos – é que os homens vêem, pensam, sentem que sua existência não é uma coisa natural. Sua existência é histórica. Eles existem como formas determinadas do trabalho. (FIGUIERA, 1985, p. 27-28).

No caso dos profissionais do ensino, à semelhança de outros trabalhadores, eles têm sofrido consequências advindas do processo de flexibilização da legislação trabalhista amplamente utilizada nos setores público e privado, conforme análises de autores como Pochmann (2002), Alves (2000), Mancebo (2007), entre outros. Na direção do que está posto, a análise da compreensão das forças produtivas e das relações de produção em uma perspectiva histórica marxista, no que diz respeito aos sujeitos trabalhadores, requer considerar que,

[...] na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. (MARX, 1983, p. 24-25).

A atividade docente na escola pública, sobretudo, vem sendo atingida pelas mutações que estão ocorrendo no mundo do trabalho a partir dos anos de 1990, com a desregulamentação do trabalho. Entretanto, pouco se sabe sobre as formas de enfrentamento criadas por profissionais do ensino para que o exercício da docência transite, ainda que paradoxalmente, entre um trabalho consentido e um trabalho com sentido.

Estudos de Mancebo (2007a; 2007b) referentes ao trabalho do professor mostram cinco temas recorrentes, a saber: precarização do trabalho, intensificação do regime de

³⁹ ANDREIEV, Leonidas (1871-1922). A Conversão do Diabo. In: Maravilhas do Conto Russo.

⁴⁰ Marx, na Ideologia Alemã (1977), fornece elementos para que seja compreendido o porquê de ser apenas diante da negação do trabalho que os homens pensam nele.

trabalho, flexibilização do trabalho, descentralização gerencial e a submissão das instituições e docentes a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos. De certa forma, os professores-narradores manifestaram-se sobre estes aspectos apontando possíveis reflexos que advêm daí sobre o trabalho que exercem e sobre suas subjetividades.

A precarização do trabalho docente refere-se, isolada ou combinadamente,

à baixa remuneração; à desqualificação e fragmentação do trabalho do professor; à perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social; à heteronomia crescente e ao controle do professor em relação ao seu trabalho. Enfim, referem-se a uma situação de pauperização que empurra a antiga categoria, inserida, por seu status, nas classes médias, em direção ao status e condições de vida semelhantes aos de setores proletarizados, aspecto visível até mesmo nas grandes universidades públicas, nas quais proliferam as (sub)contratações temporárias de professores. (MANCEBO, 2007b, p. 470).

Da intensificação da jornada de trabalho, aumenta a decorrência do sofrimento subjetivo e, conseqüentemente, os afastamentos por licença saúde. Os professores queixam-se do aumento do trabalho burocrático e dos poucos resultados aparentes no sentido de que aumentam as tarefas e os problemas não cessam e/ou são diminuídos. Como abordamos anteriormente, acreditamos que o fato de este ser um trabalho mental e o professor carregá-lo consigo também possa estar contribuindo para que os profissionais se sintam ainda mais esgotados. Todo o tempo e o tempo todo é tempo de trabalho para um profissional da educação. *Eu acho que é a única coisa que eu sei fazer, que eu gosto de fazer; tanto é que eu vivo o ano inteiro – cedo, tarde e noite, cedo, tarde e noite, trabalhando. O dia que eu não estou dando aula para um aqui, eu estou procurando uma maneira de resolver uma coisa que ficou para trás, consultando um livro, consultando outro. E eu gosto de estar inserida nesse meio, né?*

Para Mancebo, a precarização afeta significativamente a profissionalidade docente, pois requalifica os profissionais como executores de pautas externas e alheias à cultura institucional da escola. Acreditamos que a precarização também possibilita um certo desencanto do profissional para com a profissão, já que a docência se constitui em um trabalho criador e criativo.

Dessa forma, a criação de brechas e possibilidades, aqui entendidas por nós como “táticas”, também integram o aspecto criador e criativo do trabalho do professor.

A flexibilização do trabalho docente aparece na literatura sobre trabalho docente de diversas formas:

[...] discute-se a diversificação dos estabelecimentos, objetivando a expansão dos sistemas de ensino mas com contenção nos gastos públicos; a implementação de contratos de trabalho mais ágeis e econômicos, como “temporários”, “precários”, “substitutos” e outras denominações já em vigor

inclusive nas grandes universidades públicas, aprofundando assim um “mercado de trabalho diversificado e fragmentado, por poucos trabalhadores centrais, estáveis, qualificados e com melhores remunerações e um número cada vez maior de docentes periféricos, temporários, em mutação e facilmente substituíveis” (Mancebo & Franco, 2003, p. 193); por fim, muitos textos chamam a atenção para as novas atribuições agendadas para os professores, alertando que o professor hoje é responsável não apenas pela sala de aula e pelo desenvolvimento de sua pesquisa, no caso da educação superior, mas por um crescente número de tarefas, como o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho e até para o bom funcionamento da instituição, a participação em muitas reuniões para dar cabo dos princípios de “democratização/descentralização” presentes em diversas reformas educacionais, o “atendimento” da população, na exata medida em que aumenta a miséria e os Estados se desobrigam de suas funções sociais. (MANCERO, 2007b, p. 470-471).

Somando os aspectos da precarização, da intensificação e da flexibilização do trabalho docente aos aspectos da descentralização gerencial e da submissão das instituições e docentes a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos e considerando o docente como um trabalhador produtivo, a conotação da servilidade e da docilidade podem ser reforçadas no campo da docência.

Em contrapartida, se é tentado tirar do trabalhador o controle de um trabalho para o qual ele se preparou ou se esse trabalho já não mais se processa de acordo com tal preparo, também haverá desgastes de ordens diversas para o profissional nesse sentido, pois ele pode estar perdendo processual e gradativamente o controle sobre meios, processos e objetivos de trabalho.

É na direção de uma relação antagônica que pode haver entre profissionais e proletários que Enguita (1991) apresenta-nos os “semiprofissionais”. Entre estes estão os docentes que, para o autor, lutam para manter ou ampliar a autonomia relativa à criação do próprio trabalho, bem como as vantagens relacionadas à distribuição de renda, ao prestígio e ao poder.

Para Tumolo e Fontana (2008. p. 172), a categorização dos professores como semiprofissionais por Enguita não procede, pois ele “não diferencia processo de trabalho e processo de produção e, por isso, confunde categoria profissional com classe social”. Para Tumolo e Fontana, os professores que têm, total ou parcialmente, características de profissionais e semiprofissionais não podem ser proletários, já que esta condição de classe depende da relação social de produção na qual o professor se insere.

Na compreensão desses autores, embora os professores da escola pública vendam sua força de trabalho ao Estado e/ou ao Município, eles produzirão um valor de uso e não um valor de troca, conforme concepções marxistas. Se, portanto, estes trabalhadores não

produzem valor nem mais-valia, não se estabelecendo, portanto, a especificidade da relação capitalista, eles não podem ser considerados trabalhadores produtivos.

A partir de seus estudos, os autores em questão abrem a discussão sobre “professores como ‘classe-para-si’, classe revolucionária, síntese histórica de todas as classes e segmentos sociais que se contrapõem ao sistema sociometabólico do capital” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 174).

A profissionalização pode ser entendida, então, como um movimento que pode promover a categoria à consolidação dos docentes como profissionais, o que não se concretiza por meio da normatividade prescrita em planos de carreira ou decretos e regimentos. Por outro lado, as possibilidades de um processo de desprofissionalização em decorrência da desvalorização profissional e salarial já foram levantadas por Lüdke e Boing (2004). Assim como os autores, por meio das narrativas dos professores-narradores, também constatamos a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições e qualidade de vida e de respeito à profissão e satisfação docente no exercício da profissão.

Apoiando-se em Isambert-Jamati & Tanguy (1990, p. 233-234), Lüdke e Boing afirmam que a própria noção de profissão, sendo construída processual e socialmente, ela não será clara, muitas vezes, como mostram os estudos dos autores. Daí, são recorrentes as crises nas identidades categoriais.

O trabalho docente também tem sofrido significativas mudanças em seu processo e finalidades ao longo de seu percurso. Lüdke e Boing (2004) consideram em seus estudos o “declínio da profissão docente” e a “decadência do magistério”, afirmando que há 30 ou 40 anos, este era um trabalho digno e por meio dele, por exemplo, a professora primária solteira podia ter garantia de vida digna e a casada, também por meio dele, podia ajudar consideravelmente no orçamento familiar. Segundo os autores, entre as décadas de 30 a 60, todas as professoras consideravam-se muito bem preparadas e seguras para o exercício de suas funções e davam a isso muita importância. Nesse sentido e comparando o Brasil à França, os autores atribuem tais resultados à exclusividade da formação de professoras primárias em cursos normais e salientam que esses espaços souberam lidar muito bem com o binômio teoria-prática e com o componente técnico dessa formação o que, em contrapartida, não ocorre com os cursos de licenciatura ou Pedagogia hoje. Assim, para os autores em questão (2004, p. 1161), a primeira dificuldade de encarar o Magistério como profissão consiste na vasta possibilidade de formação para ser professor: “sua preparação pode ser feita em diferentes instituições formadoras, até mesmo de níveis de ensino diferentes”, podendo o

futuro profissional optar por cursos oferecidos em universidades, em institutos superiores ou ainda pelo antigo curso normal, em nível médio.

A criação e aumento de novos postos de trabalho nas escolas em razão das novas demandas mercadológicas, as múltiplas repercussões das novas tecnologias de comunicação e informação sobre o trabalho docente e o próprio profissional cobrando de si eficiência na mesma proporção do aumento das competências que o trabalho requer, entre outros, têm feito com que os profissionais do ensino exerçam um trabalho consentido, mas com sentido, se considerados os sentidos que o exercício da profissão tem para cada profissional nas narrativas docentes.

Algumas das atividades profissionais dos docentes são rotineiras, mas não, estáticas e autodestrutivas. Preparar aulas, propor e desenvolver atividades curriculares, organizar a classe, fazer a chamada, visar atividades feitas, corrigi-las, buscar novas estratégias visando ao sucesso acadêmico dos estudantes, entre outras, são atividades diárias nunca feitas da mesma forma. Isto porque elas são acontecimentos de determinados contextos situacionais que não se dão da mesma forma e nem com as mesmas estratégias a cada vez que são realizadas. Contraditória e autodestrutivamente, lançar conceitos que não traduzem qualitativamente a realidade educacional ou justificá-los (porque nesse caso, trata-se de justificar o injustificável) por meio de portfólios e/ou relatórios diversos levam os professores ao exercício de um trabalho consentido.

Analisando o trabalho exercido por trabalhadores em uma fábrica de papel e outra de alfinetes, Sennett (1999, p. 41), trata do descontrole dos seres humanos sobre os próprios esforços e tempo de trabalho ao exercerem atividades rotineiras, afirmando um tipo de “morte espiritual” aí concretizada. Se o profissional do ensino precisa, por força dos deveres que tem como trabalhador, de cumprir macrodecisões normativas que não refletem significativamente (ou refletem muito pouco) nos resultados esperados da prática educativa, seu trabalho será produtivo apenas. Entretanto não se caracterizará daí um tipo de “morte espiritual”, mas apenas um tipo de desânimo e frustração, já que

*[...] é muito papel a troco de nada. Às vezes, você faz uma coisa 3, 4 vezes, principalmente depois que inventaram essa porcaria de portfólio. E eu acho que o pessoal não está... A prefeitura aboliu o diário e pôs o portfólio e o que eu penso dele é que estão tendo uma visão errada porque o pessoal acha que ele é uma pasta de desenhos para mostrar coisas que, às vezes, não têm interesse. Mas o portfólio nada mais é do que um diário porque no diário você anota todos os detalhes que são solicitados pelo portfólio e, em cima disso, a turma fica cobrando algum tempo que, às vezes, a gente não tem. Por isso, eu citei e cito como exemplo, as professoras de 1ª a 4ª séries que têm que ocupar um tempo **imenso delas** montando esses portfólios que, na realidade, não vão levar a nada. Às vezes, elas largam de dar aula,*

largam de preparar uma aula para montar portfólio, sendo que elas já têm o momento delas com a pedagoga; então, ali discuti e faz. Não há necessidade de levar tão profundamente a sério esse portfólio. Todo professor, por mais desleixado que ele seja, ele sempre tem um “roteirozinho” da aula que ele dá aula, do que ele vai fazer lá. Por mais que ele não queira ter isso, ele sabe o quê ele vai fazer ali, dentro da sala de aula. Não precisa de um portfólio. Não precisa entrar em detalhes. Então, eu questiono muito essa posição sobre essa peça de trabalho, que é o tal do portfólio [...] e que está ligado à assessoria do Mares Guia. (FONTES, 2009).

Professora Iná reitera as afirmações de Fontes e a elas acrescenta as interferências da Avaliação de Desempenho, dos resultados das avaliações externas e dos possíveis resultados de tais instrumentos:

O tempo que eu perco fazendo um portfólio, escrevendo o que eu vou fazer dia a dia, eu poderia ganhá-lo em pesquisa, em conhecimento, no preparo de uma aula melhor para os meus alunos. Aí, eu fico escrevendo alguma coisa para alguém ler, para provar o que eu faço, sendo que isso é desnecessário, já que há pessoas que acompanham o meu trabalho, que sabem como eu sou dentro da sala de aula, que podem ver isso dentro da escola. O certo é pegar o caderno do aluno e olhar ou conversar com os próprios alunos para ter uma resposta muito melhor do que o portfólio para ver se o profissional está trabalhando ou não. Há também uma Avaliação de Desempenho que te cobra, né? Você é obrigada a trabalhar. Então, a gente está trabalhando em função de Avaliação de Desempenho, em função de portfólio, de cumprir programa, em função do SAEM. Os meninos têm de sair bem na avaliação do SAEM porque se eles se saírem bem vai dar uma propaganda ótima: a educação melhorou nessa gestão. É uma questão política. A educação é uma questão política. Ela é direcionada e imposta, né?

O exercício da atividade docente requer imprevisibilidade e criatividade. Ao ser criativo e inventivo, no entanto, o trabalhador tem seu tempo fora do trabalho também tomado por ele. Considerando que, em muitos casos, os custos das atividades fora do trabalho não cabem no orçamento docente, os profissionais lançam mão do tempo livre para encontrar soluções para os problemas do trabalho. É nessa direção que, no sentido de Dejours (1992), eles podem ser considerados artesãos de alguns dos próprios sofrimentos. Somados aos sofrimentos diários, os professores têm enfraquecidas suas condições físicas e psicológicas. Talvez por isso, e para evitar outros tipos de desgastes, eles passam a cumprir as “ordens” recebidas sem mesmo compreendê-las ou sem compreender o porquê de cumpri-las, contradizendo o que está posto por Rancière (2002) sobre a igualdade não como resultado, mas como princípio, como fundamento.

3.1. Profissionais do ensino e os “nós” da profissão

Os “nós” da profissão docente estão, muitas vezes, relacionados aos “nós” da desigualdade social e, embora os profissionais pretendam que seu trabalho tenha qualidade, ela não será um trabalho de fácil consecução por depender de um conjunto de fatores e, não, apenas das condições pessoais do profissional. Enquanto artífices da vida “temos em medida mais ou menos equivalentes, as capacidades brutas que nos permitem tornar-nos bons artífices; a motivação e a aspiração da qualidade é que nos conduzem por caminhos diferentes na vida”. (SENNETT, 2009, p. 269). Embora tenhamos que discutir sobre o que seja a qualidade e sobre oportunidades de alcançá-la, reconhecemos que profissionais e sistema de ensino não a considerem da mesma forma. Ao pretendê-la, eles também trabalham de forma consentida. A qualidade não pode, segundo Sennett (2009), ser uma obsessão porque isso provoca um certo distanciamento dos demais companheiros de trabalho. E mais: “um bom artífice atribui um valor positivo à contingência e às limitações [...] e as rotinas não são estáticas; elas evoluem e o artífice se aperfeiçoa” (IDEM, IBIDEM, p. 290-296).

O vocábulo trabalho, enquanto verbo, admite três regências: pode ser intransitivo, transitivo direto e transitivo indireto; o que mais é interessante em relação a esse verbo são os sentidos possíveis adquiridos por ele quando preposicionado – trabalho em, abaixo de, sem, conforme (de acordo com), para, com, sob, após, entre, junto de, perto de, por, contra, perante (ante), até, desde (a partir de), durante, além de, entre outras – pois dependendo da preposição utilizada, o verbo ganhará novo sentido que, se bem compreendido, poderá determinar muito do contradiscurso característico e necessário a algumas atividades trabalhistas. Os sentidos a partir dos quais as pessoas cumprem-nas podem influenciar na forma, nível de envolvimento e desenvolvimento na execução da atividade e consecução dos objetivos propostos e na conotação e lugar que o trabalho ocupará na vida de cada uma delas.

Nessa direção, o trabalho pode ter diversas conotações na vida dos sujeitos e, na perspectiva de Bendassolli (2006, p. 17), importa-nos a “ontologia do trabalho”. Para o autor, esta expressão significa o “papel central que o trabalho assumiu do ponto de vista da *construção social da identidade*.” Este autor compreende a identidade como uma “narrativa individual” autoconstruída, mas dependente de “narrativas sociais”, chamadas por ele de metanarrativas. Sua principal tese é de que o “trabalho não é mais uma narrativa social central”, uma metanarrativa, “nem tampouco uma que determine com clareza o valor essencial e inequívoco do trabalho” (BENDASSOLLI, 2006, p. 18). O autor caminha na direção de mostrar que o trabalho não morreu e procura respostas para compreender como e por quais

razões a centralidade do trabalho é abalada. A hipótese de Bendassolli é que aspectos sociais, filosóficos e culturais sejam aspectos essenciais nesse processo:

Deus, a Nação, o Homem e o trabalho fizeram parte dos principais referentes nos quais se baseavam a constituição do sujeito. Uma vez instalado e demarcado o sujeito, daí se seguiam roteiros sobre como os sujeitos empíricos poderiam organizar suas vidas, experiências e identidades. (IDEM, IBIDEM, p. 243).

O lugar ocupado pelo trabalho é, de certa forma, transitório em nossas vidas porque ele depende do momento por nós vivido. Ou seja, a centralidade ou marginalidade dele é redefinida por transformações sociais, culturais e/ou mercadológicas, mas também por quem somos em dados momentos de nossas vidas. Portanto, Bendassolli afirma em suas conclusões que “o discurso ontológico é uma das formas como nós aprendemos a tornar ‘humanos’ e a nos referenciar à nossa própria identidade” (IDEM, IBIDEM, p. 243-244) e que esta é uma “narrativa pública”. As experiências associadas ao trabalho são, portanto, absorvidas em tramas partilhadas coletivamente com fortes interveniências do campo da medicina, da estética e/ou da atual forma de gestão empresarial. Nessa direção, o autor questiona-nos sobre a possibilidade de falar em trabalho considerando, para isso, um único ethos. Entende ele que

[...] em contextos de desmontagem ontológica, quando coexistem vários ‘pequenos sujeitos’, ou seja, várias descrições e ideais possíveis sobre o sentido e o valor do trabalho, e quando as instituições não definem claramente em qual ‘ethos’ acreditam, resta, de um lado a agência, e, de outro, a impotência. [...] A agência realça a dimensão ativa, independente e ‘solitária’ do indivíduo, que tem sua vida nas próprias mãos, seu trabalho nas próprias mãos e o destino que lhe serve melhor [...] e a impotência é uma possibilidade: na ausência de garantias, é a si mesmo que pode recorrer o indivíduo, mesmo que à sua própria rede pessoal. É uma rede sua, que lhe pode ajudar, mas não garantir nada – ou ‘tudo’. (BENDASSOLLI, 2006, p. 247).

Concordamos com o autor no sentido de que o importante não é a polarização em um desses extremos a fim de não marginalizar nenhum dos fenômenos, mas a necessidade de discursos conscientes e consistentes sobre a ambiguidade do trabalho.

Nessa direção, as narrativas dos professores apontam profissionais que têm a própria vida focada no trabalho e este, por sua vez, centrado mais na vida de outros sujeitos e na direção de para onde precisa ir a existência humana. Dessa forma, acreditamos que se a vida dos professores esteja focada no trabalho e, por meio dele eles são identificados, também por meio dele, eles precisam ser (trans)formados. Assim compreendendo, nosso principal objetivo neste capítulo é desconstruir a idéia do trabalho somente como algo negativo, como punição ou pena e reconstruí-la não apenas como imperativo financeiro ou status social, mas como algo transformador e possibilitador de sujeitos socio-históricos também transformados por

meio da ação trabalhista. Ou seja, o trabalho é meio e fim em si mesmo. Pode ser que nele nos consumamos, mas é também por meio dele que nos transformamos e até nos realizamos, ainda que tenhamos que ter um autorreconhecimento, como é o caso dos docentes.

Estes profissionais, por aquilo que fazem profissionalmente, não são reconhecidos *pela sociedade, não. Não há esse reconhecimento. Então, tem que haver um autorreconhecimento. Quer dizer, se eu reconheço o meu trabalho, gosto dele e não trabalho só por dinheiro (SALVADOR, 2008)*. Obviamente que esta pode ser considerada uma “tática” criada pelos profissionais para melhor enfrentamento da atual situação profissional que têm, mas a possibilidade de que a profissão seja reconhecida e valorizada socialmente não pode ser desprezada.

Em outras palavras, há limites e possibilidades de as narrativas individuais serem des/re)construídas consoantes as narrativas socialmente dadas desde que, para isso, sejam criadas “táticas” para essa mesma (des/re)construção humana. Nesse caso, à narrativa individual cabe limitar e/ou possibilitar a cada um se refazer por meio das experiências vividas em trabalho e por meio dele, senão, para ele.

Concordamos que ainda haja uma existência estrutural trabalhista que faz dos sujeitos seus reféns, inclusive fazendo com que uns trabalhem por trabalhar ou porque são levados a acreditar na associação íntima e prioritária da sobrevivência humana ao trabalho na forma como ele é socialmente proposto. Observamos isto por meio da tendência à informalidade, temporariedade, precariedade e flexibilidade que altera significativamente e profundamente os modos de ser do sujeito trabalhador que, por sua vez, tem indefinida sua identidade e, em jogo, seu bem-estar.

Bendassolli (2006) sustenta e defende a idéia de que o trabalho nem é central em nossas vidas e, nem tampouco, descartável, assim como não pode ter seus rastros apagados uma vez que as narrativas individuais são elaboradas histórica, cultural e filosoficamente em dependência das narrativas sociais. Assim considerando, a relação de cada um com seu trabalho é subjetiva apesar de esta se associar direta ou indiretamente à história social, econômica, cultural e ideológica do contexto dado.

Luiz Gonzaga Júnior, cantor e compositor brasileiro, afirma na canção “Guerreiro Menino” que a vida do homem é o seu trabalho e sem ele, o homem não é nada. Avançando para a perspectiva drummondiana, consoante o poema “Definitivo”, o homem sofre não porque trabalha, mas porque o trabalho lhe tira coisas boas da vida, como os sonhos; para Drummond, o sofrimento humano não advém da má remuneração ou do desgaste proporcionado por um trabalho, mas de coisas que são apenas sonhadas, de sonhos não

realizados por falta do tempo que o trabalho tira do homem. Reconhecemos que as duas idéias se complementam na medida em que seja considerado o tipo de trabalho desenvolvido pelo sujeito. Quando se trabalha apenas em função da sobrevivência humana, qualquer trabalho serve, mas qualquer trabalho pode não corresponder às expectativas e sonhos do sujeito, porque estes também se estendem à prática profissional. Também acreditamos que a ausência de um trabalho permite melhor compreensão da necessidade, importância e sentidos do trabalho para nós.

Os profissionais do ensino têm jornada de trabalho de 24 horas semanais, sendo 18 delas destinadas à regência de turmas e as 6 restantes, ao cumprimento do módulo II; o fato é que professores quase nunca têm apenas um cargo e não sendo as 6 horas de módulos suficientes para que os profissionais deem conta do que lhes é exigido pelo trabalho, elas se estendem aos períodos que, supostamente, seriam para o descanso do profissional.

No entanto, esse mesmo trabalho não lhes permite coisas julgadas como boas e necessárias à sobrevivência na atualidade: cursar uma “boa” universidade, ter a segurança e o status de residir em um “bom” lugar e em uma “boa” casa e nela ter do “bom e do melhor”, inclusive ter filhos matriculados e frequentando “boas” escolas, etc.

Nessa direção, a conclusão de um curso ainda que menos privilegiado, como é o caso daqueles da área da Educação, permite a inclusão de trabalhadores no mercado de trabalho servindo como alavanca para a realização de sonhos pessoais/profissionais e, portanto, para que a vida seja menos doída ou para que o sofrimento seja mais facilmente suportado ainda que isso ocorra à custa de outros sofrimentos e até adoecimento.

Sendo o trabalho central ou não na vida dos sujeitos, mas ressignificado processualmente, é estranho que a conotação de castigo e de sofrimento ainda permaneça associada a ele por muitas pessoas. A punição por meio do trabalho é o que dá sentido à vida de muitos trabalhadores ainda nos dias de hoje. Pode ser que tenhamos inculcada a idéia contida no antigo prolóquio – “O trabalho dignifica o homem”; então, quanto mais trabalha, mais se perde nesse trabalho, menos ganha, mais lucros gera e menos digno se torna, ao contrário do que sugere o ditado.

A expressão “perder-se no próprio trabalho” pode significar a realização de um trabalho alienado bem como a realização de um trabalho na forma do trabalho artesanal, onde trabalhador e seu trabalho se fundem e, no objeto desse trabalho, está a realização do trabalhador. Mais que isso, no objeto está impressa a totalidade de seu ser criador, no caso, um trabalhador.

Relativa à segunda forma de compreender o trabalho é que tem sido nossas defesas porque ela traduz a ideia do trabalho com sentido ainda que, muitas vezes, ele seja consentido. Mas este é um consentimento consciente.

Já em relação à primeira, o consumismo exagerado e desnecessário e a exacerbação do corpo humano, no sentido de que o homem é o que vê ou o que possui, podem estar contribuindo para que a ideia de sofrimento permaneça associada ao trabalho. Neste sentido, o trabalho vai ganhando novos valores, espaços e sentidos, vai se metamorfoseando e, em contrapartida, esvaziando de sentidos os espaços sociais onde urgem discussões sobre o que este “movimento” pode representar para a “classe-que-vive-do-trabalho”. Para Antunes, os efeitos destas modificações sobre a força de trabalho têm sido devastadores, o que caracteriza um processo de heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora. O autor entende que, apesar de este processo estar caracterizado, há possibilidades de efetiva emancipação humana e o trabalho é considerado central nesse processo já que tal emancipação refere-se também ao trabalho e se concretiza por meio dele.

Na nova conformação do trabalho, a formas de trabalhar tendem a ser recompensadas individualmente. Nessa direção, a competitividade pode crescer entre trabalhadores, comprometendo ainda mais o sentimento de pertença a um coletivo de trabalhadores, pois até mesmo os movimentos sociais responsáveis pela defesa de direitos dos trabalhadores se tornam alvos estratégicos do capital. Para Antunes e Alves (2004, p. 349), o domínio do capital se estende também para a vida dos homens fora do trabalho; as evidências disso, segundo os autores, “colocam obstáculos ao desenvolvimento de uma subjetividade autêntica, [...] capaz de aspirar a uma personalidade não mais particular nem meramente reduzida a sua ‘particularidade’”.

A docência é uma atividade inscrita na subjetividade e normatividade social, mas que está para além dela, porque, no sentido de Bourdieu (1987), qualquer papel institucional se inscreve num campo social de práticas marcadas historicamente pela apropriação de recursos e pela construção de discursos que inscrevem desigualdades de poder e conflitos de legitimidade. Assim, o exercício docente envolve fins e objetivos sociais e está envolvido por formas de regulamentação e regulação que implicam ampliação das funções docentes e consequente sobrecarga de trabalho, além do crescimento do sentimento de insatisfação entre os profissionais.

Além da baixa remuneração e do desprestígio social, percebe-se uma tensão existente entre concepções (projetos) antagônicas de tudo o que envolve e está envolvido no exercício docente em relação ao legalmente estabelecido e o que é possível de ser concretizado. Em

outras palavras, a profissão docente não se encontra circunscrita apenas no âmbito da definição do legalmente estabelecido para ela ou do que é definido socialmente como sendo responsabilidades das instituições educativas e dos profissionais. As condições pessoais, institucionais, organizacionais e dualidades associadas às desigualdades sociais e condições de exercício do poder e autonomia perpassam e influenciam o desenvolvimento da docência como profissão.

Inicialmente, acreditamos na existência de imprescindíveis símiles conceitos de trabalho e profissão que, devido à crença compartilhada, têm emprego como se equivalessem, reforçando idéias do exercício docente compreendido como “bico”, “doação”, “dom” e, não, como profissão. É possível que isso ocorra, pois ainda não há elementos bastantes para favorecer o autoconhecimento e reconhecimento social dos professores como categoria profissional.

O exercício de uma profissão demanda constante preparo técnico-científico que, por si só, não garante reconhecimento profissional e/ou status social. Essa é uma questão mais cultural do que acadêmica. A educação está distante de outras profissões que exigem formação equivalente, mas que oferecem aos seus trabalhadores melhores condições de trabalho, remuneração e, conseqüentemente, status e prestígio social.

Em razão da desigualdade de condições, muitos sujeitos trabalhadores têm se assujeitado ao trabalho e o concebido como algo negativo. No entanto, como já dito anteriormente, o afirmamos como algo que afeta positivamente o trabalhador, pois lhe traz tanto o autorrespeito quanto o respeito dos outros.

Em teoria, estes profissionais se prepararam para exercer atividades que se tornam cada vez mais difusas e imprecisas. No cotidiano das “classes” escolares, o exercício de um trabalho consentido e/ou com sentido provoca insegurança, sentimento de fracasso e frustração e até esgotamento físico e psicológico nos profissionais.

Tudo isto, de certa forma, reafirma os achados da pesquisa de Weber (1996, p. 116) sobre o professorado e o papel da educação na sociedade, onde a autora sinaliza o não reconhecimento da docência como profissão por parte dos profissionais. O próprio colega de profissão é alguém que “reforça e dá visibilidade ao inaceitável sentimento de desvalorização social de que vem sendo objeto o professorado no Brasil”.

Segundo a autora, entretanto, por parte dos profissionais, a consideração de elementos fundamentais da profissão, a delimitação de um campo exclusivo de atuação, a definição de formação específica, e exigência de aperfeiçoamento constante, no exercício docente “explicita o quadro que está sendo construído no país em relação à atividade de

magistério”. A formação continuada foi percebida pelos professores sujeitos da pesquisa “como inerente ao próprio desempenho profissional”. E Weber finaliza suas considerações afirmando que:

[...] a profissionalização do professorado vai necessariamente de par com a sua valorização, que inclui: condições de trabalho adequadas ao desenvolvimento de suas tarefas – livros, material pedagógico, salas com número razoável de alunos, comunidade envolvida – e, capacitação em serviço e formação continuada, tematizando questões centrais da relação pedagógica e da escola como lugar de ensino e aprendizagem, estímulo ao seu enriquecimento cultural e, obviamente, remuneração compatível com a centralidade social, política e econômica de sua tarefa.

Na canção “Mobral”, o compositor Herbert Viana afirma a necessidade da compreensão da realidade posta diante de nós: “[...] aos olhos de quem/ Só aprendeu o bê-á-bá/ Pra tirar carteira de trabalho/ E não entendeu Zé Ramalho cantar/ Vida de gado/ Povo marcado/ Povo feliz” e reitera a idéia freireana da necessidade de a leitura do mundo preceder à leitura das palavras. Nesse sentido, o trabalho do professor pode até ter um caráter idílico, mas não se resume nele. Pelo contrário,

[...] existe hoje uma parafernália técnica admirável para se compreender e enfrentar os desafios sobre o trabalho. No entanto, nada disso é levado em conta quando se pensa em educação. Comprometimento no trabalho, satisfação dos trabalhadores, relacionamentos com a hierarquia, atitudes perante o trabalho, carga mental no trabalho, temas que são triviais em qualquer organização de trabalho sequer são aventados quando se discute a crise da educação brasileira. (CODO, 1999, p. 93).

A docência e seu exercício estão inscritos no mundo do trabalho, situado e contextualizado socioeconômica, cultural e mundialmente. Apesar de o trabalho de professores muitas vezes ser considerado isolado desse contexto, ele sofre muitas interferências dele. Assim, professores e estudantes podem até permanecer ilhados em uma “classe” de aula, mas as interferências externas os atingirão sobremaneira.

De certa forma, as interferências externas constituem a maioria dos “nós” da docência que, enquanto profissão, é exercida com o outro e para o outro. Se as transformações nas condições de trabalho, valorização profissional e melhoria salarial dos professores urgem, elas envolvem e compreendem todos “nós”, professores brasileiros. E “nós” não quer dizer o abandono da subjetividade, do eu mesmo, mas a existência de uma tensão natural entre o eu e o “nós”, onde um ou outro pode se sobressair, podendo também prevalecer interesses e, não valores e/ou fundamentos.

Se, para Giroux (1999) é essencial que professores politizem mais o pedagógico e pedagogizem mais o político, consideramos que seja igualmente essencial que as Secretarias

Estadual e Municipal de Educação e seus respectivos Departamentos e Seções atendam mais ao pedagógico que ao político ao que tem de menos relevante.

3.1.1. *Regência de “classes” e possibilidades da regência do próprio do trabalho*

Redesenhado o panorama mundial e alinhavadas as relações entre estas e Educação e demais aspectos relacionados à proteção de interesses públicos como saúde e segurança, são alteradas significativamente as funções e modos de agir dos sujeitos nos diferentes segmentos.

Deixando de ser regulamentado para ser regulado, o trabalho passa a ter a qualidade como foco central. Quanto ao trabalho docente, as reformas vêm tentando introduzir, consoante Loyo (2001, p. 78):

- Diversas formas de avaliação do trabalho docente.
- Estímulos ao desempenho profissional que deram lugar a diferenciações entre os professores.
- Maior flexibilidade no trabalho docente.
- Programas especiais que trouxeram, para os docentes participantes, condições de trabalho distintas das condições “normais” sob as quais trabalha o resto dos professores.
- Reforço da supervisão e escrutínio do trabalho escolar.
- Incentivar a participação de outros atores na gestão da escola, por exemplo, dos pais de família, das empresas etc.
- Impulsionar os docentes a adquirirem um maior compromisso com sua atualização.

Desta feita, o docente é cerceado em relação ao cumprimento de suas funções, mas temos que considerar que o alcance da qualidade ultrapassa a consecução de índices e/ou metas prefixadas da forma como tem sido proposta pelas políticas públicas para a Educação. Se ela envolve diferentes sujeitos históricos e, com e para estes, acontece, a precisão técnica não pode ser o único aspecto a ser considerado. Ao contrário, os aspectos que fogem a tal racionalidade é que precisariam ser contados no processo educacional. Isto porque, ao contrário do que é proposto por meio do acesso e massificação do ensino e de uma escola que apenas certifica e legitima saberes horizontal e verticalmente dicotomizados, a vida reclama por melhores condições de se vivida. Contudo, não é nessa direção que as políticas públicas têm implementado a ampliação da oferta e da demanda em detrimento da diminuição dos recursos destinados à Educação.

Soares (1996, p. 26) afirma que o Banco Mundial permanece resistindo a transformações substanciais em sua estrutura e políticas; e o pior, ele continua “estrutural e operacionalmente uma organização antidemocrática, não transparente e avessa à participação

popular” ainda que as pessoas estejam envolvidas em um processo que as afete profundamente. Para a autora, no setor social, a Educação vem ganhando prioridades do Banco Mundial apenas no sentido de formação de “capital humano” adequado ao neoliberalismo; entretanto, não há uma política consistente para a educação o que, segundo Torres (1996, p. 140), a obriga a ser “analisada com critérios próprios do mercado de trabalho”. Partindo disso, há crescentes críticas sobre as políticas do Banco.

A lógica posta pelo Banco é propor políticas no sentido de que seja implementada a garantia de mais atendimentos, com menos recursos e, claro, com o mínimo de dependência de recursos humanos, o que justifica a centralização dos investimentos em infra-estrutura. Não sendo, portanto, prioridade para o Banco, o professor é sucateado e os próprios documentos de política setorial do Banco deixam transparecer compreensão e conhecimentos insuficientes sobre o ato educativo. Para Coraggio (1996, p. 100), o Banco reconhece a educação como necessária ao mercado de trabalho; a concentração dos investimentos na educação fundamental justifica-se porque o Banco sabe que “o principal recurso dos pobres é sua capacidade de trabalho”, a qual pode ser aumentada à custa da educação, ainda que minimamente. Para o Banco, apenas o espaço escolar e as crianças são sopesados; tudo o mais que o ato educativo implica é desconsiderado.

À pedagogia, é dada pouca importância se o objetivo maior é formar o Estado Mínimo, inclusive em relação aos salários e “capacitação” docentes; mesmo aceitando a idéia da correlação entre formação docente e rendimento escolar, a formação não está entre as prioridades do Banco, uma vez que sua maior pretensão é disciplinar a pobreza.

Carnoy (1999) admite que o impacto sobre a organização do trabalho passa a exigir maior qualificação do trabalhador e melhor estruturação do sistema educacional. Os aumentos do que é investido na educação partem da existência de uma relação direta entre mundialização e reformas educativas e também parte daí a comparação entre a qualidade alcançada pelos sistemas educacionais de diferentes países, forçando-os à busca de equiparação desses padrões. A utilização da informática, da educação a distância, como forma de baratear os custos e atingir maior número de pessoas, assim como o uso da Internet como forma de globalizar as informações e a Educação ganham relevância nesse contexto. Com isso, pretende-se que informação, recursos imateriais como os saberes, comunicação e lógica constituam a base da sociedade do saber. A esta sociedade, baseada na informação como principal recurso, interessa o lucro, a rentabilidade, a competitividade, ou seja, o que é exigido pela globalização. E, nessa direção, organismos internacionais como Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o próprio

Banco Mundial (BM), Comunidade Européia (CE), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL) ou mesmo por meio de decisões tomadas a partir de fóruns e conferências internacionais, fixam metas a serem alcançadas pelos países, sobretudo por aqueles classificados como em desenvolvimento.

A CE, por exemplo, estabeleceu 16 indicadores de qualidade relativos à leitura, matemática, língua estrangeira e formação de professores a serem alcançados pelos países pertencentes a ela com o objetivo de homogeneizar o nível de educação nesses mesmos países. Na visão da CE, isto os torna mais competitivos e capazes de participar diretamente do processo da globalização. Da mesma forma, o Banco Mundial tem elaborado diferentes documentos, dentre os quais se destacam prioridades e estratégias para a educação. Nessa direção, o Banco propõe reformas que devem ser feitas pelos países em desenvolvimento, a fim de que a educação possa contribuir para o crescimento econômico e a “diminuição” da pobreza; para tanto, as políticas educacionais precisam assentar-se no tripé equidade, qualidade e redução da distância entre reforma educativa e reforma da estrutura econômica.

A OCDE, a partir de um fórum realizado em 2002 – “Os grandes desafios: a segurança, a equidade, a educação e o crescimento” – também vem reforçando a idéia de a educação poder contribuir para a edificação de sociedades tolerantes, democráticas e prósperas.

Neste cenário, políticas educacionais são desenhadas, as reformas passam a ser mundiais, tendo em vista que seus objetivos são determinados por organismos multilaterais cujos fins estão voltados para o crescimento econômico e, assim considerando, elas procuram alinhar a escola às exigências do mercado financeiro e de trabalho.

Diante desse novo contexto, a educação passa a ser definida como um bem de consumo e tem de se preocupar com a formação de “capital humano”. Diante deste cenário e a partir dele é que as pessoas da escola vêm tentando redefini-la e resignificá-la.

Ainda que se espere que as práticas educativas não se contraponham às formas de regulação social postas evidenciando, assim, uma tensão dialética entre regulação e emancipação, os fins e finalidades da Educação precisam ser analisados em função de classes sociais distintas. De um lado, quem propõe e autoriza a Educação e, de outro, quem a executa e legitima o que propõe a primeira. Nessa direção, esta tem ficado à mercê daquela e há um notado manifesto de descrédito na Educação, já que a atuação externa dentro da escola se concretiza muito sutilmente em algumas situações.

Nesse sentido, acreditamos que as ações dos professores sejam fundamentais à compreensão de apriorismos e idealismos socioeducativos que ocultam a verdadeira face da Educação e, portanto, da escola. Necessitamos de clareza e consciência de que, contrária à educação livre, a educação formal é “imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos” (BRANDÃO, 2005, p. 10). Clareza e consciência que fundamentem ações escolares para que as relações aí estabelecidas sejam (des/re)construídas, ainda que consideremos que as relações na escola sejam constituídas por narrativas individuais dadas consoante narrativas sociais, no sentido de Bendassolli (2006).

Consoante Sacristán (1999, p. 65), nós, professores como agentes, comunicamos algo a partir de nossa interpretação mesmo que o ensino se constitua em uma atividade dilemática que nos obriga a “[...] tomar decisões de efeitos incertos, com fundamentos incertos, na busca de metas sobre as quais temos dúvidas em situações que oferecem alternativas” e podem ser alteradas no próprio percurso.

Por outro lado, os professores-narradores, ao referirem-se à crise do ensino na rede municipal de Uberaba-MG apontam os profissionais como “manés” que falam, mas não tomam *atitude*, que *reclamam o tempo todo [...] do salário, da desvalorização, mas que não têm coragem de lutar*. De certa forma, falta-lhes a noção de carreira profissional e o que isso implica em termos de alcance da profissão. *Falta união da categoria [...] e acho que teriam que fazer um estudo à parte para gente ver o que se passa na cabeça dos profissionais*.

À medida que a compreensão das possibilidades dos alcances da profissão é ampliada, professores são incitados a adequar suas formas de perceber e conceber tanto a própria profissão como a Educação, alternando o lugar desde onde se posicionam; os anos de profissão não são suficientes para provocar uma verdadeira imersão na prática educativa, ou seja, uma longa trajetória na educação, em si, não é suficiente para traduzir compreensões mais reais sobre ela. É preciso, antes, desvestirmo-nos de uma certa ingenuidade característica do processo formativo-educativo ao qual fomos submetidos e, também e em muitos casos, submetemos nossos alunos. O tempo-espaço escolar, entendido como sujeitos e as várias relações construídas por eles nas escolas e a partir delas, pode servir ao desnudamento de certas sutilezas ou pode constituir formas de reforçar o que é pretendido por meio delas.

A profissão docente pressupõe certos caminhos que se entrecruzam entre si, possibilitando retorno ao ponto inicial e avanços para o ponto final, embora a realização pessoal dos estudantes e a aposentadoria sejam pontos finais incertos. O próprio percurso determinando o caminhar, muitas interferências existirão entre o planejado e o realizado.

A vida do docente tem sido doída para profissionais do ensino por inúmeras razões. Eles são vistos e/ou se vêem como coitados em razão do não alcance de seus objetivos profissionais, da ampliação de suas funções lhes impondo uma sobrecarga de trabalho, muitas vezes sem sentido aparente e sem que seus salários tenham sido revistos. Assim, cada vez mais tomados pelo trabalho e acometidos por mal-estar característico da profissão, esses profissionais reconhecem que os problemas imbricados no exercício das atividades profissionais estão se expandindo para além dos entornos escolares e, portando, para mais longe de seu alcance. Não obstante, eles ainda têm sido os principais responsabilizados pela atual situação educacional. Com isso, o trabalho tem lhes tirado o prazer, a alegria, a saúde, o sono e, por conseguinte, os sonhos. Sem sonhos e repleto de obrigações e impedimentos, o escondido trabalho dos profissionais do ensino torna ainda mais difícil e complexo assim como a própria vida pessoal e profissional. Nessa direção, Costa (2005, p. 1270) afirma que o exercício da profissão docente pode transformar-se

[...] num deserto, isto é, em algo insípido, sofrível, doloroso e frustrante, se submetido a valores ou entidades transcendentais, universais, abstratos [...], dados de antemão, exteriores às relações concretas que eles efetivamente vivem nesta, com e por esta vida: a vida que de fato têm e experimentam, com suas delícias e seus dissabores, com suas alegrias e horrores.

Dada a realidade e em exercício, os profissionais podem devir burros (ou camelos)⁴¹, o que se concretiza, segundo o autor, na maneira como estes “agenciam seus encontros com a realidade, a alteridade, com seus pares, com práticas e discursos (inclusive psicopedagógicos), com o conhecimento, com seus alunos, com suas lutas políticas e, sobretudo, com a vida” (COSTA, 2005, p. 1270). O autor chega a tal conclusão depois de, por forças externas as suas vontades, ter se encontrado numa terra árida como a descrita anteriormente. Sua percepção inicial do trabalho de professores ao se deparar com a realidade destes profissionais em uma escola pública na periferia do Ceará faz jus à metáfora por ele construída, quando da comparação da vida desses animais à daqueles e de tantos outros profissionais: “Se o burro ou o camelo estão aqui associados ao deserto, é porque fizeram e fazem de suas vidas essa enfadonha, cansativa e triste travessia, movida por uma *vontade de nada*, isto é, justamente por essa disposição que caracteriza o niilismo” (IDEM, IBIDEM, p. 1270-1271). Apesar de o autor estar inserido na realidade descrita, a percepção que tem do trabalho docente não recai sobre sua ação, pois ele se coloca na condição de expectador:

⁴¹Para COSTA (2005, p. 1270), “devir burro (ou camelo) é agenciar-se à vida pela falta, pela carência, na medida em que os olhos, as aspirações, as motivações e referências para a ação se encontram aprisionados a entidades ou valores idealizados (puros modelos de perfeição), vinculados a um além da vida”.

[...] em meio à miséria, à violência, à ignorância, à falta de recursos, vi-me progressivamente tomado por um intenso e paradoxal mal-estar: por um lado, surpreendeu-me observar quanto os educadores pareciam pessoas cansadas, esgotadas, consumidas, esvaziadas de suas potências, anos a fio, pela mesmice de seu cotidiano institucional, por suas condições de vida e pelas adversidades (baixos salários, falta de apoio, abandono) que marcavam o exercício de sua profissão; por outro lado, causava-me impressão o quanto esses mesmos educadores estavam como que banhados, prática e discursivamente, por uma cultura e um ativismo político-academicista que, seja à direita ou à esquerda, valorizando e exaltando sua importância social quer para o desenvolvimento e o progresso da nação (liberal-democratas), quer para uma incerta revolução (marxista-leninistas), além de revestirem sua missão educativa de dignidade, honradez e humanismo, os responsabilizavam diretamente pela imensa e grandiosa tarefa de fazer do Brasil o ‘País do Futuro’. (COSTA, 2005, p. 1258).

Apesar da inexistência de pistas que nos levassem à compreensão temporal dos fatos narrados, inferimos que a realidade descrita pelo autor refere-se a um tempo não muito longínquo e que de lá para cá pouca coisa mudou. Trata-se, entretanto, de significativa mudança, como ironiza o autor, pois mais adiante, ele abordará a lógica organizativa da educação com suas formas de regulação que estão cada vez mais a requerer dos profissionais docentes que estes assumam pesados fardos sem, no entanto, pensar sobre a implicação disso em suas vidas. Assim como para Ball (2005), sua principal preocupação em relação à “nova educação” (COSTA, 2005, p. 1269) é a forma como estão sendo produzidas subjetividades que estão a assediar cada vez mais o cotidiano das escolas e dos profissionais. Ao tratar do gerencialismo e da performatividade, Ball não os afirma como meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas como mecanismos da reforma de relações e subjetividades e formas de uma nova disciplina desencadeadas a partir de suas proposições. Nesse sentido,

[...] novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho. Novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo. (BALL, 2005, p. 545).

Se a realidade posta diante dos profissionais é esta, quem são os profissionais que estão a enfrentá-la na atualidade e como, quando, onde e em que medida eles estão preparados e continuam se preparando para enfrentá-la no exercício da profissão?

Ao contar-nos as histórias de seu trabalho, os docentes abordaram o que vivenciam, experimentam e constroem nessa realidade e a partir dela. Em suas narrativas, outros acontecimentos que poderiam elucidar mais nossas questões podem ter sido silenciados. Compreendendo os acontecimentos evidenciados e visando também à compreensão do que

ficou implícito nas narrativas, concluímos que o sofrimento e a dor estão presentes desde a escolha de um curso até a permanência no mercado de trabalho. Outros aspectos como realização pessoal e profissional, a elevação da autoestima associada à busca por status social e/ou rentabilidade financeira, à estabilidade e à segurança também são observados. Se considerarmos profissionais do ensino do quadro de carreira, como exemplo, eles têm certa estabilidade, mas encontram-se inseguros com relação à permanência na profissão por causa dos sentimentos de incapacidade, impotência e frustração diante do próprio trabalho, incluindo as várias formas de esgotamento denominadas pelo espanhol Esteve (1992) de mal-estar docente.

Para Ball, “os professores perderam a possibilidade de exigir respeito, exceto em termos de desempenho”, ficando sujeitos “a um discurso do ridículo” por não poderem mais “falar por si mesmos” em debates públicos sobre sua prática; sustentado por Taylor e Bauman (1991), o autor afirma que este sentimento de perda de alguma coisa importante, como no caso dos professores, é uma imprescindível característica dos males da modernidade e está associada à “primazia da razão instrumental” e a um concomitante “desaparecimento de horizontes morais”, o que erradica o profissionalismo. O autor argumenta que essa erradicação “provém dos efeitos combinados de tecnologias de performatividade e gerencialismo que representam perfeita e assustadoramente a busca modernista por ordem, transparência e classificação” (BALL, 2005, p. 542).

A performatividade é definida por Ball como “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005, p. 543). Nesse contexto, os desempenhos de sujeitos ou de organizações se constituem como parâmetro de produtividade, de resultados ou de demonstrações de qualidade ou momentos de inspeção ou promoção. Sobre isso, os professores-narradores ressaltaram as avaliações externas e a Avaliação de Desempenho como os principais instrumentos que lhes cerceam a autonomia e a criatividade, acarretando-lhes desgaste físico e sofrimento. Por meio de tais instrumentos, os professores têm a alma e a conduta profissional moldadas e emoções e subjetividades modificadas. O autor afirma que “um dos aspectos importantes do movimento da reforma educacional global são as disputas localizadas para se obter o controle e introduzir mudanças na área a ser julgada e em seus valores” (BALL, 2005, p. 543).

O gerencialismo, segundo o mesmo autor, é paralelo e relaciona-se ao profissionalismo e à performatividade. É o principal mecanismo de reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos países do norte nos últimos 20 anos. Por meio dele,

as estruturas e a cultura dos serviços públicos são reformadas. O “gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” e “busca incutir performatividade na alma do trabalhador” (BALL, 2005, p. 544). Gerencialismo e performatividade são vistos por Ball como as duas principais tecnologias da política da reforma educacional proposta por serem considerados como “mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores” (BALL, 2005, p. 546). A reforma procura mudar mais do que aquilo que os professores fazem; elas mudam aquilo que eles são ou que podem vir a ser o que, para Bernstein (1996), é denominado de “identidade social”. Essencialmente, a reforma gerencial e performativa atinge não apenas a prática do ensino, mas a alma do professor. Para Ball, a reforma da alma do professor também é pensada pelos cursos de formação que pretendem novas formas de treinamento não intelectualizado baseado na competência, ou seja, na formação do técnico em pedagogia. Em sua essência,

[...] performatividade é uma luta pela visibilidade. A base de dados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação periódica dos resultados e das candidaturas à promoção, as inspeções e a análise dos pares são os mecanismos da performatividade. O professor, o pesquisador e o acadêmico estão sujeitos a uma miríade de julgamentos, mensurações, comparações e metas. Informações são coletadas continuamente, registradas e publicadas com frequência na forma de rankings. (BALL, 2005, p. 548).

Assim sendo, Ball considera a existência de dois discursos referentes à compreensão do profissional no cenário da reforma: para o primeiro, o profissional “reformado ou pós-profissional” – concebido simplesmente como aquele “que responde aos requisitos externos e a objetivos específicos, equipado com métodos padronizados e adequados para qualquer eventualidade, mantém seu profissionalismo inerente à disposição e habilidade para se adaptar às necessidades e vicissitudes da política”, tornando-se, pois, “um profissional que, basicamente, não é essencial e nem substancial”. Já o segundo discurso, obscuro e desvalorizado, concebe o profissional como “autêntico” ou “reorientado” por este ser capaz de absorver e aprender com a reforma, mas sem ser transformado por ela fundamentalmente. Apoiado em (HARGREAVES, 1994, p. 6), Ball afirma que existe, para este profissional, espaço para preocupações e seu trabalho envolve “questões de cunho moral, investimento emocional, consciência política, adaptação e acuidade” (BALL, 2005, p. 558). Profissionais autênticos aprendem a conviver com a ambivalência característica da educação e podem se constituir em recursos administrativos dos problemas da prática educacional, pois “lutam e fazem concessões, planejam e agem espontaneamente, improvisam dentro de expectativas e papéis

contraditórios e, portanto, precisam ter criatividade e imaginação” (BALL, 2005, p. 559), além de planejamento e avaliação constantes do que ocorre na ambiência educativa.

Professores das mais diversas instâncias e realidades têm sido sujeitos de pesquisas que abordam o tema com base em metodologias diversificadas, mas observa-se crescente utilização das narrativas como instrumento de ensino e pesquisa, por essas também serem consideradas estratégias importantes formadoras de consciência em uma perspectiva emancipadora. Concordamos com Cunha (1997, p. 2), que seja dada importância às narrativas por estas serem consideradas meio para a “desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor-pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino” porque cada profissional é único assim como sua história e experiências pelas quais passou.

O trabalho docente também tem sido objeto de estudo na pesquisa brasileira; os fecundos estudos sobre o tema nos anos de 1970 têm como centralidade a natureza do trabalho docente, sua organização e a gestão da escola e, até 1970, as investigações versam mais sobre a relação dicotômica entre autonomia e alienação docente. Apenas a partir dos anos 80, a temática volta-se “para estudos que focam suas análises mais nos aspectos culturais, raciais ou étnicos, relações de gênero e nas questões da subjetividade” (OLIVEIRA, 2003, p. 15). Ao final de década de 1990, o tema ganha nova direção, pois passa a ser articulado com a formação docente e sua profissionalização. Nesse período ocorre uma ressignificação da formação docente, no sentido de que o desenvolvimento das competências passa a ser a principal tarefa da formação e os “saberes da prática” e “conhecimentos tácitos” assumem lugar central na definição da própria ação pedagógica, em detrimento do conhecimento teórico/científico (SOARES, 2006).

A autora afirma que as mudanças sofridas tiveram interferências das reformas educacionais propostas em 1980, as quais enfatizavam a necessidade de um novo profissional hábil e competente para atender aos objetivos do mercado e também das pesquisas pós-modernas e culturalistas de caráter etnográfico, em maioria, as quais focavam mais o cotidiano escolar e os sujeitos envolvidos do que o contexto no qual o trabalho docente era exercido.

Do contexto das mudanças propostas pelas reformas, emerge a impossibilidade de os docentes serem, de fato, regentes de suas “classes”, uma vez que há constantes tensões entre o possível e o autorizado em suas atividades profissionais. Mesmo com a redução do tempo em função da intensificação do trabalho e autorresponsabilização na busca pela qualidade, estes profissionais continuam criando “táticas” para melhor enfrentamento das questões político-pedagógicas.

Assim, como a professora Carmem acredita na possibilidade de os profissionais gestarem mudanças na forma de os estudantes conceberem e compreenderem a escola e os profissionais da educação, acreditamos que muito do que precisa ser transformado no contexto da docência depende, em grande parte, dos próprios profissionais. Não por esta ser mais uma de suas obrigações, mas porque ninguém conhece mais profundamente esse mesmo contexto do que eles mesmos.

3.2. Profissional atuante em turmas de 11 a 14 anos em escolas da rede municipal de Uberaba-MG e seu trabalho: uma síntese

Ao longo da vida e vida profissional, o profissional do ensino é instituído por relações dadas em um espaço-tempo socioeconômico, cultural, acadêmico, histórico e ideológico, entre outros. Em conjunto e em proporções desiguais, os vários aspectos/fatores aí contidos também condicionam o exercício da profissão.

Enquanto sujeitos que participam da estrutura institucional da escola, os profissionais produzem saberes ligados à prática educativa. Assim, há um modo de ver inerente à práxis docente e à formação docente em razão das necessidades e interesses dos profissionais. Além de saberes, os discursos docentes também produzem identidade.

Para que melhor compreendamos o pensamento dos sujeitos de pesquisa sobre o que eles teceram em suas narrativas, organizamos uma espécie de síntese do que eles nos contaram.

Para a maioria dos sujeitos de pesquisa, o ingresso no Magistério não se deu por “*tradição familiar*”, mas havia professores na família de dois deles. No entanto, o pai de um deles desejava que a filha “*fosse médica*” e o pai de outro o incitava para que ele cursasse Direito, uma vez que este era um sonho que ele (o pai) não realizara. A filha, sem sucesso nas tentativas de aprovação do vestibular para Medicina, chegou ao Magistério e aí, na verdade, descobriu “*seu verdadeiro eu*”, descobriu que gostaria de “*ser professora*”. Já o filho cursou Direito para realizar um desejo do pai e, depois, realizou seu próprio sonho – ser professor.

Outro profissional afirma que, ainda hoje, às vésperas da aposentadoria, a mãe dele não acredita que “*ele trabalhe*” como faz o outro filho dela que é médico. Outra professora optou pelo Magistério depois de desempregar-se e, no início, apenas viu a profissão como meio de sustentar-se. Para três dos sujeitos de pesquisa, o ingresso na carreira se deu em razão de um “*sonho*” e, dois outros ingressaram na profissão por conta da possibilidade de atuação

social que esta profissão possibilita. Um profissional foi enfático ao contar-nos que acabou *escolhendo a área de esportes* porque ela, como pessoa, mudou para melhor *praticando esporte, principalmente o esporte coletivo*. Ela se socializou, venceu a timidez, ficou mais segura e achou que, *como professora*, podia passar isso para os seus alunos. Outro profissional *“nunca tinha pensado em ser professor”*. Ele se inscreveu no vestibular *“e nem sabia direito o quê fazia uma pessoa formada em um curso de Letras”*.

Em proporção muito pequena, houve ingresso no Magistério para melhorar o salário e, com isso, ter acesso aos bens de consumo, o que é possível se o profissional é detentor de mais de um cargo ou tem outras fontes de renda. A maioria tem dois cargos; um deles, além dos dois cargos, atua na Universidade Aberta e, outra, ministra aulas particulares.

O ingresso do profissional na profissão é acompanhado de *“frustração”* e *“angústia”*, segundo dois dos professores-narradores. Entretanto, em maioria, as narrativas docentes estão permeadas de justificativas para que o exercício da profissão se associe a esses dois sentimentos. Por um lado, por causa da dicotomia teoria e prática e, por outro, por causa do alcance da profissão não corresponder às expectativas dos profissionais.

Frustração e angústia, no entanto, acompanham o profissional ao longo dos anos de profissão por razões diversas: a) por ele *“saber muito do seu conteúdo e ficar impossibilitado de transmiti-lo”*; b) por não dar *“uma boa aula”* por causa do *“despreparo e dificuldades dos estudantes”*, do *“desinteresse”* e da *“indisciplina”* com que são obrigados a conviver; c) porque ele é *“desacreditado pelo outro”*, mesmo que esse seja um companheiro de profissão; d) porque seu trabalho *“não é reconhecido e seu salário, inferior”* aos salários de outros profissionais com formação equivalente; e) por ele fazer a *“leitura da atual realidade educação e não poder fazer nada diante de suas constatações”* e f) porque a própria situação do Magistério é *“angustiante”* e, diante dela, ele se sente *“triste”*, *“decepcionado”*, *“indisposto”*, *“doente”*, *“inseguro”* e até *“com medo”*.

“Insegurança” e *“medo”* estão relacionados mais às turmas do noturno por causa das *“conturbadas relações entre profissionais e estudantes”*. Um dos sujeitos de pesquisa explicitou esses sentimentos porque onde ele trabalha há *“estudantes envolvidos com o tráfico de drogas”* ou são *“dependentes químicos”* que vão à escola, mas *“não em busca de conhecimentos científicos, já que os objetivos deles são outros”*. No entanto, a referência a esses alunos também foi feita por outro profissional, mas sem a interferência dos mesmos sentimentos.

Dada a complexidade presente no cotidiano docente, o profissional, atuante em turmas de 11 a 14 anos em escolas municipais de Uberaba- MG, tem de ser *“polivalente”* não

só porque suas funções foram ampliadas, mas porque, segundo um profissional, além de professor, querem que ele seja “*psicólogo*”, “*babá*”, ou melhor, que dê “*educação de berço*” aos adolescentes com quem trabalha, quando o professor dessas turmas espera o aluno “pronto” para outros tipos de conhecimentos.

Assim, o exercício da profissão requer do profissional “*gosto*”, “*amor*” e “*dedicação*” à profissão. Além de exigir-lhe “*tolerância*” e um “*ideal*” a ela associado, o profissional precisa ter “*segurança*” em relação ao conteúdo que vai transmitir e exercer a profissão com “*orgulho*”, “*satisfação profissional*” e “*prazer*”. Ele também precisa de “*autorreconhecer*” o seu trabalho, já que esse reconhecimento não existe fora dele.

É consenso entre os sujeitos de pesquisa que o trabalho que realizam, enquanto profissionais do ensino, é “*árido*”, “*estressante*”, “*muito difícil*”, “*sofrido*”, “*intenso*” e “*sem reconhecimento social por parte dos pais, do sistema e da comunidade e sociedade em geral*”. É um trabalho que, ao impor-lhe “*uma carga muito grande*” de trabalho, lhes acarreta muitas “*cobranças e críticas*” infundadas, muitas vezes. A partir das imposições da administração sobre a educação, o profissional passou a “*preencher muitos papéis a troco de nada*” para “*provar ao outro*” que ele é produtivo. Diante do exercício de um trabalho “mal remunerado” e sobre o qual há interferência da família, do político e da própria estrutura, o profissional sente-se “*cobrado e achatado*”.

Como “*intelectual*” que “*deve transmitir o conhecimento, a cultura*”, o profissional “*precisa saber dos seus direitos e deveres*”, mas ele é considerado pela maioria dos sujeitos de pesquisa como “*apolítico*” e “*acrítico*”, uma vez que “*reclama*” e não “*age*”, uma vez que é “*silenciado*” por “*políticas públicas*” e “*políticos*” que se propõem a defendê-lo e, diante de tal situação, ele “*nada*” faz já que se sente “*impotente*” diante da situação que se apresenta diante dele. Ele é “*culpabilizado*” por tudo na educação, mas a maioria deles tem consciência de que, “*em 99% dos casos*” e “*nem sempre*”, a culpa não é do professor. Entretanto, ao “*aceitar tudo sem nada questionar*”, ele virou, segundo um sujeito de pesquisa, um “*mané*”. De sua condição de “*mané*”, ele “*cumprir determinações e regras*” mesmo discordando delas, ou melhor, ele é “*levado a cumprilas*” porque sua condição de funcionário público assim lhe exige. Três dos sujeitos de pesquisa reconhecem que à categoria “*falta mobilização*” para lutar por melhorias das condições de trabalho e contra a desvalorização profissional, o que passa pela questão salarial, segundo um deles.

Sobre as condições de trabalho nas referidas turmas e escolas, dois dos sujeitos de pesquisa afirmam que não “*basta ter prédios bonitos*”, pois condições de trabalho envolvem o “*tamanho da escola*” e “*o número de alunos por turma*”, “*presença da família*” e “*interesse*”

dos estudantes”. De certa forma, ficou evidente por sujeitos de pesquisa que já exerceram suas atividades em turmas regulares e que hoje atuam em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou escolas do meio rural que aí há menos problemas para os profissionais, ou seja, que nessas turmas ou localidades é *“mais fácil trabalhar”*.

Quatro são os profissionais atuantes em turmas de EJA, mas apenas três deles fizeram considerações a ela de forma mais específica. Um profissional afirmou a existência *“dicotômica entre planejadores e executores da EJA”*. Além de adultos e adolescentes, consideradas as suas especificidades de interesses, terem que conviver juntos, a EJA planejada pressupõe estudantes *“interessadíssimos”* e a realidade de trabalho dos professores não confirma tal pressuposição, sobretudo em relação aos estudantes mais jovens. Dessa forma, os problemas são apenas amenizados, mas não deixam de existir, conforme o segundo profissional. Quando os estudantes da turma são mais adultos, o profissional tem condições de melhorar a *“qualidade da aula, de dar uma aula boa”*.

A terceira profissional defendeu que a EJA na modalidade não presencial corrigiria algumas distorções em torno do processo de escolarização de alunos que estão fora da faixa etária, apesar de esta modalidade existir na rede municipal de educação apenas como um projeto realizado em classes cedidas em uma escola central e atende apenas aos estudantes do Ensino Fundamental, ao contrário de quando isso funcionava em uma escola independente.

Já o exercício da profissão no meio rural foi considerado *“mais fácil”* que nas escolas urbanas já que a *“comunidade sendo pequena”*, *“o número de alunos por turmas é reduzido”* e a *“presença da família é maior e mais efetiva”*, além de os estudantes dessas localidades ainda *“respeitarem os professores”*. As *“atividades extraclasses”* dos estudantes dessas localidades são, pois, favorecidas por estes aspectos.

As condições de trabalho também envolvem a *“quantidade de trabalho”* que o profissional tem que desempenhar, ou seja, quanto menos tempo ele tem para se preparar para uma aula, menos qualidade esta aula terá.

O profissional com dois ou três cargos e mais o compromisso com a formação continuada e com as responsabilidades familiares chega *“cansado”* à sala de aula e se as atividades propostas por ele aos estudantes forem *“repetitivas”*, pouco *“interessantes”*, ou se eles ficarem *sem ter o que fazer”*, certamente o profissional enfrentará problemas de ordem disciplinar.

Na zona urbana, o exercício da profissão em escolas centrais e periféricas não é distinto, ao contrário do que pressupúnhamos. Para os sujeitos que atuam em escolas periféricas, os estudantes dessas comunidades são *“carentes”* e precisam também de

“carinho” de “afeto”, de “abraço”, de “toque”. O profissional precisa estar em classe como “um amigo” para ajudar-lhes em suas dificuldades.

A profissional da área de Educação Física afirmou que os alunos dessas turmas “têm aula de brinquedo” e até as alunas das turmas de 14 anos não se “envergonham de brincar com bonecas”. Para a profissional, há tempo certo para o “brincar” e o “aprender”. Ela acredita que “tem de haver um elo para que a criança brinque no tempo certo e para que o 7×5 também chegue no tempo certo. A educação é complexa e, como professora Educação Física, eu ainda acredito nela, **apesar de todas as dificuldades**”. Na concepção de educação dela, “apenas teremos um mundo melhor se todas as crianças brincarem de casinha e descobrirem que $7 \times 5 = 35$ porque é aí que acontece a educação.

O exercício do trabalho docente proporciona, ao profissional, possibilidades de “rejuvenescimento” e “atualização” e “convívio” com o outro. Um dos sujeitos de pesquisa afirmou se “sentir mais jovem” estando entre jovens. Outro acredita que por desenvolver suas atividades junto a estudantes de diferentes faixas etárias “precisa atualizar-se com frequência”.

A preferência por faixa etária também foi evidenciada, mas apenas uma professora afirmou preferir turmas de 13 e 14 anos às turmas de 11 e 12 anos por não ter cursado Magistério. Assim, ela não se sente devidamente preparada para trabalhar com estudantes de das respectivas faixas etárias, que requerem do profissional “um preparo todo especial”.

O orgulho docente também foi mencionado pela maioria dos professores-narradores. Ele está associado à realização pessoal e profissional dos estudantes. “Olhar para trás e ver um trabalho que ficou bem feito” é o mesmo que deparar com ex-alunos realizados como pessoas e como profissionais. De certa forma, as idéias de Ângela, bem resumem a condição do profissional atuante em turmas de 11 a 14 anos em escolas da rede municipal de Uberaba-MG: este profissional, na atualidade e considerada a realidade da profissão, é movido por “esperanças de ver esses frutos longe”.

Compreendidos em suas subjetividades e entendendo que suas narrativas individuais estejam comprometidas pelas narrativas sociais, os professores-narradores nos contaram acontecimentos que precederam ao exercício profissional e sobre como se concretiza esse exercício nos dias atuais. Fica evidenciada a insatisfação profissional mediante orientações e normas que atendem mais à política do que aos problemas da prática pedagógica. Nesse sentido, o profissional sente-se sozinho e desamparado.

Implicitamente, as narrativas abordam “ordens” que se propõem a acabar com a “(des)ordem”, mas que muito pouco refletem na qualidade das atividades profissionais

docentes ou nos resultados acadêmicos dos estudantes. Nesse sentido, as aulas no laboratório de informática e o portfólio foram ressaltados nas narrativas docentes. Apenas um profissional fez referência ao laboratório de informática como algo positivo. Isto porque ele trabalha na EJA e seus alunos, mediante tais atividades, têm a oportunidade de aprender o conteúdo ministrado pelo professor e a informática ao mesmo tempo.

Ciclos, formação continuada e laboratórios de informática são temas recorrentes nas narrativas docentes, porque o exercício profissional foi, de alguma forma, afetado por estas ações. Discordando delas e não podendo lhes opor resistência, os professores certamente aprenderão algo a partir delas e com elas. Trataremos mais detidamente essas ações no próximo capítulo.

4. PROFISSIONAIS DO ENSINO EM UMA CIDADE EDUCADORA

Uberaba também não é diferente, não.

– Claudemiro, 2009

Uberaba era centro de referência na educação e nós perdemos isso.

– Fontes, 2009

Neste capítulo, temos como principal objetivo capítulo (des/re)construir o lugar da educação, da escola e dos profissionais do ensino no contexto da rede municipal de Uberaba-MG, sob a perspectiva de professores atuantes em turmas de 11 a 14 anos. Partimos de uma escola cidadã e chegamos a uma Cidade Educadora e, aí, situamos o exercício da atividade docente e o quê isso tem representado e repercutido na vida dos profissionais atuantes nas escolas municipais, nas referidas turmas. Tentaremos fazer tal percurso indo na contramão do que está posto pelas políticas públicas para a educação municipal.

É impossível esgotar a amplitude e complexidade presentes no contexto socioeducacional. Apesar de se refrangerem, sociedade e educação podem ser verso e reverso de uma mesma moeda; a sociedade garante a educação e esta toma para si a tarefa de criar possibilidades de enfrentamento das questões sociais mais amplas que afetam direta e exclusivamente grande parte dos excluídos, dos sem possibilidade de resgate da cidadania apenas por direito. Mitificadas e ampliadas em seus sentidos e significados, ambas têm caráter transitório e intencionalidades consoantes o poder sendo exercido, consoante Foucault (1995).

O campo socioeducacional é um campo privilegiado de confrontação e, geralmente, definido a partir de certos binarismos que se concretizam na cotidianidade desse mesmo campo.

Associado à estrutura global de poder, há um poder disciplinar que se ocupa da docilidade dos corpos; como as concepções e práticas cotidianas da educação advêm de elementos acadêmicos, culturais, ideológicos, econômicos e políticos, muito do que a escola afirma combater pode ser repetido no contexto de trabalho docente “ingenuamente”. Assim considerando, pessoas ensimesmadas – não só elas – vão se afastando da consciência da perversidade decorrente de organismos sociais.

Em muitos casos, certos apriorismos associados à dinâmica socioeducacional vão e vêm sem considerações mais detidas dos sujeitos sobre eles. Isto porque os objetivos e fins socioeducacionais não são apenas aqueles legalmente determinados, mas também aqueles associados às histórias de vida dos sujeitos e/ou dos grupos de sujeitos que ocupam as estruturas em um determinado momento socio-histórico, cultural e político, sobretudo. Para

Ianni (2002, p. 11-13), “a mesma história adquire movimentos insuspeitados, surpreendentes [...] e a mesma dinâmica das continuidades germina possibilidades inesperadas, hiatos inadvertidos, rupturas que parecem terremotos”. Nesse sentido, advém da forma de organização social um “processo civilizatório já que desafia, rompe, subordina, mutila, destrói ou recria outras formas sociais de vida e trabalho, compreendendo modos de ser, pensar, agir, sentir e imaginar” (IDEM, IBIDEM, p. 13). Assim sendo, há tensão e contradição constantes entre sociedade e educação se esta se opõe àquela e vice-versa; acreditamos na educação como forma e meio de, no mínimo, problematizar as tensões e as contradições entre presentes no campo social e, por que não, educacional.

Afirmamos, no mínimo, problematizar porque a própria mídia estando a serviço do sistema e dos gestores da educação, haverá sempre uma desigualdade nas condições de enfrentamento das situações postas. No caso da mídia, o que ela nos apresenta natural e perversamente é travestido de boa vontade; entretanto, como bem nos lembra Fernando Pessoa⁴², “[...] tudo o que chega, chega sempre por alguma razão...” ou Álvaro de Campos, um de seus heterônimos, “[...] e o que parece não querer dizer nada sempre quer dizer qualquer coisa [...]” e, neste caso, muita coisa.

Assim, acreditamos que o desmonte da imagem da boa vontade política é, de certa forma, tarefa da educação. A criação de táticas e estratégias de enfrentamento do uso político da educação é tarefa da própria educação. Agir na escola é agir na sociedade uma vez que elas se interligam. Não se trata, aqui, de responsabilizar a instância educacional pela superação das desigualdades sociais, mas de compreendê-la a partir de estudos já realizados por autores como Mello (1992), Saviani (1983), Libâneo (1985), Rodrigues (1985), Cunha (1991), Weber (1991), entre outros, que a afirmam como espaço próprio cuja tarefa é organizar o pensamento das novas gerações e, por isso, constitui-se um dos fundamentos do exercício da cidadania e da participação consciente na consecução de projetos de sociedade.

Nessa direção e acreditando que *a coisa funciona para quem tem o controle do poder econômico* é possível afirmar que *o professorado virou manobra da classe dominante*. Se há um poder sendo exercido também nas instâncias educacionais, os profissionais necessitam compreender como se dá esse exercício de poder na dinâmica social. Uma boa forma de caminhar nessa direção é, para o Claudemiro (2008), *aprender a fazer perguntas*, uma vez que aí se fundamenta o caráter criativo da educação.

⁴² Fernando Pessoa, poeta modernista português (1888-1935), escreve como ele mesmo e como Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos, seus heterônimos.

Ao implementar o caráter imitativo e reprodutivo da educação, segundo este profissional, as universidades estão vendendo “*peixe podre*” e nós o estamos comprando sem maiores considerações. E por que estão o estão vendendo e por que e em quais condições o vendem? Qual será o reflexo disso no exercício da atividade docente? Quem são as pessoas *dispostas a comprar o “peixe podre”*? *Quem é que procura ingressa-se no Magistério, hoje?*

Fontes (2009) afirma que as pessoas que hoje optam por esta profissão hoje, o fazem por falta de outra opção. Professor Salvador (2009) elenca como principais razões para isso a *falta de reconhecimento do trabalho do professor*, *falta de salário atrativo* e *facilidades de aprovação no vestibular em concursos públicos*. Para ele, *as pessoas, normal e primeiramente, tentam vestibular em outro curso e, frustradas por não conseguirem a aprovação* nesses cursos, *elas partem para o Magistério*. Dessa situação desencadeia-se muito da insatisfação profissional, uma vez que não sendo o Magistério a área escolhida pelo profissional, ele terá muito mais dificuldades para lidar com questões específicas do/no cotidiano escolar.

Outro aspecto envolvido e somado à problemática posta é o perfil do estudante que opta pela profissão:

*Creio que quem está falhando é o professor formador, já que essa formação é muito [...]às vezes, eu comento com os colegas que nós temos **muitas domésticas** dando aula (que é uma ascensão social), mas que continuam com mentalidade de domésticas. Às vezes, o salário de uma doméstica está melhor do que o do professor, mas ser professor **dá mais status**. Então, é melhor do que ser doméstica! (Risos). Então, a nossa educação tem **muita, mas muita doméstica** que fez uma faculdade sem qualidade, uma faculdade que não dá informação, que não traz conteúdo para o professor. O grande problema que nós temos também é que os piores alunos das escolas vão ser professores; os piores alunos das escolas é que vão ser professores como a reportagem da Folha de São Paulo mostrou. Se você fizer um apanhado geral é isso. Garanto para você que, hoje, 100% dos professores são os piores alunos da escola. Isso é certeza. Tenho certeza disso. Nem falo que é 60%, 70%, nem nada. **Falo que é 100% mesmo**. Estão optando pela profissão porque não têm outra opção. (FONTES, 2009).*

Obviamente as questões implicadas nos dizeres dos profissionais não podem ser tratadas de modo simplista. Vimos anteriormente que o percentual de estudantes bem avaliados pelo ENEM que escolhem a profissão é mínimo. Vimos também que os estudantes são orientados por seus responsáveis para escolherem cursos que melhor garantem retorno financeiro e status e social.

Por outro lado e considerando o contexto apresentado anteriormente, acreditamos que a acessibilidade de todos à educação precisaria ser mais bem compreendida. Nos dizeres de Brzezinski (2008, p. 197-198), “[...] para garantir legitimidade à política educacional em um estado democrático, ela não deve resultar exclusivamente de deliberação unilateral da

sociedade política. Antes, deverá constituir-se conquista do coletivo organizado que luta pelos seus direitos”.

Assim não o sendo, as condições nas quais os novos profissionais chegarão ao mercado de trabalho podem estar ligadas à certificação apenas, não visando à qualidade da formação desses futuros profissionais. Dessa forma, eles podem exercer suas funções em condições precárias, o que desencadeará inúmeros problemas, como por exemplo, metodológicos, de conteúdo, disciplinares, contribuindo para reforçar a má visibilidade social dos profissionais.

Sutil e estrategicamente o desenvolvimento do modo capitalista de produção, baseado em novas tecnologias, na constante criação de novos produtos, na recriação da divisão internacional do trabalho e na mundialização dos mercados é impulsionado. Enquanto processo pelo qual a população mundial torna-se cada vez mais unida no sentido da existência de uma única sociedade global, a globalização “está se impondo como uma fábrica de perversidades” (SANTOS, 2008, p. 19).

Para este autor, a perversidade sistêmica gera desemprego (acrescentamos o subemprego), diminuição da qualidade de vida, aumento da pobreza, retorno de doenças supostamente extirpadas, permanência da mortalidade infantil, apesar dos avanços técnicos e tecnológicos, inacessibilidade da educação de qualidade e alastramento de males espirituais e morais; para Santos, a perversidade resulta do uso político da globalização e, paradoxalmente, a tendência dela é a da unidade que divide e separa ainda mais a sociedade em classes distintas. Assim, a globalização, “[...] ao mesmo tempo que expressa e deflagra processos de homogeneização, provoca diversidades, fragmentações, antagonismos” (IANNI, 2002, p. 32). Por isso,

[...] no âmbito da globalização, quando se começa a articular-se uma totalidade histórico-geográfica mais ampla e abrangente que as conhecidas, abalam-se algumas realidades e interpretações que pareciam sedimentadas. Alteram-se os contrapontos singular e universal, espaço e tempo, presente e passado, local e global, eu e outro, nativo e estrangeiro, oriental e ocidental, nacional e cosmopolita. A despeito de tudo parece permanecer no mesmo lugar, tudo muda. O significado e a conotação das coisas, gentes e idéias modificam-se, estranham-se, transfiguram-se. (IANNI, 2002, p. 32).

Para Claudemiro (2008), a globalização *é o desafio atual [...] que vem acelerando de uma forma muito rápida e degenerando a educação*. Sem procurar palavras bonitas para conceituá-la, ele a afirma como *uma volta de tudo ao centro de poder*.

As condições materiais, imateriais ou relacionais para a *volta de tudo ao centro* são, em maioria, contrárias aos processos de humanização da existência humana emanados das

tentativas de aclarar, também, do uso político da educação. O que está determinado para as situações mais amplas se repete em instâncias menores e incluímos aí todas as formas de organização social, inclusive a família, com sua nova conformação, identidade e implicações disso no trabalho dos professores. Sobre essa nova conformação familiar, professor Vair não vê muita saída para os problemas disciplinares relacionados à falta de “educação de berço”, tarefa primeira da família, conforme disposto no Título II, Artigo 2º da Lei Nº 9.394, de 30 de dezembro de 1996. Para Vair, o fato de a família não estar cumprindo com o dever de educar as crianças complica o desenvolvimento do trabalho dos professores: [...] *Às vezes, tem um aluno difícil e você pede para chamar o pai. Quando o pai chega, você percebe que ele está pior que o aluno [...].* Ou seja, há uma inversão de valores refletindo na prática escolar e profissional e contribuindo para que o profissional perca ainda mais o controle de seu trabalho.

Outro aspecto é que as mães e os pais são pai e mãe só na hora de fazer, depois a avó que se vira. *Quem são os pais da maioria dos alunos que mora na periferia são os avós:*

Já tive escola em que mais ou menos uns 40% dos alunos viviam com os avós. Por um lado, no caso de reuniões, até era um pouco melhor porque os avós tinham um pouco mais de responsabilidade, mas o aluno não respeitava os avós. Aquilo que a gente tentava fazer ou aqueles que eram mais difíceis, às vezes, não tinham resultado. (VAIR, 2009).

Globalizada, a escola tem seus problemas ampliados, mas fragmentados para efeitos de estudos. Pacheco e Pereira (2007, p. 372), ao analisarem o tema globalização e identidade no contexto da escola e do currículo, defendem que a globalização, enquanto estratégia de homogeneização cultural, tendo como ideologia de base o neoliberalismo, “traz uma linguagem de uniformização para a escola que não lhe é totalmente estranha, contribuindo para a retylerização⁴³ das práticas curriculares, sobretudo com o reforço da lógica dos conteúdos, competências e avaliação”. Quanto às identidades dos sujeitos educativos e de organizações escolares (dentro de um léxico comum que integra, entre outras palavras, “autonomia”, “descentralização”, “projecto” e “comunidade”), os autores afirmam sua existência “mais no plano dos discursos políticos burocráticos do que nas práticas políticas de professores e alunos”.

Se os efeitos da globalização refrangem na prática educativa e esta se vê obrigada a corroborar algumas das reais intenções daquela, até que ponto e como a prática educativa, no

⁴³ Retorno a Tyler (Back to Tyler), aceitando-se que o currículo é um plano, um dispositivo normativo defendido pela administração, embora possa ser gerido pelos professores, desde que essa gestão seja controlada pelo currículo nacional e pela avaliação estandardizada.

enfrentamento das tensões e contradições entre sociedade e educação, podem vislumbrar novos modos de ser, pensar, agir, sentir e imaginar das pessoas como um todo?

Dada a impossibilidade de negar a existência de um estranhamento entre as pessoas em todas as instâncias sociais em razão das influências do jogo das forças econômicas, consciência social e visão da realidade podem estar mais presentes nos discursos do que na própria prática escolar. Situada nesse ambiente social complexo, a escola também mantém indefinidas sua identidade, funções e finalidades e permanece acusada de não ensinar, de não promover a aprendizagem dos estudantes. Assim, é fundamental que permaneçam na pauta de discussões as razões, as finalidades e objetivos socioeducacionais, bem como o uso político da educação.

4.1. “Tu surgiste, Uberaba formosa, na campina, sob um céu de anil”⁴⁴



Uberaba tem 189 anos e situa-se na microrregião do Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais, com latitude sul 19°45'27" e longitude oeste a 47°55'36". Seus municípios limítrofes são Uberlândia e Indianópolis, ao Norte, Nova Ponte e Sacramento, ao Leste, Conceição das Alagoas e Veríssimo, ao Oeste e, Conquista, Água Comprida, Delta e Estado

⁴⁴ Verso do Hino de Uberaba. Letra de Ari de Oliveira e música de Gabriel Totti.

de São Paulo, ao Sul. A área total do município⁴⁵ é de 4.540,51 km², sendo que a área urbana é de 256,00 km² e a rural, de 4.284,51 km².

Ele está situado a aproximadamente 500 Km de distância de importantes pólos consumidores, financeiros, políticos e administrativos do país.

Desde 1837 Uberaba é uma cidade que se diz independente.

Com base em contagem estimada do IBGE em 01.07.2009, a população de Uberaba é de 296.261 habitantes, com os seguintes dados estratificados: a população do sexo feminino é de 153.759 (51,90 %) enquanto que a masculina é de 142.502 (48,10 %); por índice de urbanização, 287.077 (96,9%) pessoas habitam a zona urbana e 9.184 (3,1%), o campo.



Em Uberaba há mais de 50 bairros (urbanos e rurais): Abadia**⁴⁶, Alfredo Freire I* e II, Américas*, Amoroso Costa, Antônio Sousa, Antônia Cândida, Baixa (distrito), Boa Vista*, Cartafina*, Centro, Chica Ferreira, Cidade Ozanan, Conjunto Boa Vista, Conjunto Morada do Sol*, Costa Teles, DI 1 (Industrial), DI 2 (Industrial), Elza Amuí, Estados Unidos, Fabrício*, Gameleira I e II, Grande Horizonte, Guanabara/Frei Eugênio/Cássio Resende, Jardim Eldorado, Jardim Santa Clara, Jardim Uberaba*, Jardim Espírito Santo*, Jardim Induberaba, Jardim São Bento, Jardim Pacaembu*, Jardim Triângulo*, Jockey Park, Josa Bernardino, José Barbosa, Leblon*, Lourdes*, Manoel Mendes*, Maracanã, Maringá, Mercês, Metrôpole, Morada das Torres, Morumbi, Olinda, Parque das Américas, Parque Mirante, Parque São Geraldo, Planalto, Pontal, Ponte Alta (distrito), Recanto das Torres, Recreio dos Bandeirantes*, Residencial Mangueiras, Residencial Estados Unidos, Rural, Santa Maria**, Santa Marta, São Benedito*, Serra do Sol/ S. Dourada, Residencial 2000*, Tutunas**,

⁴⁵ Informações sobre a cidade:

http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=25&Itemid=67. Acesso em 10.04.2009. Outras fontes informativas do Instituto Geociências Aplicadas – IGA/MG 2002, disponível em: www.indi.mg.gov.br.

⁴⁶ * Quantidade e indicação de bairros nos quais há escolas municipais urbanas e/ ou do campo. Localização mais precisa das unidades escolares consta do Anexo C – Regimento Comum das Unidades de Ensino da Rede Municipal

Uberaba I* e II, Umuarama, Valim de Melo*, Vila Arquelau, Vila Olímpica, Vila São Cristóvão e Volta Grande**.

São 9 os núcleos de desenvolvimento (antigos bairros rurais): Baixa*, Capelinha do Barreiro*, Peirópolis*, Ponte Alta*, Santa Rosa*, São Basílio e Santa Fé, Chácara Praia do Rio Claro e Parque do Café.

Há também escolas situadas às margens da Br-050** (Km 151 e 124) e MG- 427, Km 04* (Chácara Vale do Sol).

Assim, são 34 as escolas municipais de Uberaba, sendo que destas, 8 são consideradas escolas do campo, comumente denominadas de rurais. As 26 restantes localizam-se na zona urbana, sendo que quatro delas são destinadas especificamente à Educação Infantil. Assim, são 30 as escolas que oferecem Ensino Fundamental, do primeiro ao nono ano. Também há 2 Centros Municipal de Educação Avançada (CEMEAs) destinados a atender estudantes e/ou demais pessoas da comunidade no contraturno escolar.

De forma ampla e se consideradas também as escolas estaduais, há escolas localizadas desde o centro da cidade até os lugares mais longínquos, inclusive em bairros recentemente construídos. Caso não haja escola para atender em determinada região, os estudantes são transportados gratuitamente para outras regiões, mas a tendência é que eles sejam atendidos em seus próprios bairros.

Há também uma parceria entre Estado e Município de forma a garantir também o Ensino Médio nas próprias comunidades. Dessa forma, há salas anexas do Estado em funcionamento em algumas escolas municipais, como é o caso do Jardim Pacaembu.

A estrutura física das escolas não é padronizada e a área destinada à construção também varia. Apenas uma escola, atendendo ao critério da inovação, difere das demais em muitos aspectos porque sua construção já considera as especificidades de uma escola projetada para ser de tempo integral, proposta que começa a ser implementada por meio do que é oferecido no Jardim Pacaembu.

Segundo o texto de apresentação do Departamento de Recursos Humanos da Prefeitura de Uberaba⁴⁷, são 2964 servidores lotados e/ou em exercício na Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Destes, 1716 são efetivos e os demais – 1248 – são designados temporariamente. Conforme levantamento de estimativa de vagas para concurso e informado ao Sindicato da categoria, há aproximadamente 1832 servidores compondo o

⁴⁷ Informações contidas no site da Prefeitura:
http://www.uberaba.mg.gov.br/websemec/plan_gest_financ/apresentacao.htm e acessadas em 10.04.2009.

quadro do Magistério atuante nas escolas atualmente. Destes, 182 atuam na Educação Infantil, 927 atuam como Professores I e os Professores II somam 613 servidores. Ainda há 110 Especialistas em Educação.

Consoante informações obtidas por meio de Decretos e Portarias publicadas no Órgão Oficial do Município (Porta-Voz), bem como no noticiário local, está prevista a realização de Concurso Público no corrente ano. O número de profissionais contratados está acima do legalmente permitido e há determinação judicial no sentido de que a situação seja corrigida até o início de 2010, em atendimento à Resolução N° 2⁴⁸, de 28 de maio de 2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. De acordo com o parágrafo 1° de Artigo 2°, profissionais do magistério são aqueles que

[...] desempenham atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de Educação Básica, em suas diversas etapas e modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Educação Indígena), com a formação mínima determinada pela legislação federal e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 2009).

De acordo com o Edital do concurso, há vagas em todas as áreas do Magistério e, entre estas, cargos técnicos para compor o quadro da Secretaria Municipal de Educação, corrigindo, assim, o desvio de função. Com essa medida, os professores lotados na respectiva Secretaria e prestadores de serviços administrativos nesta mesma Secretaria passarão, depois de concursados, nomeados e empossados, a pertencer ao Quadro Administrativo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). Como há professores prestando serviços em outras secretarias, os dados anteriormente apresentados sobre o contingente docente não traduz a realidade desses profissionais.

Há cerca de vinte e seis mil alunos matriculados nas escolas da rede municipal de Uberaba-MG. Para aqueles que frequentam as escolas rurais é oferecido transporte gratuito; na zona urbana o transporte gratuito é raro, pois ocorre apenas no caso de a escola de um determinado bairro não comportar o número de estudantes e eles necessitarem de frequentar escolas em outros bairros diferentes daqueles em que residem.

Os estudantes recebem um kit escolar contendo uniforme e material didático-pedagógico; os livros não estão incluídos no kit por cauda do PNLD. Após a gravação de sua narrativa, professor Adislau narrou-me que o uniforme (bermuda, camiseta e tênis) é utilizado

⁴⁸ Publicada no Diário Oficial da união de 29.05.2009, Seção 1, p. 41-42.

adequadamente pelos estudantes, mas o mesmo não ocorre em relação ao restante do material; segundo este profissional, a maioria dos estudantes compra cadernos bonitos, capa dura, com belas estampas e utiliza os cadernos recebidos da Secretaria para fazer aviõezinhos, por exemplo. Questionado sobre se há e quais medidas são tomadas nesse sentido, Adislau afirmou que é feito um trabalho de conscientização, mas sem reflexos aparentes na sala de aula. Por outro lado, para os estudantes que realmente dependem do material recebido, ele é insuficiente.

Para o desempenho das atribuições próprias das atividades do Magistério Municipal, descritas no Regimento Comum Unificado das Escolas, os integrantes do Quadro do Magistério Municipal terão jornada de 20 horas semanais de trabalho por cargo, podendo ser aumentada até o limite de 40 horas semanais. Os Educadores Infantis, entretanto, têm jornada de trabalho de 30 horas por causa das especificidades dos Centros Municipais de Educação Infantis (CEMEI's). A frequência é fiscalizada por meio do ponto eletrônico preferencialmente e/ou folha de ponto; além do piso salarial inicial da categoria⁴⁹, acrescido de vantagens pessoais, o Artigo 61 do Capítulo II da Lei Complementar 392⁵⁰, de 17 de dezembro de 2008 prevê auxílios pecuniários e gratificações. Como auxílio pecuniário, os profissionais podem receber: I. Auxílio-alimentação e II. Auxílio-transporte. Para o Magistério, as gratificações (Art. 66, Seção III) deferidas aos servidores são as seguintes: I. Gratificação pelo exercício de cargo de provimento em comissão ou de função gratificada; II. Gratificação natalina; III. Gratificação pelo exercício do cargo em local distante e IV. Gratificação por Assiduidade (GA). Esta última não está prevista no Estatuto do servidor ou do Magistério e é estabelecida desde 2005, a cada ano, em Decreto próprio e visa a incentivar a assiduidade do professorado que rege turmas. No ano de 2008, a GA foi recebida por aqueles que obedeceram aos critérios estabelecidos e que tiveram 100% de frequência.

O auxílio-alimentação pode ser analisado por dois aspectos. Ele é pago por número do Cadastro de Pessoa Física (CPF) e ainda que o profissional seja efetivo em dois cargos, ele recebe apenas um auxílio; os vencimentos dos servidores já foram recompostos por meio do reajuste do referido benefício, caracterizando um achatamento salarial. Por outro lado, com os

⁴⁹ O piso salarial atualmente está adequado ao Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) – Lei Federal Nº. 11.738, de 16 de julho de 2008 – em termos da proporcionalidade; em início de carreira, os valores são: Educador Infantil (trinta horas): \$ 687,50 sendo composto da seguinte forma - \$465, 00 + \$210, 00 do auxílio-alimentação e \$12,50 da diferença relativa à proporcionalidade do PSPN; Professor I \$465,00; Professor II, \$ 666, 69 e Especialista da Educação, \$ 631,60. Esses profissionais também recebem o auxílio-alimentação no valor de \$210,00 e, se efetivos, outras vantagens pessoais adquiridas por progressão ou acesso por titulação acadêmica.

⁵⁰ Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos do Município de Uberaba e dá outras providências.

salários achatados, o que “salva” os servidores é a concessão desse benefício. Mas a categoria entende que os vencimentos deveriam ser justos e não, complementados com gratificações, como tem acontecido, de acordo com informações da Presidente do Sindicato, Rosângela Alves Valim, em novembro de 2008.

Ao servidor investido em cargo de provimento em comissão ou em função gratificada poderá ser devida uma gratificação pelo seu exercício, na forma da Lei Complementar 392, Art. 67; o percentual pago pode chegar até 50% do salário-base do servidor. A Gratificação Natalina (subseção I, Art.68), instituída a partir da aprovação da Lei Complementar 392, corresponde a 1/12 da remuneração a que o servidor fizer jus no mês de dezembro, por mês de exercício, no respectivo ano. A gratificação pelo exercício em local distante (Art. 72) destina-se a compensar o servidor que, no interesse do serviço, tiver exercício em unidade localizada fora do perímetro urbano, na forma estabelecida em regulamento. O valor da respectiva gratificação é fixado em percentuais equivalentes a, no mínimo, 20% e, no máximo, 40% do menor vencimento básico da Administração Direta do Poder Executivo Municipal e, por motivo de falta injustificada do servidor, é descontado o valor proporcional da gratificação. Retomaremos alguns aspectos referentes à Lei Nº 133/98 no item 4.1.1, porque a Lei Complementar 392/2008 a alterou em alguns aspectos de forma a representar perdas salariais (vantagens) para os profissionais mais antigos.

4.1.1 Profissionais do ensino no Ensino Fundamental e estatuto da categoria

Segundo a Academia Brasileira de Letras (2008), Magistério refere-se ao cargo ou atividade de professor; ao exercício dessa atividade; professorado; ensino; ao conjunto ou classe dos professores. O exercício do magistério é instituído por um conjunto de dispositivos jurídicos que rege e regula a profissão; assim, por meio de Estatuto próprio, as condições de trabalho dos profissionais de cada estado ou município são regulamentadas e dizem respeito apenas aos profissionais da carreira, embora alguns direitos se estendam aos profissionais temporariamente designados em algumas circunstâncias.

A Seção III da Lei Nº 9.394, de 20.12.96 trata do Ensino Fundamental. Já considerando as alterações na redação dos Artigos 32 e 33 em razão das Leis nº 11.274, de 2006 e 9.475, de 97, o Ensino Fundamental, gratuito na escola pública e tendo como objetivo a formação básica do cidadão, mediante princípios estabelecidos nos incisos e parágrafos dos

referidos artigos, tem a duração de 9 anos, iniciando-se aos 6 anos. O artigo 34 prevê que o Ensino Fundamental seja ministrado em tempo integral progressivamente e a critério dos sistemas de ensino.

Afirmando que a expressão do direito a um quantum da educação básica a que todos os cidadãos têm direito, Oliveira e Adrião (2007, p. 31-33) afirmam que esta idéia remonta aos tempos da reforma protestante. Apoiados em Cunha (1975), Romanelli (1985) e Carvalho (1986), também afirmam que a garantia da escolarização esteve, entre nós, associada tanto

à idéia de que a escola seria um instrumento de redução das desigualdades sociais e de moldagem da identidade nacional quanto à necessidade de incutir nas novas gerações comportamentos exigidos para o desempenho das funções e ocupações emergentes com os processos de industrialização e urbanização.

Dessa forma e considerando posicionamentos de Sacristán (2001) sobre educação básica, os autores ainda afirmam que:

Com um caráter a um só tempo emancipador e disciplinador, a idéia do direito (e do dever) a um determinado nível de escolarização básica é consenso no mundo ocidental. Expressão disso é sua inscrição em documentos internacionais com o a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, a Declaração Universal da Educação para todos, assinada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990 (a partir da qual os países signatários se comprometiam a garantir a crianças, jovens e adultos a ‘satisfação de necessidades básicas de aprendizagem’) e a Declaração dos Direitos da Criança, de 1998, além de constar das Constituições contemporâneas de quase todos os países do mundo e, em uma ínfima minoria, na legislação infraconstitucional. (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007, p. 32).

Segundo os autores, o consenso a respeito da necessidade da escola não é traduzido na imprecisão de conteúdos a serem oferecidos aos cidadãos ou nos valores e habilidades que estes precisam desenvolver, já que “o mínimo” é oferecido à “maioria”.

Esse processo de exclusão no interior do sistema, narrado por Salvador (2008) como o caso do *boi de piranha ao contrário*, é caracterizado pela garantia de acesso, mas não de qualidade até porque a garantia da oferta não é acompanhada de contrapartida orçamentária ou de condições adequadas de trabalho.

Outro aspecto a ser considerado é a distorção entre o que é proposto em termos de avaliação “diagnóstica, processual e contínua” e outros mecanismos padronizados e fixados nos resultados e cumprimento de metas. Aí, a autonomia é enfatizada em detrimento de mecanismos de controle. Sobre o trabalho em função de resultados, professor Claudemiro (2008) faz as seguintes ponderações sobre o fato de as avaliações do Sistema de Avaliação do Ensino Municipal (SAEM) serem elaboradas por uma escola particular e sobre elas serem apenas objetivas:

[...] – Ah, o ensino está melhorando tantos por cento. Mas, nós que aplicamos e, depois, corrigimos as provas, nós vamos ver que a idiotice ficou pior porque além da provas apresentarem erros, elas ainda dão margem para o aluno ficar chutando. Eles não precisam raciocinar. Basta o aluno assinalar e são quatro alternativas e com quatro fica muito mais fácil, não é? Como é que você consegue fazer dez questões de Matemática sem fazer uma conta? O aluno chuta e muitas vezes ele acerta e aí você diz que o ensino está melhorando. Então, é idiotização mesmo, tá? É referente ao que a gente vê.

Entendemos que o termo “idiotização” é empregado por Claudemiro no mesmo sentido de “produção do fracasso escolar”, expressão cunhada por Maria Helena Patto (1990), ao se referir aos ciclos básicos de educação, ainda em vigor em escolas municipais de Uberaba, mas não em turmas de 11 a 14 anos, ou seja, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais de Uberaba-MG.

Segundo Oliveira e Adrião (2007), a efetiva democratização da Educação Básica para todos depende do equacionamento em torno de 3 questões a saber: os recursos que garantirão o custo aluno qualidade no ensino fundamental e o FUNDEB como financiamento de toda a Educação Básica, o equacionamento de competências, particularmente entre estados e municípios ou efetivo estabelecimento do regime de colaboração e a superação da ambiguidade presente na própria LDB que, ao mesmo em que advoga a autonomia pedagógica da escola, estabelece o controle da qualidade.

Embora conste apenas como uma Diretriz para a Reestruturação dos Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, a Resolução 2, de 28 de maio de 2009, em seu Artigo 5º, Inciso XI, alíneas de “a” a “d”, fixa como dever da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios

prover a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, sob os seguintes fundamentos:

- a) sólida formação inicial básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos de suas competências de trabalho;
- b) associação entre teorias e práticas, mediante estágio supervisionados, capacitação em serviço e formação continuada;
- c) aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades,
- d) aos educadores já em exercício, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, a ser realizado durante a jornada de trabalho do profissional da educação (artigo 67, V, da Lei nº 9.394/96). (BRASIL, 2009).

Reconhecemos que diretrizes apenas sinalizam caminhos, mas com profissionais com jornada dupla ou tripla de trabalho e se sentindo reféns da formação continuada ou dela dependendo apenas como meio para complementar salários, ainda que os fundamentos acima

possam contribuir para reestruturar as atuais condições profissionais docentes, as alterações nos planos de Carreira não possibilitarão reestruturação significativa no quadro que ora se apresenta para o Magistério.

A Lei Complementar nº 133, de 25 de novembro de 1998 e, vigorando desde 01 de janeiro de 1999, dispõe sobre o Plano de Cargos e Salários do Magistério Municipal de Uberaba. Embora com mais de dez anos, ela sofreu apenas pequenas alterações e, hoje, a reestruturação da referida Lei é pauta de reivindicação da categoria. Por força legal, conforme Artigo 2º da Resolução Nº 2, de maio de 2009, os entes federados devem elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro do ano de 2009.

Mesmo não sendo soberana e considerando que ela será readequada, é necessário e prudente que os profissionais conheçam a Lei Nº 133/98 a fim de não perder direitos já adquiridos. Como os termos utilizados em leis são específicos do Direito, o assessoramento jurídico para estas e outras questões pertinentes é aconselhável. Notam-se na legislação algumas aberturas para interpretação ampla por meio do uso de expressões como: “conveniência do serviço público” e “a critério da Secretaria de Educação”.

No caso de um servidor, consoante critérios dispostos em legislação específica, solicitar mudança de lotação e ainda que ele atenda a todos os requisitos legais para tal, seu pedido pode ser negado por “conveniência do serviço público”. Nesses e em outros casos, se observa que tais expressões respaldam legalmente decisões injustificáveis que a SEMEC possa tomar.

Em Uberaba, a Lei Nº 133/98 congrega os cargos do Professor I, do professor II, dos Especialistas da Educação e do Educador Infantil; os cargos do Diretor Escolar e Auxiliar de Diretor são cargos comissionados. Os demais servidores dos setores administrativo, técnico e auxiliar da escola pertencem ao quadro administrativo. Entretanto, por entender que são parte constituinte da escola, esses servidores reivindicam para si os mesmos direitos que aqueles destinados à Carreira do Magistério. Não fica claro, entre os servidores, que todos da escola educam, mas que a formação acadêmica específica mínima é exigida não só para o exercício da função, mas também para ingresso na Carreira.

Os integrantes da Carreira que desempenham funções administrativas têm a progressão na Carreira paralisada e não gozam dos mesmos direitos que os demais, a exemplo do direito às férias coletivas em janeiro e aos 15 dias de recesso em julho.

Inicialmente, os quadros da Carreira do Magistério foram providos por enquadramento ocorrido em 1998. O parágrafo 1º. do Artigo 12 da Lei Nº 133/98 determina condições para o enquadramento:

O servidor é enquadrado na sua carreira, na classe equivalente à sua titulação acadêmica e no nível correspondente ao seu tempo de serviço no Magistério Municipal, sendo dois níveis para cada 730 (setecentos e trinta) dias de efetivo exercício do Magistério Municipal, contados na forma da Lei.

Uma vez enquadrados, os servidores passaram a ter direito à promoção na Carreira; ela ocorre por acesso à classe correspondente à habilitação acadêmica e por progressão. Para progredir na carreira, o servidor precisa ter Avaliação de Desempenho satisfatória. Esta é feita anualmente na forma das normas estabelecidas pela SEMEC e considera, de acordo com Incisos do Parágrafo 16:

- I - o envolvimento, a participação e o compromisso no desenvolvimento do projeto político pedagógico da unidade em que estiver atuando;
- II - o permanente investimento em sua formação acadêmica, em instituições credenciadas, ou em cursos promovidos pela Secretaria de Educação;
- III - o desenvolvimento do trabalho, a aferição de conhecimentos do servidor na área curricular em que exerça a atividade de magistério, e os efetivos avanços no desempenho escolar dos alunos, em termos de formação e aprendizagem, segundo parâmetros definidos pela Secretaria de Educação;
- IV - a dedicação exclusiva ao magistério;
- V - o compromisso ético profissional do educador. (UBERABA, 1998).

Já o Parágrafo 1º do Artigo 16 determina procedimentos por meio dos quais os servidores são avaliados. Sendo o processo de avaliação institucional, pessoal, técnico, de crescimento profissional, ele consta de autoavaliação e avaliação pelos diferentes segmentos da comunidade escolar. O Diretor Escolar, o Auxiliar de Diretor, um especialista, um professor I ou II e um representante da comunidade escolar participam da Comissão de Avaliação de Desempenho. Embora esse processo se proponha a ser democrático, a subjetividade presente no Documento permite mais de uma interpretação em alguns pontos e, muitas vezes, há discordância entre servidores e Comissão e vice-versa. Nesse caso, os impasses entre eles são resolvidos por meio de Recursos.

Outro aspecto negativo e contraditório é o fato das metas do Contrato de Gestão ser o fio condutor da Avaliação; se há divergências nas condições de trabalho e os servidores têm a mesma cobrança, a Avaliação acaba tratando igualmente os desiguais.

Alegando que qualidade tem de ser para todos, a atual Gestão infere que são os próprios servidores os encarregados de promover a igualdade na qualidade do trabalho docente, mas as condições de trabalho também precisariam ser melhoradas em algumas instituições. Concordamos que isso seria o ideal, mas ainda não é o real.

A jornada de trabalho por cargo é de 20 horas semanais, podendo ser aumentada até o limite de 40, conforme o exposto no 2º Parágrafo do Artigo 19, “em caráter excepcional e temporário, em regime de horas excedentes, por necessidade curricular, com o conseqüente

aumento proporcional do respectivo vencimento”, mediante proposta da SEMEC, na forma do Artigo 13, da Lei Nº 133/98.

O parágrafo 1º do mesmo Artigo determina de que forma o servidor deve cumprir as 20 horas semanais de trabalho:

O percentual igual ou superior a vinte por cento (20%) das horas das jornadas semanais de trabalho, destinam[sic]-se a atividades de planejamento, atualização, pesquisa, produção coletiva, formação permanente, colaboração com a administração da unidade, participação em reuniões, eventos e outras atividades inerentes ao projeto pedagógico da Escola, conforme seu Plano Global Integrado, nos termos dos limites estabelecidos pela Secretaria de Educação, para cada nível de ensino, tipo de Escola e atividade do servidor. (UBERABA, 1998).

O cumprimento Artigo 19, no que diz respeito à porcentagem de horas a ser cumprida fora da regência, tem gerado descontentamento entre os servidores porque a regra não é cumprida por todos como determina a Lei. Isto porque a forma de cumprimento é, muitas vezes, acordada entre servidores e administração de cada escola. Para servidores que exercem suas atividades profissionais em mais de uma unidade, eles convivem com critérios diferentes que norteiam o cumprimento do Artigo 19 e isto gera transtornos entre administração escolar e servidores.

Ao servidor da Carreira do Magistério aplica-se subsidiária e complementarmente à Lei Nº 133/98 o Estatuto dos Funcionários Públicos, Lei Nº 2.140, de 26 de julho de 1971 e modificada pela Lei Complementar Nº 392, de 17 de dezembro de 2008. Assim sendo, os servidores que recebiam gratificação por exercício em local distante, agora a recebe por meio de novos critérios. Para aqueles que têm mais tempo na Carreira, a alteração legal trouxe prejuízos; por outro lado, esse direito deixa de ser exclusivo do Magistério e passa abranger todos os funcionários que atendam aos requisitos. Sobre o exercício das atividades em local distante, ou seja, nas escolas rurais, os professores-narradores fizeram algumas considerações já abordadas anteriormente.

Por meio de Decreto próprio, os critérios relativos às férias-prêmio também foram alterados e os servidores empossados em 2007 deixaram de ter esse direito. Para os demais, permanece o direito, mas não basta apenas cumprir os requisitos para gozá-las (a atual administração autoriza apenas o gozo, apesar de a legislação prever o pagamento das férias em espécie). A “conveniência do serviço público” precisa ser observada e, nesse aspecto, reconhecemos que há alguns poucos privilegiados por não haver interpretação única da Lei. Se a SEMEC afirma a conveniência ou não, quem poderá argumentar contra a decisão tomada por ela e com base em quê?

O Artigo 32 da Lei Nº 133 previu a criação do Código de Ética da Categoria para cinco anos após a data de publicação da Lei, mas não houve avanços nesse sentido. Este é um ponto que merece nossa atenção, mas pode ser uma questão “perigosa”, porque há valores e normas que precisam ser inerentes à existência humana. Ainda que prescritivamente ou regimentais, se a pessoa não os traz consigo, de nada adianta a prescrição. Por outro lado, o código é, de certa forma, também uma proteção para a sociedade.

O exemplo, e não a palavra, é o fio condutor da ética pessoal e profissional. Como a maioria das atividades profissionais docentes é realizada pelo profissional sozinho ou por ele e por estudantes de suas classes, as atividades coletivas quase não são realizadas por ele. Assim sendo, as ações profissionais docentes tendem a ter o jeito de cada profissional. Também com a profissão desprestigiada e o professor sendo considerado despreparado para o exercício de suas atividades profissionais e se sentindo enfraquecido física e psicologicamente, em que o auxiliará a criação de um código de ética?

Não se trata, aqui, de elencar pontos favoráveis e desfavoráveis à criação de tal código⁵¹, porque se o profissional é bem assistido desde seu estágio e recebe formação sólida e condizente com a realidade profissional onde exercerá suas funções profissionais, ele chegará melhor preparado às suas classes de aula, com certeza. Contudo, e no sentido de Rancière (2002), a igualdade precisa ser princípio e fundamento no qual as ações docentes se baseiem e não visam aos resultados apenas. Por outro lado, a qualidade da educação não pode continuar sendo relacionada às ações docentes apenas, porque ela envolve muitos outros aspectos, tais como afetivos, ideológicos, consensuais.

Quanto à reestruturação dos planos de carreira, cabe aos professores e demais pessoas do Magistério Público Municipal envolver-se o máximo possível para que a reestruturação da Lei Nº 133/98, em conformidade com a Resolução Nº 2, de 28 de maio de 2009, possa contemplar os anseios da categoria o máximo possível também. Afinal, o que muitos entes federados terão agora conquistado por força legal, o município já dispõe há 11 anos.

Fruto de intensa participação e da qualidade dos debates ocorridos nas três audiências públicas nacionais realizadas, respectivamente, em São Paulo (16.10.2008), Olinda (24.11.2008) e Brasília (5.12.2008), nas quais participaram membros do Conselho Nacional

⁵¹ VEIGA, Ilma Passos Alencastro, ao abordar a temática da profissionalização docente, trata do assunto em questão. Ver: VEIGA, I.P.A.; ARAUJO, J.C.S. Reflexões sobre um projeto ético para os profissionais da educação. In: VEIGA, I.P.A. (Org.) **Caminhos de profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 153-176 e VEIGA, I.P.A.; ARAUJO, J.C. Ética e profissionalização do magistério. In: VEIGA, I.P.A.; CUNHA, M. I. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 101-126.

de Educação (CNE), representantes da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), bem como de outras entidades representativas do magistério e dos demais profissionais da educação como o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e de representantes dos conselhos municipais e estaduais de Educação, de prefeitos, vereadores e outros sujeitos sociais afetos ao tema. A instituição do Plano de Carreira ou a sua readequação certamente representa avanços para a profissionalização do professorado.

Contudo, *professor tem que ser uma pessoa intelectual, tem que saber dos seus direitos, dos seus deveres*. Não apenas saber que eles existem, mas cumprir deveres e exigir direitos. Professor Claudemiro analisa que, *infelizmente, a maior parte dos professores, hoje, não sabe dos seus direitos e deveres. Por isso, está aí essa bagunça*.

É importante que o professor não delegue a outrem o que é de sua responsabilidade. Também é importante e necessário que o contexto de trabalho seja considerado e que as prescrições fixadas o contemplem. Assim, acreditamos que as ambiguidades e antagonismos característicos do binômio teoria e prática seriam, no mínimo, amenizados.

4.1.2 Profissionais do ensino e ingresso na carreira

Sobre o ingresso na Carreira, ele não se dá porque ela é atrativa; muito pelo contrário. Na maioria das histórias narradas, apenas razões e motivações pessoais conduziram os professores à profissão: “[...] *gostaria de fazer um resgate para dizer que ser professora não foi minha primeira opção. [...] (passei um ano desempregada) e tive que desengavetar meu diploma. Desengavetei e fui trabalhar*” (ROSANGELA, 2008). Já a Professora Carmem tinha na pessoa do pai dela referências para ser professora; no entanto, essa não era a profissão que ele desejava para a filha. Para ela, o Magistério era a segunda opção: “*eu venho de uma família de professor. [...] desde nova, eu já tinha o perfil de professora. [...] Prestei vestibular para Medicina, não deu certo, acabou que eu entrei na FISTA, terminei na UNIUBE*” (CARMEM, 2009).

Apesar de a profissão também não ter sido a primeira opção para o professor Fontes, o exercício dela representou, para ele, a possibilidade de concretização de um sonho:

[...] meu sonho era ser geólogo e como em Uberaba não tinha a Geologia, a faculdade de Geologia, e meus pais não tinham condições de me manter fora para eu fazer faculdade eu optei por fazer a Geografia. [...] Eu sou professor

porque eu escolhi a profissão e não foi ela que me escolheu. (FONTES, 2009).

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que afirma ter escolhido a profissão, ele manifesta algum tipo de sofrimento relacionado às decepções que teve na educação. Assim, apesar de ser categórico no que afirma sobre a profissão – “*Dessa profissão, eu gosto; é minha mesmo e foi escolhida por mim. Não foi ela que me escolheu (Risos)*”, restam-lhe “[...] *as expectativas do aposentar o mais rápido possível...*” Nessa direção, parece-nos que o encanto pela profissão ficou perdido em algum lugar ou que a própria profissão não mais o comporte para este profissional.

O mesmo não ocorre a Paula. Ela trouxe para a profissão o fascínio pela bola. Não pela bola em si, mas por tudo o que lhe acontecera por meio dela. A relação que tivera com a bola na adolescência e as consequências daí advindas trouxeram Paula até o Magistério. Por meio da prática esportiva, Paula venceu algumas barreiras pessoais como a timidez e a insegurança. Assim, o exercício da profissão representa-lhe a possibilidade de proporcionar coisas parecidas às que lhe acontecera em dada fase de sua vida a outras crianças. Temos a impressão de que o entendimento de Paula sobre a prática esportiva vai de encontro ao que afirma Dewey, ao tratar do brinquedo ou o jogo e o trabalho no currículo: “nenhuma responsabilidade da educação é mais séria do que a de fornecer adequada provisão de lazeres recreativos – não só no direto benefício da saúde, como também, e mais ainda, se possível, para produzirem duradouros efeitos nos hábitos do espírito” (DEWEY, 1979, p. 226).

A professora afirma:

*[...] eu escolhi essa área porque a bola, em si, sempre me fascinou e eu era uma garotinha quietinha, muito tímida e sempre tive um mundo interior **grande** e, na infância, me divertia subindo em árvores, trepando em cerca, pegando goiaba. Eu sempre fui de muito movimento. Apesar de ser introspectiva, eu cresci do lado de uma bola. Comecei a jogar pequenininha e aquilo me fascinou. Descobri que eu tinha uma habilidade **motora boa** e, para minha autoestima, foi **muito bom** porque eu era muito tímida e cresci muito jogando. Fui atleta. Atleta da Seleção Mineira. Acabei escolhendo a área de esportes porque eu **mudei**, me melhorei **muito** praticando esporte, principalmente o esporte coletivo. Eu me socializei, venci a timidez, fiquei mais segura e eu achei que, como professora, eu podia passar isso para os meus alunos.*

*Quando eu entrei como professora e esqueci o lado atleta, o mundo se abriu **mais**; eu vi que não tinha como ensinar a ser sociável, não tinha como **ensinar** a criança a caminhar **por mim**. Aí, eu comecei nessa área, principalmente em turmas de 11 a 14 anos, porque é a que mais me fascinou na minha infância e eu achei que se aconteceram coisas boas comigo eu também poderia facilitar para que elas acontecessem com as crianças com quem eu estava em contato, em convívio.*

Eu falo em convívio, porque durante a minha vida toda eu convivi mais com meus alunos do que com meus próprios filhos e tive várias experiências

*esses anos todos. Tenho 15 anos de profissão, tive “n” experiências em todos os sentidos e posso dizer que o físico não foi o maior. O maior foi o emocional, o psicológico, no que eu acredito muito porque a Educação Física abrange a criança nessa parte integral e aprendi muito, **aprendo** e sempre vou aprender com meus alunos porque eu não estou ali só para ensinar-lhes, mas para trocar com eles.* (PAULA, 2009).

Professora Paula vê no exercício docente a possibilidade da (des/re)construção do ser humano por meio da partilha. Ela ainda se sente um riacho e nele seus alunos vão acrescentando pequenas gotas para que, um dia, ela se torne um mar. “*Eu me espelhei muito nas próprias experiências dos meus alunos para ser o que sou hoje como mãe, como filha, como esposa, como amiga*”. Por isso, “*amo minha profissão*”.

O exercício da profissão também pode representar a possibilidade da descoberta, em todos os aspectos porque o professor Salvador afirmou que, ao escolher o curso de Letras, ele “*nem sabia o que fazia uma pessoa que formasse em Letras*” porque ser professor não era tradição familiar, no caso dele. Dessa maneira, o Magistério foi uma oportunidade de descobrir-se e descobrir o outro, de superar-se e ajudar o outro a se superar:

Minha entrada no Magistério não foi nada de tradição. Na verdade, eu nem pensava; acho que eu nunca pensei em ser professor.

Eu tinha feito o curso de Contabilidade e terminei-o sem saber o quê fazer. Eu fiz... Procurei a faculdade por causa de um anúncio no rádio; eu estava ouvindo rádio: um anúncio da FISTA me deu um “click”; levantei, corri para a faculdade, fiz inscrição, passei no sebo, comprei uns livros usados, estudei e fiz vestibular. Por sorte passei em primeiro lugar. Mas, eu nunca tinha pensado em ser professor. Oh, para dizer uma verdade, eu fiz inscrição e nem sabia direito o quê fazia uma pessoa formada em um curso de Letras. Eu tinha vindo de Abadia dos Dourados, uma cidade bem pequena, praticamente uma zona rural e eu estava desorientado de tudo aqui em Uberaba; apesar de eu não saber direito nem o quê fazia uma pessoa que formasse em um curso de Letras, fiz vestibular, passei, comecei o curso. [...] No segundo ano, eu comecei a lecionar. [...] Então, eu entrei no Magistério já no segundo ano de faculdade em uma escola particular, em um curso supletivo particular que preparava alunos para fazer a prova de supletivo lá da escola Castelo Branco. Comecei por aí e não parei mais: eu trabalhei em escola particular, escola pública, de 5ª série até o cursinho preparatório para vestibular. Logo que eu terminei meu curso na faculdade, surgiu oportunidade na prefeitura. Fiz o concurso, passei também em segundo lugar, no primeiro concurso, primeiro cargo; comecei a trabalhar e minha primeira escola foi Santa Maria.

Então, foi assim a minha entrada para o Magistério. (SALVADOR, 2009).

Já aposentado em um cargo e não tendo avançado nos estudos por motivos de saúde, professor Salvador considera que a profissão é procurada por alguns “*por ideal. Não acho que é a maioria. Eu não tenho dados estatísticos para te afirmar com certeza, mas acho que muitos procuram o Magistério por ideal, procuram porque gostam, mas, infelizmente, não é a maioria.*”

Salvador analisa que a facilidade de aprovação em vestibulares e em concursos públicos ligados à área é o principal atrativo para a profissão na atualidade. Uma vez conhecida a realidade do Magistério, o professor verá que a facilidade do ingresso em uma universidade não se traduz na prática docente “[...] *tanto é que você vê aí, quantos colegas nossos que estão ‘lutando com unhas e dentes’ para ver se saem do Magistério, porque aí se sentem frustrados. Quer dizer, vieram não por ideal. Vieram atraídos pela facilidade de passar em um vestibular, em um concurso*”.

Roldão (2007, p. 94), tratando da natureza e construção do conhecimento na função docente, diz que

[...] o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a ação de ensinar. Mas coloca-se a este respeito um conjunto de questões, quer históricas quer conceptuais: por um lado, importa saber o que se entende por ensinar, o que está longe de ser consensual ou estático; por outro, o reconhecimento da função não é contemporâneo do reconhecimento e afirmação histórica de um grupo profissional associado a ela. Pelo contrário, a função existiu em muitos formatos e com diversos estatutos ao longo da história, mas a emergência de um grupo profissional estruturado em torno dessa função é característica da modernidade, mais propriamente a partir do século XVIII.

Por a função docente comportar conflitos entre diferentes interesses e necessidades dos professores, estudantes e sistema, os quais interferem direta e cotidianamente na ação de ensinar e aprender, os resultados atingidos por professores e estudantes podem não ser aqueles esperados. Sofrimento e adoecimento advêm daí e, caso a motivação dos profissionais seja apenas a facilidade do ingresso na carreira, eles lutarão “*com unhas e dentes*” para deixarem Magistério por aí se sentirem frustrados. Grande parte da frustração docente reside no fato de os estudantes não se interessarem pelos conhecimentos que os professores detêm, gerando indisciplina. Entretanto, para aqueles profissionais que, assim como os conhecimentos e as formas de aprendê-los avançaram as fronteiras da sala, também conseguiram enxergar outras possibilidades na profissão, as dificuldades não são tão acentuadas quanto o são para aqueles.

“O professor profissional [...] é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar” (ROLDÃO, 2007, p. 102). Para a autora, saber ensinar é aprendido e exercido “na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber inter pares” (ROLDÃO, 2005c apud ROLDÃO, 2007, p.102).

A partir de suas conclusões, esperamos com a autora

[...] que a informação se torne conhecimento e que o conhecimento seja algo democraticamente acessível, num mundo em que conhecer é poder, depende em larga medida deste novo salto na profissionalização dos professores: a afirmação e o reforço de um saber profissional mais analítico, consistente e em permanente actualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus fundamentos. (ROLDÃO, 2007, p.102).

Dessa perspectiva, as frustrações docentes ganharão outras conotações e outras formas de enfrentamento. Se a ação docente é positiva em relação ao ser profissional, o próprio professor pode contribuir para a reconstrução da atual imagem negativa que têm profissão e profissionais.

Em outras situações e, talvez em menor proporção, o exercício da profissão pode associar-se à possibilidade de o profissional exercer um trabalho social mais amplo:

[...] me formei e apaixonei pela educação porque eu sou muito ligada à questão social, aos valores humanos e eu notei que havia uma discriminação na área da educação em relação às crianças carentes, de um modo geral. Não só das crianças negras, não. De todo um lado geral, dependendo do ponto de vista estratégico que cada um estava. Eu abracei esta causa [...]. Tornei-me uma professora de História e Geografia, mas não largando também as origens porque gosto de alfabetizar; eu tenho o dom de alfabetizar crianças; eu adoro ensinar as crianças a ler e a escrever porque eu acho que o país não pode continuar com semi-analfabetos ou analfabetos que não são funcionais; são só aqueles que sabem assinar o nome, são só aqueles que sabem as letras do alfabeto e isso não resolve. Tem que ser pessoas que saibam contar o dinheiro, que saibam ir pagar uma conta de água, uma conta de luz, pessoas que consigam resolver seus pequenos problemas do dia a dia. Esse que é necessário. O que é isso? A pessoa tem que aprender a interpretar o cotidiano; se ela não souber interpretar o cotidiano, ela não sabe nem ler, nem escrever. (ÂNGELA, 2009).

Embora o professor, na visão de Claudemiro, seja [...] *alguém para dirigir e aprimorar a cultura das pessoas*, [...] *seja a pessoa que vai ser preparada para ajudar as pessoas nessa cultura*, ela passa a conviver com problemas já período da formação “inicial”. Um dos problemas é que *as próprias faculdades são muito tendenciosas para direcionar o conhecimento para outro plano; não para aquele que realmente é o objetivo*.

Contudo, não basta considerar apenas a formação do professor como sendo suficiente ou não porque

[...] é muita carga em cima do professor que o acaba tirando do foco que é ajudar o aluno. Educação se faz com o aluno e com a participação da família. Então, a pessoa preparada, que é o professor, ele tem que estar bastante preparado para agir e com a colaboração da família e com a boa vontade do aluno em aprender. O resto é administrativo, né? (CLAUDEMIRO, 2008).

Na direção do excesso de responsabilidades que o professor tem de assumir, ele ainda [...] *tem que entender tudo isso, tem que entender aquilo. Muitas vezes, o problema de disciplina cai aqui dentro. Aí, o professor tem que aguentar porque o aluno está mudando, né?* Diante

dessa situação, como afirma a professora Carmem, *a gente que é mais velha de Magistério realmente vai ficando adoecida de ver isso aí, de não poder consertar, de você estar sempre de mãos e pés atados [...]*.

Apoiando-se na perspectiva da governamentabilidade foucaultiana, Paraíso (2005) afirma a idéia dos professores como “sujeitos autogovernáveis”. Nessa condição e por assumirem responsabilidades pela educação de qualidade, eles governam a si mesmos mas não o farão de acordo com o programado pela mídia educativa. Não sendo a realidade tão programável quanto se parece e havendo possibilidade de resistência, haverá falhas nos programas governamentais. Assim, caberá ao professorado o autogerenciamento de suas questões formativas. A autora considera a inexistência de professores imaginários para os quais são criados programas visando a sua governamentabilidade em razão do alcance de certos objetivos, o que acreditamos que possa ser estendido aos estudantes. Cada um deles se vê e o é, independente da concepção de estudante que o professorado tem dele. Diante de tal diversidade e complexidade, é esperado que o professor fique desconfortavelmente “*de mãos e pés atados*” em muitas situações do cotidiano escolar e de trabalho.

Dejours (1992), ao problematizar a relação trabalho-saúde, defende a não neutralidade do trabalho em relação à saúde. Ele pode favorecê-la ou contribuir para que se intensifiquem os adoecimentos. Partindo dessa compreensão e da certeza de que os profissionais elaboram formas de defender-se individual e coletivamente de seus sofrimentos, acreditamos que as formas de enfrentamentos das situações do cotidiano docente sejam diferentes hoje e se deem em outras condições, mas a alma docente parece não ter mudado, nem em relação ao saber ser professor, nem em relação aos atributos necessários à profissão.

Em outras palavras, Salvador (2009), afirma que os tempos são outros para os novos profissionais apesar de referir-se à dedicação e ao gosto pela profissão como atributos essenciais ao exercício docente:

Ser professor hoje e ser professor ontem, não faz muita diferença, não. Quer dizer, [...] você tem que ter bastante dedicação, tem que gostar muito, ter bastante tolerância porque não existe um reconhecimento do trabalho do professor, não. Esse reconhecimento tem que ser feito por você mesmo; o próprio professor tem que ter um autorreconhecimento porque esse reconhecimento não existe muito, não. Nem por parte do aluno, nem por parte dos pais dos pais dos alunos e nem por parte do sistema, da autoridade.

Assim, *não trabalho só por dinheiro, mas trabalho também porque gosto. Então, quer dizer, se eu reconheço o meu trabalho, gosto dele.* No entanto, o fato de alguns profissionais não deixar claro se desenvolvem outras atividades paralelas ao Magistério ou não, fica difícil analisar a relação de cada profissional com a profissão. Pareceu-nos que

quando o profissional tem uma segunda fonte de proventos, a relação dele com a profissão é mais tranquila.

Professoras Ângela e Paula fizeram considerações parecidas em relação à remuneração. As profissionais em questão, separadas de seus companheiros, se sentem na obrigação de garantir o sustento da família. Para a segunda professora

daqui uns tempos será difícil achar educador. Só o amor não basta porque nós temos filhos, temos que morar em algum lugar, temos que pagar nossas contas [...]. Assim, de que adianta eu estar lá com o menino, tentando dar o melhor de mim, se eu não posso [...] pagar a luz da minha casa, pôr comida na minha mesa para o meu filho? De que adianta eu ser uma profissional competente, se eu não posso ajudar meu próprio filho?(PAULA, 2009).

Ângela, ao afirmar que é agradecida ao Magistério por tudo o que tem, pode estar dizendo que soube associar o gosto pela profissão às necessidades da sua família, ainda que estas compreendam apenas as necessidades básicas. Por outro lado, não sendo as famílias brasileiras padronizadas, teríamos que buscar outras informações para conhecer mais de perto a realidade sociofamiliar do professorado. Em um primeiro momento, fica claro para nós que as condições pessoais para o exercício da profissão podem interferir na maneira como o profissional a concebe.

Ser professor é tudo isso. Quer dizer, tem que gostar, tem que ter uma dedicação fora do normal para permanecer sendo professor. Tem que ter esse autorreconhecimento porque ele não vem de fora. Ele não vem do seu cliente, ele não vem dos seus patrões; o reconhecimento tem que ser feito por você mesmo. Então, por isso que ser professor não é fácil. Muito difícil. [...] É, quando você, então, junta ali, de certa forma, é um prazer de fazer o trabalho. Então, quando você sente esse prazer, não é tudo dificuldade. Quer dizer, parece que quando vem tudo remando contra a maré, tudo remando contra o seu trabalho, conspirando contra aquilo que você faz, inclusive a sua própria vontade de fazer aquele trabalho, tudo fica muito difícil (SALVADOR, 2009).

Se nós, professores, *não somos valorizados no Brasil*, há países em que *o professor é considerado como Doutor e seu salário é o mais alto*. Nessa direção, há de existir, também, uma mudança cultural em relação à luta do professorado, pois

[...] a militância e a intervenção política primordial deveriam consistir, principalmente, na melhoria da qualidade pedagógica e socializadora dos processos de aprendizagens. Dessa bandeira, aumenta a credibilidade para exigir atenção para os demais reclamos. As demais lutas – como melhoria salarial, dignificação da profissão docente, infra-estrutura e recursos de apoio, etc. – devem estar ancorados em propostas pedagógicas. (ASSMANN, 1998, p. 24)

As narrativas dos professores-narradores evidenciam diferentes níveis de interpretação da atividade docente. Estas vão de encontro à forma como eles concebem a Educação. Evidenciam-se perspectivas mais ingênuas de concebê-la isoladamente do contexto

socioeconômico e cultural mundialmente globalizado e, contrário a isso, há outras perspectivas que denotam a percepção das interfaces existentes entre Sociedade e Educação e do uso político desta em benefício daquela. Contudo, o contexto socioeducacional, econômico e político tentar impor aos profissionais a condição de executores e implementadores de políticas públicas. Assim, as diretrizes para a educação regulamentam ao mesmo tempo em que regulam o exercício da atividade docente, interferindo na constituição identitária do professorado. Nessa direção, os professores são convocados a produzir educação de qualidade e ainda assim

[...] podem aparecer invisíveis em descrições dos sistemas educativos, ou surgirem apenas como “elementos neutros”, uma massa imutável e indiferenciada que permanece constante ao longo do tempo e do espaço. Esta descrição de senso comum dos professores pode tornar-se mais acadêmica, especialmente quando se exprime noutros fenómenos educativos, como a avaliação, aprendizagem, conhecimentos específicos da disciplina, etc. Frequentemente, os professores agem como uma parte necessária de uma proposta educativa, embora surjam, nessa mesma proposta, como sombras, representantes ou sujeitos. (LAWN, 2001, p. 118).

Para o autor “em qualquer período, a fixação da identidade do professor, através do discurso, regulamentação e design, é uma forma fundamental de estruturação e reestruturação do trabalho” (LAWN, 2001, p. 122).

As facilidades que trazem as pessoas para o Magistério não são traduzidas no exercício da atividade profissional. Por isso, muitos não permanecem professores. Certas percepções acerca da profissão só chegam para o profissional mediante o exercício dela e é ao longo da vida profissional que o docente vai elaborando certas conclusões sobre a atividade que exerce e sobre o que ela envolve e nela está envolvido. Infelizmente, aqueles que ingressam na profissão e não têm tempo para maturar a idéia do ser/estar professor e o que isso implica, contribuem para que a profissão permaneça desfocada e descolada dos problemas sociais mais amplos.

4.2. Escola Cidadã: breve histórico e filosofia

Os referencias teóricos que embasaram a proposta da Escola Cidadã brasileira foram tratados inicialmente por Myles Horton (1905-1990), na década de 30. Nos Estados Unidos foram organizadas por ele as "Citizenship Schools" com o objetivo de alfabetizar negros nas escolas públicas visando à igualdade de condições entre estes e brancos, sobretudo, em relação ao poder político e direito ao voto. Nessas escolas, onde a educação esteve voltada

para as necessidades, objetivos e aspirações dessa etnia, os primeiros professores eram líderes negros.

Já no Brasil, a proposta da Escola Cidadã parte, nos final dos anos 80, dos ideais de Paulo Freire para uma escola pública popular. Posteriormente Escola Cidadã, a escola pública popular está voltada para a construção da democracia. De acordo com essa perspectiva, a educação é compreendida como base e única força para a libertação dos oprimidos.

O educador americano e Freire comungam a ideia de que o reconhecimento da própria dignidade é um passo fundamental para o despertar e o ampliar da consciência crítica. Os dois educadores acreditam que o controle da própria vida e a conquista do direito à voz são necessários à democracia de fato.

Desde 1997, o Instituto Paulo Freire (IPF) se encarrega de prestar assessoramento e acompanhar a implantação da proposta da Escola Cidadã nos municípios e estados. Por oferecer apoio aos interessados em implementar tal proposta, a fim de subsidiar sua implementação, o IPF lançou, nesse mesmo ano, o Guia da Escola Cidadã: Autonomia da Escola: Princípios e Propostas. Para o Instituto, o Projeto da Escola Cidadã é uma alternativa que incorpora a democracia como princípio fundamental nas relações internas e externas.

Em nosso país, a proposta da Escola Cidadã foi posta em prática com diferentes denominações e características. A cada nova experiência, a proposta era modificada no sentido de ser aprimorada. Por isso, Gadotti e Romão (1997) e Gadotti (2000) tratam das diversas perspectivas de Escolas Cidadãs nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul e municípios de Vitória/ES, Porto Alegre/RS, Icapuí/CE, Natal/RN e Mauá/SP. Dessa forma, também variaram as denominações recebidas, o que para Romão e Gadotti é justificável em razão das diferentes formas de compreensão de cidadania e autonomia: Escola Pública Popular (São Paulo), Escola Democrática (Betim/MG), Escola Plural (Belo Horizonte), Escola Candanga (Brasília/DF), Escola Mínima (Gravataí/RS), Escola Sem Fronteiras (Blumenau/SC), Escola Guaicuru (Mato Grosso do Sul) e Escola Democrática e Popular (Rio Grande do Sul).

Tendo como filosofia “A Construção Amorosa da Cidadania”, a Escola Cidadã foi implementada em Uberaba-MG no ano de 1993. Conforme Prais (2000), Secretária Municipal de Educação de Uberaba/MG no período de implantação da proposta, algumas ações foram estabelecidas: eleição direta para diretores, conselhos escolares (colegiados), fortalecimento da pedagogia de tempo integral, implantação do regime de ciclos e da progressão continuada, criação do Centro de Formação de Professores (CEFOP), planejamento participativo e elaboração das propostas curriculares, autonomia escolar e elaboração do projeto político

pedagógico, aparelhamento escolar, criação dos conselhos de acompanhamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e da merenda escolar, criação do Conselho Municipal de Educação, implantação do plano de carreira com incentivo à qualificação e à avaliação de desempenho, publicações pedagógicas em jornais e revistas próprias, atendimento às crianças portadoras de necessidades especiais e com dificuldades de aprendizagem, projeto Bolsa Escola, municipalização da Educação Infantil, avaliação institucional, transporte escolar, Dinheiro Direto na Escola (DDE), aquisição de kit tecnológico, ampliação e adequação do espaço físico, parceria escola/empresa, convênios com instituições de ensino superior, educação de jovens e adultos, educação para a saúde, para a segurança e para o trânsito e educação ambiental.

Segundo o IPF, a Escola Cidadã será estatal quanto ao financiamento, comunitária quanto à gestão e pública quanto à destinação. Nesse contexto de construção de uma política democrática de educação, a Escola Cidadã precisaria oferecer educação de qualidade ao mesmo tempo em que lutaria por autonomia, por descentralização e democratização da gestão. O marco forte da Escola Cidadã, segundo Gadotti e Romão (1997), é a descentralização da gestão apoiada em quatro princípios: Gestão Democrática, Comunicação Direta, Autonomia da Escola e Avaliação Permanente do Desempenho Escolar. Ainda que consideremos que os vários aspectos da Escola Cidadã precisariam ser mais aclarados, consideraremos apenas alguns deles.

A Gestão Democrática é respaldada legalmente pela legislação brasileira, mas com a proposta da Escola Cidadã, ela ganha vida; contudo não chega a tornar-se uma alternativa concreta de superação das ações educativas tradicionais alicerçadas no corporativismo e no clientelismo, pois a descentralização da gestão não ocorre de fato. Os problemas advindos da falta de autonomia da gestão são inúmeros.

Em Uberaba-MG, por meio de inúmeras reclamações encaminhadas ao Sindicato observamos que há uma cultura de justificar o que ocorre ou que deve ocorrer no âmbito de cada unidade como sendo determinação da Secretaria de Educação. Talvez, por isso, Fontes tenha se referido aos professores como “manés”, uma vez que estes cumprem as determinações sem maiores questionamentos. Na condição de representante da diretoria do Sindicato dos Educadores do Município de Uberaba (SINDEMU), estive presente em diversas ocasiões nas quais a Presidente do Sindicato, Rosângela Alves Valim, alertou pessoas da Secretaria para esta questão. Das situações presenciadas, podemos inferir que o dizer que a Secretaria mandou relaciona-se à cultura do medo, ou seja, se não for feito isso, ocorre aquilo. Esta é, muitas, vezes, a forma encontrada para que as determinações da SEMEC sejam

cumpridas. Isto porque, o diretor é elo entre SEMEC e profissionais da educação e, talvez, utilizando-se do recurso da ação/reação, ele pode conseguir mais facilmente que algumas medidas se efetivem na prática escolar. Entendemos que os profissionais não se furtam a cumprir orientações desde que estas não sejam desconexas da realidade escolar ou restrinjam a autonomia da instituição e/ou do profissional.

Claudemiro (2008) explica-se em relação a essa situação afirmando que:

[...] essa dominação de Secretaria de Educação é uma dominação falsa porque lá ninguém manda nada. É uma dominação falsa, mas há aquelas pessoas pobres de espírito que se acham acima dos outros porque estão lá, mas não é bem assim; a coisa não funciona assim.

Concordamos com Claudemiro no sentido de essa ser uma dominação falsa e acreditamos que as diferentes situações em que os profissionais exercem suas funções contribuem para que algumas “ordens” sejam cumpridas sem maiores questionamentos. Se o profissional é contratado temporariamente ou é recém-chegado à carreira ou se exerce suas funções em uma determinada instituição por conta de favores, afirmamos que será a própria condição de cada um que determinará submissão “aos grupos e subgrupos detentores de diferentes poderes” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 27-28). Isto porque, a divisão técnica do trabalho comporta dimensões horizontais e verticais que provocam entre os sujeitos dos grupos e subgrupos “relações marcadas, ao mesmo tempo, por controles e colaborações recíprocas, por conflitos e negociações sobre os espaços de intervenção, sobre a própria intervenção e sobre a gestão do trabalho escolar” (IDEM, IBIDEM, p. 93).

Respeitadas as diversas instâncias de poder, o sentido de autonomia tem diversas conotações e, em casos como a eleição de diretores, a comunidade escolar pode decidir a favor ou contra determinado candidato, observados os critérios de participação tanto para concorrer ao cargo como para votar, mas quem dará posse ao candidato será o líder do poder Executivo. Na ausência de candidato aprovado, será também o líder do poder Executivo quem escolherá alguém para ocupar o cargo de diretor.

A Gestão Democrática suscita a participação de todos da comunidade escolar em todas as decisões que dizem respeito às formas de organização e funcionamento da escola. Entretanto, há condições acadêmicas, culturais, ideológicas, econômicas e políticas implicadas em decisões tomadas nos conselhos de classe, nos colegiados escolares, na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização dos eventos culturais, na realização de atividades cívicas, esportivas e recreativas, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas entre os professores, na elaboração da grade curricular e de projetos, entre outros.

As escolas não têm fins em si mesmas. Elas estão a serviço da comunidade e são, pois, públicas e populares, mas a gestão democrática ainda não foi concretizada na prática educativa na rede municipal de Uberaba-MG, conforme os dizeres dos professores-narradores.

Comunicação Direta é o segundo princípio que apóia a descentralização da gestão. Em razão de a escola ser espaço-tempo propício para irradiar, elaborar e construir a cultura, a Comunicação Direta, ao tratar dos mecanismos criados para favorecer a interação entre as pessoas e entre estas e os diversos setores da escola, precisaria funcionar bem. No entanto, se observada a realidade de cada escola, dada a atual condição da escola no contexto global, as pessoas estão mais distantes umas das outras e mais voltadas para os próprios problemas de trabalho como se eles não fossem problemas do coletivo da instituição. Conforme Benveniste (s.d., p. 50), “o que encontramos no mundo é um homem falando, um homem falando a outro homem e é a própria linguagem que ensina a definição de homem. [...] É na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, porque só a linguagem funda sua realidade”. Ao tratar da subjetividade da linguagem, Benveniste afirma a polaridade das pessoas como condição fundamental da linguagem e, no caso da escola, essa polarização se caracteriza por condições desiguais nas tentativas de interação, até porque a eficiência da linguagem está mais naquilo que não é dito, na maioria das situações.

Contudo, a linguagem é ferramenta principal de trabalho dos professores e se constitui em importante meio de garantia de ambiência de trabalho favorável e tranquilo. Se a eficiência da linguagem está muito mais no que não é dito, a Comunicação não será tão Direta, como foi proposta, e a atenção da comunidade não deve estar voltada apenas para o que poderá ser visualizado em quadros informativos, boletins, jornais impressos, murais, quadro-negro e outros. Ela precisa contemplar as formas de organização e condução de tudo o que ocorre na ambiência educativa.

Sobre o princípio da Autonomia da Escola, Gadotti (2000) afirma que ela não quer dizer uniformização. Ela, por admitir a diferença, supõe parcerias. Assim, uma escola autônoma é aquela que se reelabora cooperativamente, não por decidir manter-se isolada, mas porque precisa criar as condições necessárias para sua auto-organização e autoconstrução.

No sentido de Freire (1967), há ingenuidade de nossa parte em supor que apenas a educação decidirá os rumos da história. Por meio dela, entretanto, serão despertadas e/ou criadas consciências das contradições estruturais, superestruturais ou intraestruturais que afastam o homem de sua condição humana. Nesse contexto, mesmo estando preso à organização e estruturação dos sistemas de ensino (legislação, teorias pedagógicas, currículo,

expectativas, etc.), o coletivo de cada instituição pode ter uma prática educativa menos prescritivas, Ao contrário, tal prática pode ser mais criativa e criadora tanto na organização e gestão da escola como em uma educação que se propões educar na e para a cidadania.

Os fundamentos do estar-se (trans)formando e (trans)formando a forma de organização, gestão e funcionamento da escola, fundamentadas na autonomia como processo em construção, se relacionam às experiências ao longo da vida, por meio das experiências compartilhadas e de ambiência favorável a isso. Contreras (2002, p. 191-194) aborda a autonomia a partir do contexto escolar, relacionando-a com o profissional, sua atuação e o social. Para ele, a visão de autonomia não pode ser simplista e “depende da forma com que se tenham solucionado as relações entre prática, finalidades, exigências e condições do contexto” para que o significado dela seja construído nas três dimensões básicas da profissão docente: “a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional”. O autor as considera como “qualidades necessárias ao próprio trabalho de ensinar”, mas ensinar em uma comunidade que se pretende autônoma não é tarefa exclusiva de professores; nas instituições escolares, as particularidades do exercício docente também requerem autonomia e esse processo é compreendido por ele como a profissionalidade.

As dimensões básicas da profissionalidade docente vão determinar o agir do profissional bem como sua forma de conceber a autonomia. A obrigação moral tem a ver com a compreensão dos porquês da educação e com os compromissos assumidos por cada um ao ingressar no campo educacional; o compromisso com a comunidade revela possibilidades de a ação ser compartilhada e ser desenvolvida de forma cooperativa. O agir profissional se concretiza na relação com os demais e a competência profissional equivale à sustentação enquanto técnicas e processos construídos durante a ação.

Especificamente no que se refere à ação docente, a autonomia é percebida e compreendida, segundo Contreras (2002), diferentemente de acordo com os “modelos de professores”. Para o especialista técnico, ela é vista “como status ou como atributo”, ou seja, como autonomia ilusória; já para o profissional reflexivo, ela é “responsabilidade moral individual”, considerados os diferentes pontos de vista e a criticidade para resolver situações-problema; para o Intelectual crítico, ela significa emancipação profissional e social e é vista como consciência crítica e superação das distorções ideológicas, como processo coletivo e dirigido às (des/re)construções das condições institucionais e sociais do ensino.

Pois bem, consideradas as subjetividades presentes no cotidiano escolar, haverá muita confusão sobre os significados de autonomia para cada um que lá está; dessa forma a

compreensão, internalização e tradução dela nas ações da ambiência educativa é algo tão complexo como o próprio contexto socioeducacional.

No entanto, na visão de Contreras (2002, p. 194) e com a qual concordamos, a autonomia precisa ser compreendida tanto como um direito trabalhista ou uma necessidade da educação por ela estar incluída na dimensão da profissionalidade:

[...] a relação entre autonomia e profissionalidade é, ao mesmo tempo, uma reivindicação da dignidade humana das condições trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidade para que a prática de ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais, valores que não sejam coisificados em produtos e estados finais, mas que atuem como elementos constitutivos, como orientadores internos da própria prática.

Nesse sentido e questionando a falta de autonomia tanto da escola no que se refere à administração das verbas do DDE, Iná (2009) afirma que *a educação não é livre, que o conhecimento não é acessível a todas as pessoas, que ainda há muita coisa burocrática dentro da educação que atrapalha o trabalho docente*. Voltando-se para a especificidade deste trabalho, *o que eu tenho que ensinar está em um plano e sou obrigada a seguir uma meta, um plano, uma coisa que já está traçada pela Secretaria de Educação tanto Municipal quanto Estadual*.

Como um percurso didático-pedagógico previamente estabelecido, mesmo sem entendê-lo como necessário ao andamento de suas atividades ou mesmo por julgar que ele não interfere diretamente na qualidade do trabalho realizado, o profissional caminha por ele. No entanto analisa que *o tempo que ele perde fazendo um portfólio, escrevendo o que ele vai fazer dia a dia, ele poderia ganhá-lo em pesquisa, em conhecimento, no preparo de uma aula melhor para os seus alunos. Aí, ele fica escrevendo alguma coisa para alguém ler, para provar o que ele faz*.

A existência de certos mecanismos que poderiam orientar a prática docente acaba, em razão da imposição, limitando as ações docentes e provocando-lhes desgastes físico-emocionais.

Iná (2009) considera que o exercício da atividade profissional não pode estar apenas voltado para as decisões da Secretaria. Não apenas porque ele pode ficar limitado às decisões da SEMEC e contribuir para que o profissional se desgaste física e emocionalmente, mas porque o profissional precisa fazer o que julgar necessário e pertinente perante as situações do contexto acadêmico, cultural, ideológico, econômico e político atual que interferem decisivamente no fazer docente.

Como forma de amenizar a situação anteriormente descrita, Iná diz que procura mostrar *aos alunos o quê trabalha por imposição e o porquê de assim acontecer*. E em contrapartida, ela também afirma que também *ensina o que acha* que os estudantes *precisam e aquilo em que ela pensa e acredita e procura mostrar-lhes o que está sendo imposto*.

Para Iná, *educação é uma questão política* e como tal *ela é direcionada e imposta, né?* Está claro que ainda existe uma classe dominante e uma classe dominada. E a classe dominada é a classe da escola pública, infelizmente. Em suas análises da situação apresentada, Iná reitera que a classe dominada *não tem acesso à educação total, ao conhecimento total que precisa ter, porque o professor é obrigado a trabalhar de acordo com o que diz a Secretaria de Educação*. Acreditamos que o profissional também tenha outras limitações que emperram a construção da autonomia de sua ação profissional.

Entendemos que dados mais consistentes e pensamento mais detido e elaborado no sentido de que se tornem mais claras as possibilidades e alcances da profissão docente são necessários para sustentar algumas afirmações os professores-narradores até porque os dados de nossa pesquisa são insuficientes para a abordagem de certos aspectos da profissão.

Apesar de os contextos socioeducacional e político apontarem para a nulidade da autonomia dos profissionais, o processo permanente de construção identitária da pessoa/profissional irá se concretizando em um exercício da autonomia concretizada em relações, em situações dadas com os outros, com a ação educacional sendo partilhada. Não há pois, padrões ou formas predefinidos de concepção e internalização da autonomia. Por esta razão, no próprio dinamismo das relações entre diferentes situações contextuais, entre sujeitos, entre sujeitos e conhecimentos e/ou saberes, entre diferentes setores e instâncias é que o exercício da autonomia se concretiza.

Ao tratar da subjetividade e do ponto de vista psicológico, González Rey (1997), enfatiza que a dinâmica relacional não é simples nem linear. O movimento relacional tem o caráter criador de múltiplas possibilidades de significação construídas em momento próprio da relação e seu caráter é intersubjetivo. Esse movimento é um acontecimento vivo, contraditório e multidimensional, que pode direcionar a constituição de diferentes configurações da personalidade, ainda que esta guarde sempre uma unidade interna, uma relativa estabilidade, pressupondo uma dinâmica complexa entre o pessoal e o social. A compreensão dessa dinâmica se concretiza no contexto de mútuas e contínuas influências, o que faz aparecer novas (re)organizações a partir dos sentidos subjetivos que surgem nas e a partir das experiências intersubjetivas.

Assim, os próprios sujeitos da escola, sobretudo no contexto privilegiado das “classes” de aula, em função da cidadania como direito de fato, podem tornar o processo educativo cada vez mais humano, mais participativo e, por conseguinte, mais autônomo. Em relações democráticas e para as relações democráticas, a Autonomia da Escola precisa ser construída por sujeitos que nela fundamentem suas ações.

A escola não se torna autônoma por prescrição, mas por meio do que constrói, a partir da compreensão que se tem dela. É intrínseca a ela a idéia de liberdade, mas a escola não é livre, como sabemos. *Nós temos instrumentos e imposições acima de nós que não nos permitem fazer um trabalho que a gente queria fazer [...]*. Conforme Ball (2005, p. 548) “a prática da sala de aula cada vez mais é “remodelada” para responder às novas demandas externas. Os professores são “pensados” e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são “pensados” como técnicos em pedagogia.” Ball acredita que mediante treinamento, “o professor é ‘re-construído’ para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas” (IDEM, IBIDEM, p. 548). Nessa direção, o fazer docente resulta de “[...] supostas exigências funcionais ou instrumentais, não de objetivos pessoais, culturais ou políticos”. (MULLER, 1998, p.188 apud BALL, 2005. p. 548).

Acreditamos que profissionais possam escapar do cumprimento de certas macrodecisões e tornar condições trabalhistas impossíveis em possíveis ou, pelo menos, aceitáveis e praticáveis. Hoje, a nosso ver, a autonomia está intrinsecamente associada às táticas e estratégias utilizadas no cotidiano escolar para que algumas situações sejam mais humanas.

Por outro lado, há profissionais que acreditam que a *escola não tem autonomia, não tem nada e as normas, as regras são impostas pela Secretaria e não levam em consideração, em nada, o professor*. Ele virou um “mané”, ou seja, ele aceita ***todas as imposições que vêm da Secretaria, não sei por que, se é por causa da necessidade, da falta de conhecimento ou medo de alguma coisa como perder a cargo ou perder alguma coisa ou por influência.***

Como o ser e o fazer do professorado é contínuo e processual, ele vai mudando suas percepções e conceitos relacionados a si e a sua ação. O momento profissional e as condições para sê-lo, entretanto, podem determinar certas posturas e atitudes do professorado.

A proposta da Escola Cidadã pressupõe o exercício da autonomia, mas somada a questões implicadas naquelas abordadas por Fontes está a Avaliação Permanente do Desempenho Escolar, 4º princípio da descentralização da gestão.

A Avaliação Permanente do Desempenho Escolar pode ter um sentido punitivo e outro, emancipatório; na rede municipal, ela ainda não incluída no projeto de cada escola e desconsidera as condições desiguais de trabalho das equipes escolares. Nesse sentido, ela é punitiva, pois a atual Administração entende que educação de qualidade tem de ser para todos os estudantes das escolas da rede municipal, mas as condições desiguais de trabalho são desconsideradas. Para ser emancipatória, a Avaliação do Desempenho Escolar precisa envolver a comunidade interna, a comunidade externa e o próprio poder público. Dessa forma, além de respeitadas as peculiaridades étnicas, sociais, culturais e econômicas de cada escola, os gastos burocráticos poderiam ser diminuídos.

Assim, baseada nesses quatro princípios, a proposta da Escola Cidadã foi posta em prática na rede municipal de Uberaba em 1993 e há controvérsias sobre ela, sobretudo no que diz respeito ao regime de ciclos e à progressão continuada. Desse período, ficaram impressos na educação da rede municipal de Uberaba os ideais de Freire. Contudo, Claudemiro analisou esse processo com ressalvas por causa da dicotomia presente na relação teoria-prática freireana.

Ao ser questionado sobre a teoria e a prática de Freire, Claudemiro afirma que a esquerda condena o capitalismo e, a partir dessa compreensão, ele não consegue conceber a ideia de uma pessoa que se posiciona contra o capital desfrutar de todas as benesses e mordomias que esse mesmo capital pode oferecer-lhe. Ele narrou que quando Freire veio a Uberaba, ele desfrutou de todas as mordomias do capitalismo: ficou hospedado no Tamareiras Hotel, um dos melhores da cidade, carro e acompanhantes para os traslados, “*carro levando para todo canto e avião de primeira qualidade. Isso são benesses do capitalismo, não da esquerda*”. Assim, Claudemiro (2008) encerra seu pensamento sobre essa impressão acerca da pedagogia freireana na rede municipal de Uberaba:

Esse processo de Paulo Freire tornou-se tanto uma massificação que as pessoas acabaram aderindo a ele como se ele fosse o Cristo dentro da rede municipal. Com qualquer pessoa que você fala sobre ele, a pessoa só falta ajoelhar, entendeu? Mas não há uma visão crítica sobre que ele professa e pratica. E por quê?

Se afirmamos, anteriormente, a eficiência da linguagem por meio do não dito, esta situação pode reafirmá-la. Acreditamos que o antigo prolóquio – Faça o que digo, mas não faça o que eu faço – contemple muito do que Claudemiro quis dizer em relação à dicotomia teoria-prática. Não justificando a validade ou não dos acontecimentos narrados por Claudemiro, temos que considerar que no período em que estive em Uberaba, Freire

necessitava de cuidados especiais por causa da idade e não conhecemos seus sentimentos em relação a isso.

Contudo, tomamos como exemplo a situação narrada por Claudemiro para reiterar a necessidade de todos da escola se educar na e para a cidadania.

4.2.1. *De Escola Cidadã à Cidade Educadora*

Das ações estabelecidas quando da implantação da proposta da Escola Cidadã, o regime de ciclos e a formação continuada são dois aspectos controversos quando consideramos a dualidade entre planejamento e execução. Se, de um lado, os planejadores afirmam planejar e propor ações que atendam às necessidades e interesses da demanda, por outro, a forma de participação das pessoas no desenvolvimento das ações e os inúmeros questionamentos surgidos, a partir de então, não as reafirmam.

Ao tratar da Educação Básica, a LDB/96 determina que ela tenha “por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, Art. 22) e prevê os “ciclos”, em seu Art. 23, como uma das formas de a Educação Básica se organizar.

A organização em ciclos consiste no agrupamento de alunos com base na idade e/ou nível de desenvolvimento, pressupondo a progressão continuada de estudos; assim, por ciclo, podemos entender o tempo e duração da fase ou etapa de organização do ensino, definido pela Proposta Pedagógica da Escola. O tempo de duração do ciclo é definido pela entidade mantenedora, desde que sejam respeitadas as determinações legais relativas ao Ensino Fundamental.

Em Uberaba, em relação à implantação do regime de ciclos, os professores sempre alegaram não terem sido consultados previamente sobre a proposta, nem tampouco ter sido bem preparados para assumirem-na.

Os ciclos correspondem à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência, um dos maiores problemas apontados no regime de seriação. Assim como as demais localidades que adotaram a proposta, a rede municipal de Uberaba pôde redefini-la à sua maneira, em face da leitura das urgências sociais da época, do pensamento pedagógico dominante e do contexto educacional existente. Nesse período, o ideário de Freire era dominante entre os professores, conforme nos contou

Claudemiro.

Ao analisarem a trajetória e desafios dos ciclos escolares no país, Sá Barreto e Mitrulis (2001), não encontram situações diferentes daquela vivida em Uberaba-MG. Para as autoras, os ciclos compreendem períodos de escolarização organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir a totalidade de anos prevista para um delimitado nível de ensino. Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo decorrente do regime seriado durante o processo de escolarização. A organização do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com alunos atentando para suas subjetividades, bem como ritmos e estilos de aprendizagem diferentes, assegurando, contudo, as exigências de educação propostas para cada período.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), no documento introdutório, também sustentam que tal possibilidade

[...] tende a evitar as freqüentes rupturas e a excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo, dentro do ciclo e na passagem de um ciclo ao outro, ao permitir que os professores realizem adaptações sucessivas da ação pedagógica às diferentes necessidades dos alunos, sem deixar de orientar sua prática pelas expectativas de aprendizagem referentes ao período em questão. (BRASIL, 1997, p. 61-62).

Os PCN's confirmam a possibilidade de esse tipo de organização melhor trabalhar com as diferenças; nesse sentido a proposta é coerente com os fundamentos psicopedagógicos, com a concepção de conhecimento e com a função da escola explicitados nos referidos documentos.

Para os professores da rede municipal, entretanto, as condições de trabalho podem ter sido insuficientes para garantir a aprendizagem efetiva dos alunos conforme o proposto pelo regime de ciclos e a progressão continuada; as queixas docentes relacionam-se ao grande número de alunos por classe, o que dificulta o acompanhamento personalizado, à falta de estrutura física e de pessoal adequados para esse acompanhamento e despreparo dos professores para o desenvolvimento da proposta da Escola Cidadã. De certa forma, os Encontros Regionais de Educadores de Uberaba e do Triângulo Mineiro, atuais Congressos Regionais de Educadores de Uberaba e Triângulo Mineiro, tiveram como foco os pressupostos da Escola Cidadã. Estes eventos, organizados ou pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura ou por esta Secretaria conjuntamente com a 39ª Superintendência Regional de Ensino, são anuais.

O I Encontro ocorreu em 1995 e teve como temática a “Educação: Profissão e Compromisso”; em 1996, por esta pesquisadora não ter participado do II Encontro,

desconhecemos a temática porque o Departamento de Formação Continuada não nos informou até a presente data sobre os temas desconhecidos (anos de 1996, 1998 e 1999) e os dados de pesquisa não os revelam; “A auto-construção do educador – Pressupostos para a efetividade da Escola Cidadã” foi a temática do III Encontro; em 2000, a temática foi “Cidadania fazendo Escola”. De 1993 até 2000, quem respondia pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura era a Senhora Professora Maria de Lourdes Melo Prais, mais conhecida no meio acadêmico como Dedê. Nos anos em que Dedê esteve à frente da SEMEC, estiveram em Uberaba para falar sobre os pressupostos da Escola Cidadã, Freire e Giusta. Sobre as influências de Paulo Freire sobre a educação da rede municipal de Uberaba-MG, já explicitamos o pensamento de Claudemiro no sentido de melhor compreendermos algumas das insatisfações docentes relacionadas aos ciclos. Outra influência (inferência nossa) é o uso do termo “educadores” no título dos Encontros/Congressos e na utilização desse termo pelos docentes, quando se referem a si mesmos e aos demais colegas de profissão.

Na condição de docente da rede municipal, a professora pesquisadora foi contaminada, sem maiores reflexões de sua parte, pela ideia de que ser educador era ser melhor profissional que o professor; conforme concepções freireanas, educador era a pessoa de quem a Escola Cidadã precisava para se concretizar: se ela está voltada para a construção da democracia e a educação é base e única força para a libertação dos oprimidos, a compreensão deste contexto pode se dar mais facilmente se o profissional tiver atitudes mais humanas e voltadas mais para o social. A questão é que a forma de agir do profissional não está impressa em nós por força da denominação apenas; a ação profissional se fundamenta em decisões pautadas em cunho acadêmico, cultural, ideológico, econômico e político, entre outros. Na atual conjuntura sociopolítica e econômica, a professora pesquisadora compreende que pertence à categoria do professorado, sendo, portanto, professora.

Giusta, em palestra proferida para os professores da rede municipal, também lhes falou sobre os ciclos abordando “A organização do tempo de escolaridade em ciclos de formação”. Entretanto, apesar de a literatura afirmar a existência da formação do professor para atuar no regime de ciclos, os professores não tiveram tempo para assimilar as ideias contidas na proposta da Escola Cidadã. Mas essa pode não ser a única e principal razão de a Escola Cidadã não ter tido os resultados que dela eram esperados. Outro aspecto que temos que salientar é que tudo o que nos foi apresentado sobre o regime de ciclos, na época, se relacionava apenas com a parte bonita do ciclo. O tempo, contudo, encarregou-se de nos mostrar que o quadro desenhado para os ciclos não tinha nem formas ou proporções anteriormente apresentadas. Sobre esse período, Claudemiro narra enfaticamente o que pode

ser entendido como falta de profissionalidade, seriedade e ética, mas que apenas traduz a incapacidade tanto da compreensão da proposta da Escola Cidadã como de sua execução:

Vamos pensar em termos de educação em nível municipal. Você já observou que o ciclo começou aproximadamente em 1990 e você também vivenciou o ciclo – a maior idiotice dentro da rede – onde todo mundo fingiu que estava satisfeito e que o ensino estava uma beleza, né? Então, o professor, o educador, fingia que estava ensinando, o aluno fingia que estava aprendendo e os pais fingiam que estavam acompanhando. (CLAUDEMIRO, 2008).

A prescrição por si só não garante ações e resultados esperados. À medida que o tempo passava, menos compreensão sobre os ciclos havia; ao final de cada bimestre, ao se autoavaliar, o aluno não fazia distinção entre conceitos A, B, ou C, ou seja, ele não via resultados práticos que distinguiam os diferentes conceitos e, a partir daí, estabeleceu-se, pelo menos na escola onde a professora pesquisadora trabalhava a cultura do “Dá nada, não!”. Preparar-se para uma avaliação, respondê-la de qualquer forma ou deixá-la em branco era a mesma coisa. Para se eximirem da culpa, já que os estudantes eram menores de idade, foram criados relatórios e/ou guardadas cópias das avaliações. Conforme narrativa de Claudemiro, instalou-se, então, a crise da educação municipal e, diante dela, os professores ficaram sem ação:

[...] os professores falaram, mas não tomavam atitude, ou seja, nunca fizeram um movimento porque (Nossa!) não sabiam o que fazer. Na verdade, não sabiam. Então, quando chegou àquela parte deplorável, quando a gente entregava a avaliação para o aluno e ele te entregava em branco; o aluno não fazia nada e você colocava os conceitos “C”. Estava cheio de “C”, mas embaixo estava escrito aprovado. (IBIDEM, 2008).

No caso da rede municipal de Uberaba-MG, a crise foi necessária para o regime de ciclos nas turmas de 11 a 14 anos do Ensino Fundamental fosse repensado. “*Aquela parte deplorável*” ou a crise, como preferimos chamá-la, caracteriza o período em que o regime de ciclos foi avaliado tanto em função dos resultados dos estudantes como da incapacidade de os profissionais permanecerem como tal. A insatisfação de planejadores e executores foi generalizada.

Antes, algumas tentativas de alfabetização para alunos das turmas de 11 anos foram feitas, mas sem sucessos; a informática, utilizada como ferramenta, também foi uma das alternativas, mas o problema parecia não ter solução. Em sua narrativa, Carmem conta sobre o preparo todo especial que os professores que atuam nas séries iniciais do ciclo têm e o professor das turmas de 11 a 14 não o tendo, o trabalho dele se torna ainda mais complexo.

[...] a gente chega na 5ª série (como eu, eu não fiz Magistério. Eu fiz faculdade e Pós-graduação. Eu já entrei naquele ritmo de pegar o aluno pronto para a 5ª série; o aluno, para mim, na 5ª série, ele tem que estar

pronto) e se depara, hoje, com aluno semi-analfabeto, mal escreve o nome, que nem sabe as operações fundamentais, não compreende nenhuma propriedade (eu penso que as propriedades são muito importantes. Da adição, para ele fazer 5 menos 2 e 2 menos 5 é uma coisa só; ele não entende que isso não pode) e isso tinha que ser inserido nele há mais tempo. Então, o que quê acontece? Com o que quê a gente se frustra? Eu deveria estar trabalhando com um aluno pronto e eu vou trabalhar com algo que eu também não fui preparada, porque para lidar os alunos iniciantes tem que ter um preparo todo especial. É o que acontece com o Magistério. A professora é preparada com os “desenhinhos”, com os “palitinhos”, com tudo aquilo que, quando você entra na faculdade, não é. Você já vê os cálculos em situações bem mais difíceis e, então, isso tudo frustra a gente. Não que eu não dê conta, porque já me falaram que porque eu estou em sala de aula, eu tenho que dar conta. (CARMEM, 2009).

Claudemiro analisa a situação por outro viés: para ele, implícita nesse processo está uma campanha de idiotização da população, pois quanto menos os sujeitos conhecem, mais facilmente eles são manipulados:

O aluno não sabe fazer uma conta. Na sexta série ele não sabe dividir 4 por 4. Na 8ª, ele não dá conta de montar uma conta de diminuir. Às vezes, ele sai de uma escola e vai para outra e a gente percebia que a idiotice era a mesma e que ninguém tomou atitude. Então, esse processo de idiotização da população está fazendo parte, sim, e vai fazer parte e vai acompanhar o ensino. (CLAUDEMIRO, 2008).

Baseando-se em estudos particulares, este professor acredita na existência de uma organização internacional criada para não permitir que as pessoas em qualquer nível de escolarização avancem em seus conhecimentos – é o que chama de processo de “idiotização” das pessoas. Claudemiro está escrevendo um livro sobre a educação pública municipal e, com medo de represálias, pretende lançá-lo depois de sua aposentadoria.

No ano de 2008 e como forma de enfrentar a crise, a rede municipal de educação decidiu permanecer com o regime de ciclos para as séries iniciais e as turmas de 11 a 14 voltaram a ser seriadas. Entretanto, os ciclos não podem ser responsabilizados sozinhos pelo fracasso da educação municipal, nem tampouco os professores.

Além do que a SEMEC disponibilizou para as escolas como apoio, a atual Administração, gestão 2005-2008, optou por trabalhar com assessoria externa e uma das assessoras contratadas foi a da ex-Secretária de Educação, Dedê. A contratação dela causou estranheza e *decepção* aos profissionais por duas razões narradas, a seguir, por Fontes (2009):

[...] e uma coisa que a prefeitura fez e que eu acho incrível foi contratar o médico que tentou matar o doente, ou seja, contratar a Dedê (E muito bem paga, não é?) para curar o ciclo, coisa que ela fez. Não dá para entender. Então, são essas coisas que, às vezes, me decepcionam.

A segunda é a não compreensão acerca de como as pessoas podem e são influenciadas pelos cargos ocupados por elas, uma vez que *Dedê era uma referência nossa* na

educação de Uberaba e, *infelizmente, entrou para administração pública, e, quando entra para a administração pública (Risos) parece que esquece o que elas fizeram antes.*

Em outras palavras, este pensamento já foi explicitado por Claudemiro ao analisar que os servidores que atuam em cargos administrativos de confiança não precisariam se sentir mais bem acomodados que os demais servidores, porque [...] *lá ninguém manda nada porque a coisa funciona para quem tem o controle do poder econômico.* E este não é o caso de tais profissionais.

As condições de trabalho no órgão central podem não ser as mesmas que as oferecidas nas unidades escolares, os salários podem não ser diferenciados, a não ser para os cargos comissionados, mas o exercício das funções no órgão central representa status; outro aspecto relevante é a possibilidade da permanência da condição docente, sem o trabalho direto com alunos. Ainda há outro aspecto que julgamos importante e que abordaremos no próximo item – o fato de a maioria dos servidores que se ascende na carreira por titulação acadêmica ocupar cargos administrativos, desprezando a educação de base.

A partir de 2005, a gestão municipal assume o compromisso de fazer de Uberaba uma CIDADE EDUCADORA, ou seja, de considerá-la como “como espaço de cultura e as escola como espaço educativo da cidade” (UBERABA, 2008). Conceber tal ideia no contexto da divisão do trabalho docente entre planejamento e execução ou de certos privilégios que ferem o princípio de isonomia e igualdade é, sem dúvida, o grande nó para os profissionais da educação da cidade de Uberaba.

Obviamente, mesmo havendo benefícios exclusivos para o profissional que ministra aulas, como a Gratificação por Assiduidade (GA), a possibilidade do exercício fora da sala de aula ainda que, por readaptação funcional, representa a permanência do servidor no quadro de funcionários da Prefeitura Municipal de Uberaba; quando há possibilidade de o servidor, mesmo sem ministrar aulas, permanecer no quadro da Carreira do Magistério, ele tem uma situação privilegiada, perdendo apenas a GA e o direito ao tempo especial para aposentadoria que, para professoras é de 25 anos e, para professores, 30 anos.

Como forma de manter o direito de igualdade, está previsto o quadro de técnicos no próximo concurso, como já abordado anteriormente; os servidores que exercerão suas funções fora das salas de aulas deixarão de pertencer ao quadro do Magistério.

As Políticas Públicas para a Educação – Uberaba/ 2005-2008 tinham como principal objetivo a transformação de Uberaba em CIDADE EDUCADORA; para isso, no que se refere aos profissionais, algumas questões foram pontuadas como essenciais: Magistério da Educação Básica (profissionalização em nível de Ensino Superior) e qualificação por meio das

atividades oferecidas pelo Departamento de Formação Continuada, revisão e ampliação do Plano de Carreira e redefinição do Piso Salarial da categoria.

Na síntese das bases, princípios, metas e ações para o Plano de Governo de 2005 a 2008 – Políticas públicas para a Educação em Uberaba – as propostas da Coligação “Todos por Uberaba” estavam pautadas em diretrizes gerais, norteadoras de todas as ações educacionais e eram resumidas em quatro grandes eixos: qualidade social da educação, gestão democrática, democratização do acesso à escola e garantia de permanência e rede de proteção social.

Segundo o documento ao qual nos referimos anteriormente (2004, p. 2), transformar Uberaba em CIDADE EDUCADORA, compromissada com um projeto de desenvolvimento autossustentável visando à construção de uma sociedade integrada e incluyente pressupõe

[...] elaborar uma Política Educacional para o município e não apenas para o Sistema Municipal de Ensino, através da construção do Plano Municipal de Educação direcionado a todas as esferas administrativas (pública e privada) e a todos os níveis de ensino (infantil, médio e superior) e modalidades educativas (jovens e adultos; a distância, especial; indígena; tecnológica; profissional, conforme amplitude exigida pela legislação) e, além disso, a algumas questões essenciais (magistério da educação básica, valorização profissional, financiamento e gestão). (UBERABA, 2004).

Avançar com a proposta da “Escola Cidadã” para uma dimensão mais ampla como a da “CIDADE EDUCADORA” requer caminhar na direção da construção da qualidade social da educação. Para isso e relacionadas aos quatro grandes eixos, foram traçadas algumas ações. Direta ou indiretamente, elas têm a ver com o trabalho do professor e, com certeza, implica mais trabalho e responsabilidades para estes profissionais.

Sintonizada com os propósitos da política “Todos pela Educação” e “consciente” da importância de fazer de Uberaba uma CIDADE EDUCADORA, a população foi conclamada a assinar o pacto de Uberaba pela educação de qualidade. Assim, foi firmado o compromisso de todos na participação solidária para concretizar objetivos e metas visando “assegurar aos alunos de Uberaba alto padrão de aprendizagem e a vivência e compreensão dos valores da ética universal do gênero humano – condições indispensáveis para o exercício lúcido e crítico da cidadania”. Dessa forma, assumindo os propósitos contidos no Plano Decenal Municipal de Educação, o pacto foi assinado e, sobre o que isso sinaliza, assim manifesta Marçal⁵²(2007, p. 2), cientista social e professora de Sociologia:

⁵²MARÇAL, Edna de Godoy. Redemocratizar o quê? **Jornal de Uberaba**. Uberaba, 28 de abr. 2007. Caderno Opinião, p.2 . Disponível em: <http://www.jornaldeuberaba.com.br/?MENU=CadernoA&SUBMENU=Opinio&CODIGO=13814> (Acesso em 31.03.2009)

Na realidade o míope diagnóstico feito sobre a Prefeitura de Uberaba, leia-se Secretaria de Educação, é totalmente equivocado quanto à dinâmica positiva e efetiva do trabalho feito com uma classe de professores que infelizmente não se reconhece enquanto tal. Existe, com efeito, um desconforto social com relação a essa mesma classe, além do desemprego, a raiz é clara – insegurança. É indispensável um momento de reflexão sobre o que isso significa. Não se trata agora de um confronto entre criminosos de um lado e vítimas só identificáveis só a posteriori. [...] Trata-se de uma concreta ameaça de uso da força dirigida a uma coletividade, caso o comportamento dessa não se coadune ao comando das regras estabelecidas. [...] A eficácia das políticas públicas depende da capacidade do estado de extrair obediência à distância. É isso que disciplina o atendimento dos serviços públicos ou a execução de obras governamentais, lá onde não existem quartéis ou vigilância permanente.

Indiferente à crítica da cidadã uberabense, logo após a assinatura do pacto, foi assinado o Contrato de Gestão entre a SEMEC e as escolas da rede municipal de ensino no ano de 2007. Centrado no alcance de resultados e metas definidos anualmente a partir dos índices alcançados na Prova Brasil (MEC) e nos resultados do Diagnóstico da Leitura (Avaliação Censitária, SSE-MG, 2006) e do Sistema de Avaliação Municipal – SAEM (SEMEC-Uberaba), o Contrato de Gestão corrobora o pensamento da socióloga Edna sobre o trabalho de professores da rede municipal de Uberaba bem como sobre as condições (in)dispensáveis para o exercício lúcido e crítico da cidadania. A grande dificuldade, contudo, parte das diferentes concepções e compreensões de cidadania e formas, razões e medidas em que supostamente se dá seu exercício.

Consolidar os compromissos da ESCOLA CIDADÃ e fazer de Uberaba uma CIDADE EDUCADORA, tendo a escola como AMBIENTE DE APRENDIZAGEM E DE FORMAÇÃO HUMANO CIDADÃ, requer compromisso de todos com o desempenho acadêmico dos alunos, no que diz respeito aos descritores curriculares e, paralelamente, ao esforço de concretizar uma formação humano-cidadã. Assim, encontramos no Regimento Comum das Unidades de Ensino da Rede Municipal⁵³:

Trabalhar nessa perspectiva envolve, entre outras necessidades, um investimento na valorização e na formação continuada dos educadores e na adoção de uma prática de gestão descentralizadora e participativa, fundada na Administração Colegiada, ou seja, no ‘equilíbrio dialético entre a decisão coletiva e o princípio da unidade de ação’, que é o que se pretende alcançar com os objetivos e metas traçados no Plano Decenal de Educação, nos Projetos Pedagógicos das escolas e no **Compromisso de Gestão celebrado, anualmente, entre SEMEC e escolas municipais.** (UBERABA, 2008). Grifo nosso.

Nesses termos e a partir da compreensão do todo no qual se processa a Educação, é

⁵³ O Regimento Comum das Unidades de Ensino, Anexo C, é uma versão em estudo. Posteriormente, conforme Porta-Voz n. 781, de 30.12.2009, p. 83-94, a versão definitiva passou a ser denominada “Diretrizes para Elaboração do Regimento Escolar das Unidades de Ensino da Rede Municipal de Uberaba”.

possível falar, não em exercício crítico e lúcido da cidadania, mas em possibilidades de esse exercício se concretizar e para isto nem todos estão preparados, apesar de acordados.

Contraditoriamente, o Capítulo II, Seção I, Art. 4º do Regimento Comum das Unidades de Ensino da Rede Municipal (2008), ao tratar das finalidades e princípios determina que

a educação, na Rede Pública Municipal, inspirada nos ideais da liberdade, da ética, da responsabilidade e da solidariedade humana terá por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua preparação para o trabalho numa participação de responsabilidade entre município e família.

Assim considerando, é provável que nos sintamos mesmo desorientados, como afirmara a professora Carmem, porque alguns documentos oficiais, baseados em princípios democráticos, prescrevem à educação pública municipal um norteamento, desde que este esteja em conformidade com o sistema e “acordado” por meio do Contrato de Gestão.

4.3. *A formação Continuada em xeque*

O Inciso XI, do Art. 118, da Seção I das Orientações quanto ao Regimento Escolar, ao tratar dos direitos e deveres do professor, determina que o profissional “mantenha os seus conhecimentos atualizados, participando de seminários de estudo, simpósios, certames culturais e pedagógicos”. Isto não quer dizer que o professor tem de ser refém da formação continuada, mas há duas razões apresentadas respectivamente por Rosângela e Adislau para que dela eles participem.

*Sabemos, hoje, que a formação dita inicial está doente, está passando por problemas; então, nós temos que estar tentando buscar novas medidas, novos meios de formação. E essas discussões têm perpassado os dias no Mestrado, perpassado encontros, congressos dos quais a gente vai participar (inclusive, recentemente em Curitiba) e buscando também discutir a Educação como um todo, com a qualidade que nela é necessária. Uma educação de qualidade para todos ainda está muito no discurso; não está na prática do cotidiano escolar. Nós sabemos, hoje, a formação, dita inicial está doente, está passando por problemas; então, nós temos que estar tentando **buscar** novas medidas, novos meios de formação. (ROSANGELA, 2008).*

A segunda é relacionada à dicotomia teoria e prática e ainda não é uma questão superada:

*[...] tenho o seguinte pensamento sobre a **formação das pessoas** no país (principalmente no que tange às dificuldades ou às facilidades que as pessoas encontram para estudar, né?): no meu caso, eu tive muitas*

*dificuldades porque iniciei os estudos tardiamente (se é que a gente pode dizer que é tarde quando a gente começa estudar) e me formei aos trinta e oito anos e tinha uma **esperança**, uma percepção de educação que, na realidade, não é o que quê acontece.*

*A partir do momento em que eu **comecei a lecionar**, comecei a **perceber** os entraves que existem na educação e (que até então, eu não os conhecia naturalmente) eu fiquei um tanto quanto **frustrado**; comecei, também, a fazer cursos (é, digamos, de capacitação) para poder realmente tentar exercer a função da melhor forma possível. Mas eu percebo que a educação no país tem muito o quê avançar ainda, principalmente com relação às leis. Há obstáculos que nós temos que vencer.*

*Eu sinto um tanto quanto **frustrado** porque a gente quando está na faculdade e pensa em fazer um bom trabalho depois que se formar, na realidade, não é bem aquilo que a gente encontra depois de formado; a **visão** que a gente tem quando a gente está se formando é uma e, quando a gente vai trabalhar, é outra. (ADISLAU, 2008).*

No entanto, há inúmeros questionamentos sobre condições, medidas, estratégias e metodologias em que o legalmente estabelecido ocorre, pois as práticas formativas oferecidas ainda não correspondem ao que precisaria ocorrer para atender à demanda formativa dos professores. Os contextos das regiões do país são tão díspares que leis gerais não podem abrangê-los em sua totalidade, como ocorreu com a fixação do Piso Salarial Profissional Nacional em \$950,00 (novecentos e cinquenta reais). No caso da rede municipal, apenas o Educador Infantil, por ter jornada de trabalho de 30 horas, e o Professor I têm, hoje, pisos inferiores ao estabelecido. Entretanto, a insatisfação salarial é grande entre os profissionais do ensino.

O Artigo 206, do Capítulo III, Seção I prevê em seu inciso V a “valorização dos profissionais do ensino” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, p.134) por meio do estabelecimento do piso salarial e plano de carreira, garantidos na forma da lei.

O Título VI do Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus Artigos 61 e 67, prevê a “formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e características de cada fase do desenvolvimento do educando” [...] fundamentando-se na “associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço” e no “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. Assim, “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”, o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (LDB, 1996, p. 24 e 25).

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece as seguintes diretrizes para a formação dos profissionais da educação e sua valorização:

[...] os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios: a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; b) ampla formação cultural; c) atividade docente como foco formativo; d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; e) pesquisa como princípio formativo; f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação; i) trabalho coletivo interdisciplinar; j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino; k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério e l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2000, p.78)

Mediante o que está proposto no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000), a melhoria da educação vincula-se à valorização do Magistério, sendo que esta representa desafios ao Plano, pois este prevê “compromisso social e político do Magistério e um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo”. Notamos também aparente e especial compromisso com a formação continuada em serviço (não especificado o entendimento que se tem de formação continuada em serviço) porque se acredita que ela “assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna”. Ela

[...] deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. (BRASIL, 2000).

Em 2006, é elaborado o Plano Municipal Decenal de Educação de Uberaba, aprovado pela Lei Nº 9895, de 07 de janeiro de 2007. A Formação dos Profissionais e Valorização do Magistério tem previsão no Plano, pois em seu quarto objetivo e meta, está estabelecido que, no prazo de três anos a contar de 2006, o CEFOR seja reativado, visando à formação continuada sistêmica dos profissionais da educação. Contudo, no documento não estão definidas diretrizes quanto aos critérios e por meio de quais metodologias e estratégias isso se efetivará. Assim, há garantia legal sobre a Formação Continuada, mas não há direito de fato consoante a demanda formativa dos professores da rede municipal de Uberaba-MG.

A proposta de criação de um Centro de Formação Permanente é parte das ações propostas a partir da implantação da Escola cidadã, muito embora os problemas relativos à formação dos profissionais atuantes na rede municipal de educação tenham surgido a partir da

criação das duas primeiras escolas, no final 1943⁵⁴. Nesse período, os professores eram requisitados por meio de anúncios no rádio. Eles próprios cuidavam da escrita da escola, do próprio transporte, da alimentação e materiais didáticos. Neyza, Marlene e Mônica relatam que os professores ficavam até 30 dias sem vir à cidade. Em 1979, as escriturações foram centralizadas no Órgão Municipal de Educação. Este foi reestruturado em Departamentos subdivididos em Seções em 1983.

Após 10 anos, por meio do Decreto nº 750 de 04/05/94, foi criado o Centro de Formação Permanente “Professora Dedê Prais” (CEFOR)⁵⁵. Ele funcionou, inicialmente, em duas salas cedidas pela Escola Municipal Uberaba e, em 1995, ganhou espaço próprio. Santos Neto (2004, p.88)⁵⁶, o descreve como um “espaço para a formação, a reciclagem periódica, a capacitação permanente de professores e garantia do padrão de qualidade do ensino”. Apesar de autônomo, o CEFOR devia responder à Seção de Capacitação Docente do Departamento de Cultura, Programas e Projetos Especiais da SEMEC e atender a todo o pessoal do Magistério de Uberaba sem nenhum custo. As primeiras atividades oferecidas foram oito cursos de Especialização – Lato Sensu –, em convênio com a Prefeitura Municipal de Uberaba, Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); 320 pessoas se inscreveram e esta professora pesquisadora foi uma delas.

Sobre os cursos de Especialização, professora Rosângela narra que eles representaram oportunidades de melhoria salarial e qualificação aos docentes.

Em 93, tive oportunidade (entre 93 e 95) de fazer uma Especialização. Esta Especialização pode ter sido uma maneira de melhorar o salário, mas também me proporcionou algumas experiências de lidar com pessoas que também buscavam melhorias na sua qualificação como docente. Então, sou, desde 95, Especialista em Lingüística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa. Não muitas vezes apliquei, digamos, esses outros conhecimentos na sala de aula porque a Educação de Jovens e Adultos me exige um aperfeiçoamento constante, uma busca constante de novas práticas pedagógicas [...]. (ROSANGELA, 2008).

Ao concluir a Especialização, o profissional progride horizontalmente na carreira,

⁵⁴ O histórico do Órgão Municipal de Educação (OME), atual Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), foi organizado por Neyza Ferreira Dantas, Marlene Abdalla e Mônica Maria Pacheco. Mônica Maria Pacheco trabalhou no OME em 1975, ano da estruturação do Órgão. A primeira unidade de ensino no meio urbano foi criada no início de 1976. Informações disponíveis em <http://www.uberaba.mg.gov.br/websemec/webmenu/historico.htm>

⁵⁵ Todas as informações referentes ao CEFOR, cursos ministrados e trajetória entre 1993 e 2005, foram retiradas do site de responsabilidade do CEFOR: www.uberaba.mg.gov.br/projeto_seduc/Web/cefor2.htm. Os acessos ao site ocorreram em diferentes dias e horários.

⁵⁶ Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Administração da Universidade Federal de Uberlândia – Programa de Capacitação para Diretores de escolas Públicas Municipais de Uberaba: contribuições para a Educação Continuada.

passa a pertencer à classe C e recebe, por isso, um acréscimo salarial de 15% sobre o seu salário base. Isto significa que os percentuais variam já que há também uma progressão vertical, ou seja, há 36 classes e os servidores são posicionados nelas de acordo com o tempo de serviço e resultados das Avaliações de Desempenho, o que ocorre a cada dois anos, apesar da Avaliação de Desempenho ser anual. Para a progressão horizontal, os percentuais são de 10% para a Graduação, 15% para a Especialização, 30% para o Mestrado e 50% para o Doutorado.

Rosângela, apesar de ser professora por circunstância, acredita que a atuação profissional se estende para além dos títulos obtidos, pois há um embate entre exercício profissional e sistema, o que também requer preparo:

Formei em 1979 (em dezembro de 79) e engavetei meu diploma porque continuava bancária; não pretendia ser docente, não pretendia exercer o magistério. Porém, o tempo passou e em um belo dia, desempregada, após ter saído da Minas Caixa (passei um ano desempregada), tive que desengavetar meu diploma. Desengavetei-o e fui trabalhar na rede estadual como docente de quinta à oitava série e também na rede municipal. O tempo foi passando e, angustiada, eu via o magistério como uma fonte de sustentação, porém, eu percebia também que precisava melhorar a minha atuação. Precisava buscar caminhos, enfrentar o sistema para tentar melhorar aquela situação. (ROSANGELA, 2008).

Assim como a professora Rosângela, há outras pessoas que ingressam na carreira circunstancialmente e sobre isso não podemos afirmar nada, pois os dados da pesquisa são insuficientes. Por outro lado, podemos inferir que Rosângela, ao se encontrar na profissão, passa a investir na própria formação e na busca de qualidade para o que faz profissionalmente.

A cotidianidade da docência, segundo Rosângela, determina o que o profissional precisa buscar. Ele, melhor que os planejadores da Formação Continuada, sabe onde tem que investir seus esforços em prol de sua qualificação e da melhoria de sua atuação. Por atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e compreender as especificidades dela, Rosângela continuou e hoje, como mestranda, continua investindo em sua formação e qualificação docente:

[...] os meus jovens e adultos continuavam querendo... aqueles alunos ali, ... do CESU, continuavam buscando a sua certificação, buscando o resgate de uma autoestima, de um direito que lhe foi negado ou mal garantido. Então, sempre convivi com esses pormenores, com essas diferenças. ... E foi trabalhando nessa EJA que busquei mais uma Especialização defendendo construção de um novo perfil do supervisor escolar na EJA... porque esse profissional é importante, mas nem sempre entende a prática pedagógica diferenciada que a EJA exige dos profissionais que nela atuam. Então, vim trabalhando sempre com isso e, em 2007, eu conclui minha Especialização em Supervisão Escolar defendendo uma monografia com essa visão nova do supervisor escolar; esse novo olhar, esse novo perfil, entrevistando aluno, entrevistando docente, entrevistando supervisor e analisando suas falas e dali, também busquei, posteriormente, o Mestrado. Pretendo também estar abordando a EJA – o papel da legislação, o papel dos órgãos internacionais, das conferências e tenho vivenciado essas práticas com outros colegas

buscando discutir a formação continuada tão necessária. [...] eu entendo que a luta continua. (IBIDEM, 2008).

Apesar de as histórias formativas dos professores serem silenciosas e silenciadas por eles mesmos, acreditamos que o número de professores que investem em sua formação, ainda que a tenham de custear, é significativo.

Além dos cursos de Especialização, o CEFOR também ofereceu encontros, palestras, seminários, congressos e outros cursos com cargas horárias diferenciadas no período de atuação do Centro. Temas como Educação Infantil, alfabetização, informática, música, produção científica, leitura e produção de textos, arte, biblioteca escolar, avaliação, contação de histórias, LIBRAS, currículos, políticas públicas educacionais, relação professor-aluno, educação ambiental e desenvolvimento sustentável, processo ensino-aprendizagem, memória, lógica e criatividade e linguagem plástica foram abordados e desenvolvidos nos cursos do CEFOR. O Centro também mantinha uma biblioteca em funcionamento na sede e os profissionais podiam tomar emprestados livros, vídeos, periódicos, entre outros.

Até 2005, o CEFOR veio “cumprindo o seu objetivo maior, que é o de oportunizar a formação do profissional crítico-reflexivo em constante sintonia com as mudanças ocorridas na Educação ao longo dos anos” (CEFOR, 2004). Contudo, há inúmeras contradições entre o que foi proposto e as experiências vivenciadas, pois a maioria dos docentes sempre se demonstrou insatisfeita com as propostas formativas, chegando o Centro a receber a alcunha de “CEFODA” e, dessa forma indelicada e deselegante, alguns profissionais se referiam a ele. O termo CEFOR passou a ser empregado no lugar de curso.

Santos Neto (2004) apresenta resultados relativos à pesquisa realizada junto a oito dos 14 Diretores concursados, eleitos pela comunidade e empossados para o exercício 2004 – 2007, sobre a proposta de formação ofertada pelo CEFOR. Consoante resultados da pesquisa, as ações promovidas pela Secretaria de Educação, segundo os Diretores, foram apontadas como importantes no processo da Formação Continuada; os cursos do CEFOR não foram considerados ação exclusiva, pois dois deles acreditaram que o suporte pedagógico oferecido pela equipe pedagógica da SEMEC e a licença remunerada para estudos em nível de pós-graduação também eram ações formadoras, assim como a reunião mensal com o pessoal do Departamento Pedagógico e a visita dessa equipe à escola.

Já em 2004, os resultados da pesquisa sinalizaram a falta de “capacitação” no local de trabalho, uma vez que o “treinamento” aí, segundo os sujeitos da pesquisa, é de grande importância para a adequação das situações vivenciadas em sala de aula e para a realidade escolar. Também foi feita alusão ao jogo de interesses que pode permear a estrutura

organizacional da Formação Continuada, já que os cursos atendiam aos objetivos do próprio CEFOR e não, aos das pessoas que os frequentavam.

Adislau também expressa seus pensamentos sobre a formação continuada. Para ele, ela não é uma solução conforme é proposta, mas um problema: *na rede municipal, por exemplo, nós temos aí um grande problema que é o problema da formação continuada; e, assim justifica seu pensamento sobre a questão:*

[...] formação continuada que eu creio, no meu entendimento, não é uma formação que realmente atenda aos anseios do profissional da educação de Uberaba. Isso também é um ponto que nós temos que avançar bastante porque nós acreditamos (eu acredito) que a formação continuada, ela deve ser mais ampla; deve ser, por exemplo, formação continuada em serviço, né? Se não for a formação continuada em serviço, essa formação deveria ser, por exemplo, cursos de... Mestrado, de Doutorado. Na minha visão, isso seria o ideal... na formação continuada. O professor que ainda não tem esses cursos [...] a prefeitura poderia estar oportunizando a esse professor um curso de Mestrado, um curso de Doutorado. Nisso sim, eu acredito que seja formação continuada, embora a formação continuada em serviço também ajude bastante, né? Porque a gente acredita na troca de experiências. (ADISLAU, 2008).

Quando a formação continuada trata, por meio das ações oferecidas, alguns itens pontuais que são parte dos reclamos dos profissionais e/ou das necessidades destes consoante avaliação dos cursos e/ou da prática didático-pedagógica, eles acabam por não atingir às reais necessidades formativas dos professores. Os saberes destes, como vimos em considerações anteriores, são específicos e, assentados no chão da escola, eles necessitam acompanhar a evolução socio-histórica além de ter que considerar a mutabilidade, relatividade e historicidade dos conteúdos de trabalho e das funções docentes, que são, antes de tudo, funções sociais.

Para nós, ao referir-se aos cursos de Mestrado e/ou Doutorado, o professor em questão pode estar apontando a necessidade de cursos específicos e mais consistentes em termos de referencial teórico e objetivos. Ele também pode estar apontando para a necessidade de que estes cursos contribuam positivamente para reconformar a identidade da pessoa-profissional, além de ampliar-lhe as oportunidades de atuação no mercado de trabalho e lhe permitir ascensão na carreira.

Em 2005, o CEFOR como espaço físico desmembrado da SEMEC, deixou de existir e foi criado o Departamento de Formação Continuada⁵⁷. As ações formativas continuaram, mas a insatisfação docente permanece até os dias atuais, uma vez que temos uma nova nomenclatura, mas sentença anteriormente estabelecida é a mesma.

⁵⁷ Maiores informações podem ser obtidas na página da Prefeitura: <http://www.uberaba.mg.gov.br/websemec/formacao/index.php#>.

Segundo informações obtidas no site acima referenciado, o Departamento tem a missão de construir uma

cultura de pesquisa e Formação Continuada alicerçada nos princípios de cidadania e na formação de novos valores, atitudes e crenças por meio de um processo dialético de ação-reflexão-ação em que profissionais e instituições se assumam como sujeitos da construção do conhecimento. (UBERABA, 2009).

Para isso, as ações pensadas, organizadas, desenvolvidas, propostas e executadas pautam-se em princípios como: a) espírito de equipe, compromisso, responsabilidade e dedicação ao trabalho; b) solidariedade, cooperação e respeito ao outro; c) autonomia, participação e liberdade de ação e tomada de decisão; d) reconhecimento da diversidade e níveis de responsabilidades e e) crescimento humano e profissional e valorização do “SER”. O Departamento afirma a valorização dos educadores, a transparência nas ações, o respeito ao outro, o permanente investimento na formação, o espírito participativo e coletivo, a integração docente–SEMEC–sociedade, a valorização do Poder Público, o zelo pelo conceito profissional e a crença e confiança na educação.

Há discrepância entre o está proposto pelo Departamento e o que realmente ocorre. Até o final de 2008, o espaço físico destinado ao Departamento, por ser pequeno, não comportava adequadamente o número de funcionários e, conseqüentemente, as condições de trabalho da equipe eram inadequadas; a política proposta pela Gestão 2005–2008 confirmou a exclusão da Formação Continuada entre as prioridades dela.

Aqui, relato um pouco da insatisfação da pesquisadora com a qualidade da formação oferecida e com a estagnação da equipe do Departamento diante da realidade posta, mas por se tratar de candidatas ao cargo de vereador (tanto o Secretário de Educação como a Diretora do Departamento de Formação), era visível a impossibilidade da instalação de conflitos.

Em diversas situações e junto ao líder do Executivo, ao Secretário de Educação e à Diretora do Departamento, vários questionamentos foram feitos: por falta de recursos destinados à Formação Continuada, os palestrantes convidados para ministrar palestras doavam as horas de trabalho e, dessa forma, eram escolhidos entre aqueles que aceitassem as condições. Obviamente, as conseqüências são ruins e implicam em descrédito na Formação Continuada como forma de superação de problemas na ambiência educativa, já que as ações propostas não refletem na prática educativa da escola. Apesar do descontentamento do professorado, a maioria participa das atividades ditas formativas por duas razões explicitadas a seguir. Vale ressaltar que há aprovação da situação apresentada por parte de alguns

professores, até porque os próprios professores formadores de professores conduzem os processos formativos de maneira diferenciada e há professores e professores.

Como o Estatuto da Carreira do Magistério prevê incentivo de 5% de acréscimo sobre o salário base do profissional efetivo que cumpre os critérios de participação nos cursos oferecidos, com 100% da frequência, conforme o previsto em Lei própria – Lei Nº 5504 de 26.12.94, modificada pela Lei nº 5546 de 15.02.95 e pelos Decretos nº 1228 de 09.03.95, 5679 de 29.09.95 e 1537 de 14.12.95 – e este é também um quesito presente na Avaliação de Desempenho, os profissionais frequentam os cursos. Surge daí, uma ruptura entre os profissionais efetivos e designados temporariamente participantes destes, pois o incentivo é exclusivo para os integrantes do quadro da carreira. Por outro lado, há profissionais que, por não acreditar na proposta da formação continuada ou mesmo por questão de tempo, uma vez que alguns deles cumprem jornada tripla, assumem suas faltas e/ou buscam outros caminhos formativos.

No ano de 2008, a formação continuada foi oferecida em três momentos: um com palestras, outro com o Congresso de Educadores e, por último, cursos de 50 horas. Estes foram promovidos por meio de parcerias com Instituições Superiores e Universidades, como prevê a legislação. Na página da Prefeitura, divulgando os cursos, o Departamento de Formação Continuada sugeria aos profissionais que fizessem escolhas por cursos cujos temas viessem de encontro à área de atuação da pessoa e não, pela proximidade do local onde os cursos seriam realizados e a residência da pessoa; as inscrições foram feitas via Internet e não havia no prospecto de cada curso a ementa nem o nome do professor ministrante. Apenas local, datas, horários e carga horária eram conhecidos antecipadamente pelo servidor. Das três atividades oferecidas, o profissional necessitaria ter, no mínimo, 50 horas para obter nota na Avaliação de Desempenho. Já os certificados, um por cada atividade, foram condicionados à frequência exigida. No caso de o participante desejar apenas completar a carga horária exigida na Avaliação de Desempenho, ele recebe apenas uma declaração constando a carga horária cumprida por ele.

A participação e envolvimento dos cursistas podem ser avaliados por meio de portfólios e outros trabalhos apresentados na Mostra de Trabalhos que funciona como culminância dos cursos oferecidos. Entretanto, preferimos acreditar que a melhor forma de avaliação é a transformação na ambiência educativa. Quanto à avaliação dos cursos, ela é feita individualmente, por escrito e entregue ao professor ministrante. Não generalizando, sobre a avaliação feita pelos cursistas, há um embate entre eles e SEMEC/Departamento de Formação Continuada: estes afirmam que os cursistas sempre se posicionam positivamente em relação à

organização e desenvolvimento dos cursos e, com base nestas avaliações, as atividades do próximo ano são programadas. Aqueles afirmam o contrário. Seria necessária uma investigação mais aprofundada sobre o tema.

A experiência desta pesquisadora no ano de 2008 mostra que tanto professor como cursistas chegam ao lócus da formação bastante motivados. Como dinâmica inicial, ao manifestarem suas expectativas relacionadas ao curso, os sujeitos apontam possíveis falhas percebidas nas experiências anteriores e conhecem a proposta de trabalho, podendo sugerir modificações que julgarem pertinentes. Pouco tempo depois, nota-se certo desinteresse ou indícios de intensificação de trabalho e os horários passam a não ser cumpridos. As orientações dadas e solicitações feitas precisam ser mais maleáveis e tudo segue de forma “light” até a data da Mostra de Trabalhos. Nesses encontros, o assunto não é amplamente discutido e rende desgastes para muitos do grupo, inclusive para a ministrante.

Não que queiramos um culpado, mas tanto o Departamento de Formação Continuada como a Instituição contratada se furtam aos esclarecimentos necessários e até procuram responsáveis fora de si mesmos. Os professores cumprem o que está prescrito para a formação, porém o nível de envolvimento nas atividades é pouco significativo.

O envolvimento consciente nas atividades formativas exige cumprimento dos deveres e cobrança dos direitos, como afirma Rosângela:

Paralelo, estou presidente do Sindicato. Mas, hoje, nós, precisamos buscar novos meios de... luta sindical. Agora, gostaria também de deixar claro que, no sindicato, nós buscamos essa luta. Buscamos discutir a qualificação. Buscamos mostrar para a categoria que, ao exigir o seu direito, ela tem que cumprir seu dever e cumprir o seu dever envolve uma participação consciente. Nós estamos buscando isso junto com a categoria. (ROSANGELA, 2008).

Podemos, também, perceber a insatisfação dos profissionais com a Formação Continuada da forma como ocorre, por meio de uma experiência assessorada pelo Professor Doutor Luis Eduardo Alvarado Prada e coordenada pela Seção de Formação Continuada em Serviço do próprio Departamento, ocorrida paralelamente às atividades propostas pelo Departamento de Formação Continuada (garantia dos 5%). Educadores Infantis atuantes nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI's) e professores da Escola Municipal Adolfo Bezerra de Menezes, apesar dos inúmeros problemas enfrentados, estão desenvolvendo, desde 2006, um projeto de Formação Continuada de Professores em Serviço (FCPS)⁵⁸; Este projeto dá sequência a outro iniciado em 2005, Gestão Escolar da Formação Continuada de

⁵⁸ Para maiores informações, conferir cópia do referido Projeto em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/websemec/formacao/progamacaodfc2008.pdf>

Professores em Serviço do Sistema Municipal de Educação de Uberaba – uma Proposta de Formação Continuada de Professores em Serviço das escolas municipais de Uberaba/MG, realizado a partir de parceria entre a Universidade de Uberaba e a SEMEC. Até onde conhecemos a proposta, o principal objetivo era definir novas concepções e práticas para a formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal. Ao término do projeto, a proposta foi apresentada ao governo municipal e permanece engavetada até a presente data.

Essas ações ainda diferem da proposta de Alvarado Prada (1997-2006) para a FCPS, uma vez que o entendimento do autor sobre a FCPS é que ela seja realizada no próprio local de trabalho do profissional, dentro da carga horária de trabalho, sendo remunerada e que o próprio trabalho seja tomado como objeto e objetivo de (trans)formação.

Por meio de uma abordagem qualitativa e dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa coletiva⁵⁹, a partir de levantamentos de informações individuais e coletivas, em um processo de pesquisa-formação, o objeto de estudo é definido. Sobre ele todos se debruçam e o coletivo vai se estabelecendo. Sobre essa metodologia de trabalho, a partir da realização de projeto de FCPS desenvolvido entre 2001 e 2003 na Escola Municipal Professor Anísio Teixeira de Uberaba/MG, em parceria com a Universidade de Uberaba, Oliveira (2006, p. 12), afirma que o coordenador do projeto:

[...] mediante uma metodologia de trabalho inovadora, reconhecia e valorizava os conhecimentos construídos pelos professores em sua prática profissional e, considerava para tanto os saberes de experiência dos docentes, dos pais, dos alunos, enfim da comunidade escolar, confrontando-os, no estudo constante e na reflexão coletiva, com aqueles universalmente sistematizados.

A autora afirma não apenas o uso de metodologia como suficiente, pois se não houver favorecimento do tempo-espço da formação, de nada adiantará a metodologia, já que como

[...] processo continuado e em serviço é preciso, então, que os sistemas de educação favoreçam condições de tempo/espço e flexibilidade às escolas e aos professores assegurando-lhes um tempo coletivo para formação, preferencialmente dentro da carga horária de trabalho, mas sem prejuízo de horas para o aluno, em situações mediadas pelos gestores, responsáveis pela articulação institucional. (Oliveira, 2006, p. 89).

Reconhecemos que a educação não sendo prioridade no país, haverá inúmeros problemas quer seja para o coletivo de professores, quer seja para o Departamento de

⁵⁹ Para Alvarado Prada (2005), o coletivo se refere ao todo da organização escolar e se institui quando elementos de caráter topológico, temporal, de objetivos, ações e contextos que os determinam são considerados. Do coletivo, cada um participa no processo de pesquisa-formação de acordo com suas possibilidades. A formação se concretiza por meio da pesquisa, para ela e com ela.

Formação Continuada: indisponibilidade de tempo e espaço para as ações formativas, carência de recursos financeiros e de pessoal e incompreensão acerca da Formação Continuada de qualidade consoante demanda formativa dos coletivos escolares envolvendo outros elementos além dos conteúdos curriculares e recursos metodológicos.

Segundo Giroux e Maclaren (1993), há três fatores fundamentais para a melhoria dos cursos de formação: o primeiro trata da análise das escolas em suas particularidades históricas e relacionais; o segundo trata da valorização e absorção crítica das linguagens que os alunos trazem para as escolas e, por fim, o terceiro trata da reflexão sobre os valores, as ideologias e os princípios estruturais constituintes dos sentidos das histórias, da cultura e das subjetividades do cotidiano escolar. Por isso, acreditamos ser inadmissível que a Formação Continuada se volte apenas para preencher lacunas deixadas pela formação dita “inicial” ou garantia de melhoria salarial.

Segundo o Documento da UNESCO de 2009, a Formação Continuada não reside apenas na necessária continuidade “das trocas, das discussões, dos ensaios de alternativas que se definem na dimensão coletiva do trabalho da escola. Atividades que o sistema não sustenta ao findar o programa, cujo prazo de validade coincide com a sua própria vigência”. Assim novas demandas são exigências do atual contexto da formação continuada.

Tal situação revela que políticas gestadas no âmbito federal, por mais legítimas que sejam, podem induzir as redes municipais e estaduais a práticas de formação continuada sem qualquer aderência a políticas que lhes são próprias, formuladas nas suas secretarias de Educação, com a participação de seus profissionais e a adesão de dirigentes e da comunidade. A falta de uma política de sustentação dos processos de desenvolvimento profissional é agravada pelos excessos de algumas redes de ensino que, induzidas pela política de formação desencadeada pelo MEC e pelos recursos externos disponibilizados, oferecem uma profusão de programas concomitantes, gerando mais problemas que soluções. Tamboril (2005) descreve uma situação na qual alunos cursando ainda programas especiais para obtenção de certificação do ensino superior, podem ser encontrados como participantes de cursos de especialização em nível de pós-graduação lato sensu, em busca incessante por titulação, acima daquela em que se encontram, para assegurar empregabilidade em cargos superiores, fora da sala de aula. (UNESCO, 2009. p. 212-213).

Que a Formação Continuada seja direito de fato e, como tal, tenha reflexos tanto na qualidade do trabalho como do processo de profissionalização docente.

Este processo tem, segundo Nóvoa (2002), duas dimensões. A saber: o corpo de conhecimentos e de técnicas e o conjunto de normas e valores. Lüdke (2001), entre outros autores, discute a questão da profissionalização dos profissionais em face da imposição do número cada vez maior de saberes e atributos docentes, em um processo de contínua

complexificação de suas identidades profissionais. Assim, a autora aponta novas possibilidades demandadas pelos professores, conforme indicações de suas pesquisas:

Incorporar culturas de referências dos alunos, operar transposição didática, desenvolver uma prática reflexiva, transformar a organização escolar incorporando pais e comunidades nesse processo, trabalhar coletivamente, participar diretamente das reformas curriculares, compreender os diferentes processos cognitivos dos alunos em cada faixa etária, entre muitas outras. (LÜDKE, 2001, p. 27).

Considerando todo o anteriormente exposto, a Formação Continuada não pode ser vista apenas como direito ou dever dos profissionais, no sentido de que eles sejam seus reféns, mas que nela eles possam buscar elementos teóricos consistentes para fundamentar e pautar o exercício de suas atividades profissionais. Isto em decorrência dos desdobramentos culturais, políticos, econômicos, técnicos, científicos, ou mesmo de fatores subjetivos implicados no exercício docente. Afinal, todo mundo *gosta de terminar o seu trabalho, dar uma olhada... e ver aquele serviço que ficou bem feito. Isso agrada a todo mundo, a qualquer profissional.*

Do ponto de vista teórico, a Formação Continuada, também denominada formação de professores, formação docente, formação permanente, formação profissional, formação continuada, formação de educadores, entre outros, é analisada em relação às metodologias da pesquisa, ao lugar ocupado pelo professor na própria formação, ao trabalho do próprio profissional, à educação inclusiva, à Educação à Distância, à televisão como ferramenta pedagógica, aos direitos humanos e cidadania, às aprendizagens ao longo da vida, à aprendizagem da leitura e da escrita, ao curso de Pedagogia, ao contexto de trabalho e tantos outros. No caso da cidade de Uberaba, ela é vista como direito e necessidade e como tal “pacotes” formativos não atendem à demanda. No entanto, falta mobilização da Categoria para ir ao encontro do que é preciso ser implementado por Políticas Públicas para a Formação Continuada da categoria e para a profissionalização docente.

4.3.1. *Categoria profissional e Sindicato dos Educadores do Município de Uberaba*

Enquanto órgão representativo da Categoria, o Sindicato dos Educadores do Município de Uberaba (SINDEMU) continua enfrentando inúmeras dificuldades para se fortalecer nessa direção e ser compreendido e reconhecido como tal, não só por aqueles que são por ele representados, mas por parte do poder Público.

Ferreira (2007) inicia seu artigo “Notas sobre as relações entre identidades e sindicalismo docentes” questionando-nos sobre o porquê de os profissionais se

sindicalizarem. Os dados de que dispomos impossibilitam-nos responder tal questionamento. No entanto, o Sindicato informou-nos que cerca de 40% dos profissionais da rede municipal de ensino são sindicalizados no SINDEMU e que ainda há alguns professores sindicalizados no Sindicato dos Servidores Públicos da Prefeitura Municipal de Uberaba (SSPMU).

O SINDEMU foi criado por desmembramento do SSPMU em 25 de julho de 2005; de acordo com o Art.2º, o Sindicato tem as finalidades seguintes:

- I - Representar e defender os interesses e direitos da categoria que organiza, podendo representá-los ou substituí-los processualmente, quando for o caso, inclusive os interesses e direitos difusos e coletivos, direitos individuais, coletivos e metaindividuais, perante as autoridades administrativas e judiciárias;
- II - Unir a classe através de reuniões pedagógicas, técnicas, esportivas, sociais e culturais;
- III - Promover e divulgar por todos os meios ao seu alcance a valorização profissional e da educação;
- IV - Divulgar a atualização e aperfeiçoamento dos educadores por meio de cursos realizados em qualquer parte da União;
- V - Manter intercâmbio com Entidades congêneres, bem como órgãos oficiais especializados;
- VI - Manter convênio com Entidades oficiais e particulares em empreendimentos de interesse da classe (ESTATUTO DE SINDEMU, 2005, p. 1).

São direitos e deveres dos associados, conforme o previsto no Art.12 de seu Estatuto, 2005, p. 3:

- I - Cumprir as determinações estatutárias e as decisões dos órgãos diretivos;
- II - Comparecer às assembleias gerais;
- III - Pagar pontualmente as mensalidades, exceto associados honorários; IV - Comunicar as mudanças de endereço e alterações funcionais;
- V - Zelar pelo patrimônio do SINDEMU;
- VI - Zelar pela elevação do prestígio do SINDEMU e da classe dos educadores;
- VII - Desempenhar com dedicação os cargos para os quais forem eleitos;
- VIII - Manter em todas as suas atitudes os princípios da ética profissional.

Embora os dados de que dispomos sejam insuficientes para afirmarmos, por esta pesquisadora ser membro da Diretoria Executiva do SINDEMU e ter exercido suas funções na sede do mesmo de março de 2006 a julho de 2009, podemos inferir que a grande maioria de professores que procura o SINDEMU o faz em situações pontuais: para queixar-se de um benefício ou gratificação não recebida, para reclamar do que ele julga ser abuso por parte de quem responde legalmente por seu local de trabalho ou da própria SEMEC, para reclamar de não ver nada concreto feito pelo Sindicato que justifique sua contribuição mensal, entre outros. Entretanto, ao tentar intervir no problema apresentado por apenas um servidor, outros servidores em iguais condições são abrangidos.

As situações em que o SINDEMU foi procurado por questões coletivas ou para que o associado avaliasse a presença e formas de condução do processo sindical na cidade de Uberaba foram raras.

Os estudos de Ferreira (2007) para focalizar a identidade docente partem de dois aspectos. O primeiro relaciona-se àquele que se ocupa da localização da categoria na divisão social do trabalho, abordando mais propriamente a proletarização do trabalho docente. Assim, trata-se de

[...] examinar se o professorado vem sofrendo redução de autonomia em seu processo de trabalho, de forma semelhante ao que vem ocorrendo com outros ofícios, em especial a partir das últimas décadas do século passado, e as relações disso com a diminuição do *status* e o empobrecimento da categoria. Esse fenômeno teria aproximado os docentes dos demais trabalhadores, de tal maneira que, segundo alguns autores, ‘a consciência da exploração (capitalista) e da opressão (política) conduz a uma alternativa universalista de organização: os sindicatos’. (FERREIRA, 2006, p. 233).

A outra forma de considerar o assunto, segundo a autora, seria examinando o que subjaz à consideração de que, como docentes, os professores são membros de um mesmo ofício, o que compreende a discussão da natureza desse ofício, quais as formas de realizá-lo, como se constrói o saber profissional e como são produzidos os princípios éticos comuns.

Diferente de Ferreira (2007), um professor questiona a necessidade e sentido de um sindicato hoje no sentido de defesa da categoria porque *professor não precisa de defesa* por que *ele tem de ser uma pessoa intelectual e tem que saber dos seus direitos*.

Outra professora complementa a ideia acima afirmando que *ao exigir o seu direito*, o profissional *tem que cumprir seu dever e cumprir seu dever envolve uma participação consciente*. Da forma como afirmamos anteriormente as condições de participação do associado no Sindicato acaba por resumir em alguns membros de sua Diretoria ou por uma questão cultural, na pessoa do Presidente da Entidade.

Para a categoria, há outro empecilho ao estabelecimento do coletivo: a existência da Associação de Diretores Escolares do Município de Uberaba (ADEMU). Dessa forma, não há uma representação única da Categoria do Magistério e as diferentes forças lutam como se os direitos e deveres da Categoria não fossem os mesmos, assim como estão em situações adversas as condições de luta dos três segmentos: SINDEMU, SSPMU E ADEMU.

Estudos feitos por Murillo (2001, p. 37), ao analisar 75 produções teóricas referentes ao período de 1980 a 1990 sobre sindicalismo docente na América Latina, indicam que “a maioria dos trabalhos analisados coincide em assinalar a insuficiente participação dos docentes organizados na discussão e definição de políticas educativas e inclusive de suas

próprias condições de trabalho”. Os estudos da autora ainda apontam que os sindicatos de professores em países da América Latina e Caribe, de forma geral, não conseguiram que os profissionais se identificassem com a causa sindical. Por um lado, porque os professores lutaram infimamente por reformas que proporcionassem o crescimento do rendimento educacional dos estudantes e, por outro, os professores sempre foram admirados por seus excelentes esforços individuais para melhorar a aprendizagem dos estudantes, os sindicatos de professores quase nunca contribuíram para iniciar reformas no sentido de que as escolas fossem mais eficazes naquilo que se propõem fazer. Isto coaduna com o proposto por Assmann (1998) para a defesa do aumento salarial e melhoria das condições de trabalho.

Essencialmente, ainda que a identidade do professor esteja em jogo, há exigências de que ele seja considerado e tratado como profissional. Nessa direção, os estudos de Murillo (2001) sinalizam que as organizações representativas de professores comumente interpretaram que representar os professores apenas como trabalhadores em relação de dependência, suscita debates relativos à representatividade das organizações era sua função.

Com relação às reformas educativas, os discursos docentes abordam, segundo Loyo (2001) a defesa da escola pública e a exigência de que o Estado cumpra com suas obrigações em matéria educativa; a luta contra qualquer medida em que se perceba um sentido privatizante; a denúncia constante sobre o caráter excludente das políticas neoliberais; a inclusão dos temas da globalização e do papel dos organismos internacionais; a exigência de uma maior participação dos docentes no debate e na formulação das políticas educacionais; a importância da profissão docente e a necessidade de revalorizá-la.

Nessa sentido, os sindicatos também permanecem silenciados, mas a defesa dos interesses feita por eles define o caráter sindical da organização e é legítima. Tal como argumenta Lawn (2001), a identidade “oficial” do professorado é consequência das necessidades do Estado para organizar o sistema educativo; dessa forma, constitui-se em uma eficaz forma de controle sobre os profissionais. O autor explica que os professores são praticamente invisíveis no plano educativo oficial, já que para ele, a ênfase recai sobre o processo de ensino-aprendizagem e os profissionais são considerados meras partes de uma engrenagem.

Como não pretendemos analisar a atuação sindical, mas apenas procurar vestígios que possam sinalizar traços na identidade e imagem do trabalho docente dos professores atuantes na rede municipal de Uberaba, em turmas de 11 a 14 anos, afirmamos que a luta do SINDEMU, hoje, é por Concurso Público, pela qualidade na Formação Continuada, pela revisão no Estatuto da Categoria e, mais especificamente, pela existência de uma carreira única, onde

o profissional seja remunerado pelo nível de Formação e não, pela atuação. De certa forma, este último item acabaria com ambivalências e dicotomias relacionadas ao exercício profissional de todos aqueles que se dedicam ao ensino.

Entre os professores associados estão Educadores Infantis, professores I e II, supervisores, Diretores e Auxiliares de Direção. Para Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 47), “as condições de trabalho e os interesses desses sujeitos, conforme sua posição profissional e institucional, são profundamente diferentes. Também a formação e qualificação em termos profissionais, conforme o lugar em que [...] atua e o que ensina, são profundamente distintas [...]”. Levando-se em conta tais especificidades laborais e formativas e considerando o discurso hegemônico, os autores compreendem por identidade profissional docente

[...] as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas.

Entre as conclusões dos estudos de Hypolito e Vieira (2002), está que os professores têm, diante de relações políticas de poder, seus interesses envolvidos por questões de gênero, classe social e étnico-raciais. Assim, para a entidade representativa da categoria, se torna difícil transitar entre interesses e necessidades da categoria e aqueles declarados pelo sistema de educação municipal. As questões trabalhistas mais amplas se tornam, por isso, principais bandeiras de luta da categoria, deixando escapar elementos essenciais aos professores como sujeitos históricos, de onde a identidade profissional docente é entendida

[...] como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão – certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente –, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 54).

Nessa direção, os autores não condenam consensos formados sobre professores como os já indicados por alguns autores: a natureza do trabalho docente, o gênero, as histórias de vida, a formação profissional, entre outros. Mas, como caminho produtivo para as pesquisas, eles nos sugerem que sejam buscadas

[...] as diferenças, as discontinuidades, as divisões dessa categoria, privilegiando as narrativas dos professores e das professoras acerca de si mesmos e de seus contextos de trabalho. Não para reificar seus próprios pontos de vista ou tomá-los como a medida mais justa do que de fato acontece, mas talvez para nos aproximarmos da dinâmica contraditória e

fragmentada em que estão mergulhados. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 54).

Esse foi o caminho por nós pretendido.

5. SOBRE A VIDA QUE NINGÉM VIU E VÊ, MUITO HÁ POR DIZER

Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é
– Caetano Veloso

Ao longo deste estudo, e a partir das narrativas de professores atuantes em turmas de 11 a 14 anos em escolas da rede municipal de ensino de Uberaba-MG, indicamos por quais caminhos o profissional do ensino é constituído, qual a imagem ele tem dele mesmo e da profissão e como ele a analisa no atual contexto socioeducacional, econômico, cultural e familiar.

Por tratar-se de complexa temática e por considerarmos apenas as questões de maior relevância nas narrativas docentes, importantes questões não foram abordadas, sinalizando a necessidade de outros estudos em relação à constituição identitária docente. Assim observando, seguem as considerações finais.

O sujeito – profissional do ensino – é instituído por relações dadas em um espaço-tempo socioeconômico, cultural, acadêmico, ideológico, entre outros. Em conjunto e em proporções desiguais, os vários aspectos/fatores aí contidos não somente instituem o profissional como condicionam o exercício da profissão.

Os desafios da profissão são muitos. O exercício profissional se concretiza em uma sociedade marcada por profundas e rápidas transformações decorrentes do processo de globalização. São requeridas do profissional constante requalificação e capacidade de lidar com as inovações das Tecnologias da Comunicação e da Informação que propiciam, aos professores–estudantes, conhecimentos e novas formas de conhecer, de informar, de se inter-relacionar e se autorreconstruir.

Diante da complexidade de tal cenário, a instituição família é reconformada e tem seus laços tradicionais desvalorizados; também os laços de solidariedade são fragmentados e com o aumento da violência em todos os locais, os sujeitos se isolam refugiando-se atrás de diferentes esquemas de segurança; a crise da ética e dos valores também faz parte deste cenário.

Mediante tais transformações, encontra-se um profissional do ensino psicológica e emocionalmente abalado e fragilizado pelo desprestígio de sua profissão, já que seu trabalho é cada vez mais tomado por mecanismos burocráticos de padronização e controle pautados em modelos de gestão e prescrições normativas de execução. Nessa direção, os profissionais têm se tornado executores de macrodecisões alheias às suas verdades, seus saberes e

conhecimentos profissionais. Como executores, eles são silenciados e têm o cotidiano de trabalho que executam desconsiderado pelas políticas públicas para a educação.

Nesse sentido, o profissional não reconhece suas funções trabalhistas e não se reconhece no exercício delas porque a nova reconfiguração socioeconômica amplia-lhes as funções exigindo-lhes maior dedicação tanto em relação ao ser como ao estar professor. Assim, uma nova identidade docente capaz de lidar com as atuais demandas sócio-mercadoológicas vem sendo gestada. Tal contingência é caracterizada pelo não reconhecimento do professor naquilo que ele é e faz como profissional.

Das narrativas dos professores-narradores, apreendemos o significado do que, para eles, é ser e/ou estar docente, as razões da escolha pela profissão, suas concepções e compreensões acerca da formação “inicial” e Continuada. Também apreendemos suas percepções e concepções de educação no contexto da sociedade globalizada e sobre suas relações com os estudantes e os conhecimentos.

Todos os sujeitos da pesquisa têm dois cargos, sendo que um dos profissionais já se aposentou em um deles. Este profissional avalia que, em razão do tempo que agora disponibiliza para o outro cargo, o trabalho realizado por ele fica muito mais bem feito. Isto justifica o porquê de professores reivindicarem para si melhores salários.

Como forma de superação do contexto de trabalho que se lhes apresenta, os aspectos afetivos, emocionais e éticos sobressaíram-se sobre os demais, segundo a maioria dos sujeitos da pesquisa. Estes aspectos caracterizam tanto a profissão como formas de nela permanecer bem como concatenam os vários sentidos do ser (estar) docente. Nenhum profissional manifestou desejos de desligar-se da profissão, apesar das dificuldades e decepções manifestadas. Todos eles deixaram claro uma visão crítica do contexto socioeducacional das escolas da rede municipal de Uberaba-MG, bem como dos profissionais nelas atuantes.

Enquanto “classe-que-vive-do-trabalho”, a profissão é desprestigiada e desvalorizada socialmente, mas os profissionais esforçam-se para desenvolver suas atividades profissionais com profissionalidade, ainda que, com formação equivalente a de outros profissionais, seus salários sejam baixos e suas condições de trabalho, precárias e, muitas vezes, inadequadas. Nas condições de trabalho, incluem-se o (des)interesse dos “clientes involuntários”, o número de estudantes por turma, a localização da escola e a modalidade de ensino, bem como as condições em que o profissional exerce suas funções e as condições físicas e materiais da escola.

Dependendo das condições em que os sujeitos da pesquisa exercem suas atividades profissionais, há graves implicações tanto para o bem-estar físico e emocional como para a qualidade do trabalho desempenhado por eles.

Dada a precarização, flexibilização e intensificação do trabalho docente, os profissionais do ensino atuantes em turmas de 11 a 14 anos em escolas da rede municipal de Uberaba-MG realizam um trabalho consentido e/ou com sentido em que o compromisso internalizado e a autorresponsabilização funcionam como eficientes estratégias para aumentar a “produtividade” no trabalho que desempenham.

É um trabalho consentido na medida em que, embora o exercício da profissão seja determinado por macrodecisões que desconsideram necessidades e interesses dos profissionais, a expressão das políticas públicas educacionais exerce marcos regulatórios específicos ao mesmo tempo em que intrinsecamente reflete aspectos sociais, políticos e técnicos e o trabalho é realizado como se fosse fruto da autonomia e decisão de quem o executa. Assim, são muitas as situações de trabalho em que a maioria dos profissionais, por força legal, se consente a concretizar ações das quais discorda por não ver resultados práticos na própria ação trabalhista.

Por outro lado, é um trabalho com sentido, na medida em que, mesmo os profissionais realizando um trabalho consentido, cansativo, estressante, árduo e frustrante cujo percurso pode decepcioná-los é por meio dele que eles se realizam como pessoas e como profissionais ao ver os “frutos” do seu trabalho ou apenas ao ver que este trabalho, depois que nele investiu tudo de si, ficou bem feito.

Para os sujeitos da pesquisa, este trabalho consentido tem implicações tanto para o profissional como para qualidade do trabalho que ele desenvolve, pelo menos por três motivos evidenciados nas narrativas docentes: primeiro porque ele se sente despreparado para o trabalho que exerce seja em função da formação ineficiente que recebera e/ou por não conseguir acompanhar a dinâmica socioeducacional em termos de preparo e atualização, de onde vêm adoecimentos e sofrimentos. Segundo porque, apesar de sentir-se preparado e conhecedor do conteúdo de sua área de trabalho, ele reconhece que os interesses da maioria dos estudantes não residem aí. O profissional sabe muito sobre o que deveria, em tese, saber, mas sabe pouco sobre os interesses dos estudantes ou deles discorda. Dessa forma, a relação profissional, estudantes e conhecimentos tem sido conflituosa.

Os profissionais abordaram a indisciplina em relação aos diferentes interesses que têm estudantes e profissionais e às diferentes faixas etárias em uma mesma classe de aula e, ainda, em relação aos interesses dos profissionais e do sistema educativo. Controlar a

disciplina constitui, hoje, um desafio para o profissional, além de acarretar considerável redução no tempo das atividades, já que ele “perde” muito desse tempo para deixar a classe em condições de começar a aula, conforme um dos sujeitos de pesquisa.

Por último, na medida em que o salário é baixo e o profissional precisa ter a jornada de trabalho ampliada, ele sofre um desgaste natural que compromete não apenas a qualidade de vida dele, mas a qualidade de vida familiar e do trabalho que ele desenvolve.

Nessas condições, os vários trabalhos que assumem lhe exigem maior dedicação e o tempo do profissional passa a restringir-se, prioritariamente, às atividades profissionais, fazendo-o sentir-se culpado ter que dedicar-se prioritariamente ao próprio trabalho. No sentido de que suas funções sejam cumpridas da melhor forma possível, seja em razão de resultados práticos medidos quantitativamente ou do que o tempo lhe mostra, qualitativamente e algum tempo depois, o profissional conhece a “dor e a delícia de ser (estar)”⁶⁰ profissional do ensino .

Carregando consigo o seu trabalho, além de o profissional sentir-se desgastado fisicamente, ele também se desgasta mental e emocionalmente. No sentimento de corresponsabilidade pelo sucesso do estudante até porque isso o realiza profissionalmente, o profissional é interpelado também por si mesmo a encontrar soluções para todos os problemas socioeducacionais. Assim, com a ampliação de suas funções, ele deixa de ser só um profissional e passa a ser psicólogo, babá, entre outros.

Considerando este o pano de fundo deste trabalho, as identidades docentes são reconformadas ou reconfiguradas não só por meio de discursos diversos e difusos contidos no próprio contexto socioeducacional, mas também por aqueles contidos nas questões pedagógicas, da formação continuada e da promoção e/ou retenção dos estudantes.

Como o profissional do ensino atuante em turmas de 11 a 14 anos em escolas da rede municipal de ensino de Uberaba-MG evidenciou mais dor que delícia no ser e estar docente ele será considerado, aqui, como um trabalha(dor) docente.

Nas narrativas desses trabalha(dor)es, questões de ordem econômica, social e institucional foram evidenciadas: problemas relativos à nova conformação familiar ou a sua desestruturação, bem como imposições mercadológicas ou problemas focados na má qualidade de vida dos estudantes, no consumo de drogas e nas consequências daí advindas, na falta de perspectivas e referências positivas que têm interferido sobremaneira no desempenho

⁶⁰ Expressão utilizada por Mary Yale Rodrigues Neves e Edith Seligmann Silva no artigo “A dor e as delícias de ser e (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, ano 6, n. 1, 1º semestre de 2006.

da atividade docente. Mesmo que sejam tratadas como questões mais pontuais, isoladas ou em conjunto, elas são complexas e estão a exigir soluções imediatas, porque o trabalha(dor) docente está constantemente tomado por dúvidas, incertezas, indecisões, apatia e desespero.

De certa forma, isso o impede de executar um trabalho bem feito capaz de realizá-lo pessoal e profissionalmente. Embora aja nessa direção, suas ações não ensejam muitas transformações tanto quanto ele deseja e espera de suas ações.

Assim, no exercício de um trabalho simultaneamente solitário e solidário, consentido e com sentido, os profissionais, em si e fora de si, buscam alternativas como formas de se superarem e superarem os problemas da ambiência educativa. Não o conseguindo a contento, instala-se e/ou agrava o sentimento de culpa e/ de fracasso e, por conseguinte, de frustração nesses trabalha(dor)es.

Há profissionais que, mesmo acreditando que a docência seja um trabalho desenvolvido coletivamente, mas por serem silenciados nos discursos oficiais, preferem o não envolvimento com questões que se ampliam e se estendem para além das suas “classes” de aula. Mesmo assim, a falta de união dos profissionais em torno de questões que lhes são comuns, também foi apontada como motivo de frustração docente.

O trabalha(dor) docente atuante em turmas de 11 a 14 anos em escolas da rede municipal de ensino de Uberaba-MG, por meio daquilo que nos contou, foi revelando que seu sentimento de fracasso e frustração associa-se: a) à não aprendizagem dos estudantes; b) às alterações infundadas nas normas e processos de trabalho; c) à diversidade de interesses socioeducativos; d) à falta de recursos e às inadequadas condições de trabalho e e) à autorresponsabilização, autocobrança e autocrítica.

Considerando o conjunto de narrativas, o trabalha(dor) docente trouxe para a discussão, em função da dinâmica e complexidade implicada na profissão, mais as condições de trabalho e seu exercício que outros aspectos da docência em si. Nesse sentido, sobressaíram-se os aspectos técnicos da profissão.

Incomoda-lhe o não reconhecimento social da profissão. Como forma de recompensa, ele a autorreconhece e se realiza profissionalmente por meio das realizações pessoais e profissionais dos estudantes, o que lhe causa orgulho e satisfação.

Acreditamos que, quando há autorreconhecimento profissional e autovalorização pessoal e profissional, o profissional suporta mais facilmente os condicionantes do/no exercício profissional. Ele vê na Formação Continuada uma possibilidade para melhorar o desempenho de suas funções profissionais apesar de reconhecer que as ações formativas oferecidas não acontecem a contento.

Os focos principais da luta docente são por Formação Continuada de qualidade, melhoria salarial e valorização do profissional e, conseqüente reconhecimento social dela. Ele deixa claro que a valorização da profissão passa pelas condições de trabalho.

Quanto à (re)conformação da identidade do trabalha(dor) docente atuante em turmas de 11 a 14 anos em escolas da rede municipal de ensino de Uberaba- MG, com base nas narrativas dos profissionais, tem-se que, mesmo pretendendo reestruturações relacionadas ao exercício e alcance social da profissão, o professor age solitariamente mesmo acreditando na mobilização da categoria e no exercício de um trabalho solidário.

A interferência da atuação externa na qualidade e quantidade de trabalho a ser exercido por ele foi bastante reforçada nas narrativas e, de sua condição de intelectual, o trabalha(dor) docente reconhece que precisa saber de seus deveres e direitos, mas não consegue mobilizar-se nesse sentido, o que traduz muito do seu questionamento sobre a relação dicotômica teoria e prática.

Como interferências externas, além do uso político da educação, foram evidenciadas pelos trabalha(dor)es docentes determinações judiciais e as faltas de perspectivas dos estudantes no sentido de que a obrigatoriedade caracterizada pela frequência involuntária gera problemas disciplinares nas escolas. Outras ações mais pontuais como o Portfólio, Laboratório de Informática e a necessidade de preparar o estudante para as provas do SAEM foram consideradas como interferências que contribuem para a intensificação do trabalho docente, mas que não refletem na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Dadas as condições em que o trabalha(dor) docente exerce suas funções, a participação nas ações da Formação Continuada também é uma forma de intensificar o trabalho do profissional. Isto porque, mesmo recebendo um incentivo de 5% por frequentá-las, tais ações, embora desconexas das reais necessidades formativas dos profissionais, são valorizadas na Avaliação de Desempenho do profissional, motivando-o e levando-o a estar presente nessas ações formativas de forma involuntária e descompromissada.

Os dados de pesquisa confirmaram a possibilidade e capacidade de o trabalha(dor) docente atuante em turmas de 11 a 14 anos em escolas da rede municipal de ensino de Uberaba – MG envolver-se na análise e formas de reestruturação do próprio trabalho, assim como na possibilidade de contribuir para alterar a imagem de si e da profissão.

O uso da História Oral temática como metodologia, atendendo à necessidade de que o trabalha(dor) docente atuante em turmas de 11 a 14 anos em escolas da rede municipal de ensino de Uberaba-MG fosse escutado, revelou-nos o “em si” do seu trabalho, a partir do “de

si” e daquilo que, para ele, tem significado e faz sentido a fim de que aí mergulhássemos para chegar o mais próximo possível do trabalha(dor) docente.

Estando as narrativas individuais comprometidas pelas narrativas sociais, inviabilizou-se a possibilidade de definirmos unidades de sentido, conforme o planejado. Apenas conseguimos aproximar alguns aspectos como ingresso na carreira, condições de trabalho, sobre os quais, certamente, há a necessidade de outras pesquisas que focalizem melhor cada um deles para que tenhamos visão mais ampliada do trabalho e da identidade docente do profissional em questão.

Entretanto, a pesquisa possibilitou-nos exercitar a imaginação sociológica para redescobrirmos o docente como artífice⁶¹ de valores e da existência humana. Um artesão no sentido de que ele sonha uma determinada “forma”, e, em trabalho, vai procurando “formas” e “fôrmas” para só, depois, e talvez, muito tempo depois, contemplar possíveis “reformas” “disformadas”, “transformadas”, “conformadas”, “reconformadas” que o constituíram o sujeito profissional que conhece a dor e a delícia de sê-lo ao ver alguns dos “frutos” de seu trabalho materializados em “formas”, ainda que consoante determinadas “fôrmas” de sucesso e realização profissional.

Em outras palavras, encontrar-se futuramente com um ex-aluno que se fez profissional de respeito, que vive a vida dignamente é motivo de realização e orgulho para o trabalha(dor) docente.

Enquanto artífice de valores e da vida, o trabalha(dor) docente atuante em turmas de 11 a 14 anos em escolas da rede municipal de ensino de Uberaba – MG, no exercício de um trabalho consentido e com sentido, ainda que não aprove as formas de condução desse trabalho, tem orgulho de ser e (estar) profissional do ensino porque se reconhece como alguém que está contribuindo para uma existência mais humana. E cada um, na medida mais precisa e justa, parafrasando Merleau-Ponty, sabe ser o tempo, a passagem de um tempo a outro, por fazê-lo e efetuá-lo e, não apenas, por contemplá-lo.

Assim, podemos apenas sinalizar que os trabalha(dor)es docentes não se veem apenas como vendedores de seu trabalho, mas também como produtores dele.

⁶¹ A expressão artífice é utilizada por Richard Sennet para referir-se ao trabalho na atualidade. Um artífice faz o seu trabalho e o contempla porque ele vai tomando, aos poucos, a forma de quem o desenvolveu, mas não como mercadoria pronta para ser consumida e, sim, contemplada, admirada.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006.
- ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. **Formação Participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universal, 1997.
- _____. Pesquisa Coletiva da formação de professores. **Revista de Educação Pública**, v. 15, n. 28, p. 99-118, Mai/Ago. 2006.
- ALVES, Giovani. Reestruturação produtiva e a crise do sindicalismo no Brasil. Tese (Doutorado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/UNICAMP, Campinas, 1998.
- _____. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.
- AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Orgs.) **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mudanças no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e sociedade**, São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v. 25, n. 87, mai/ago. 2004, p. 335-352.
- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BENDASSOLLI, Pedro Fernando. **Os ethos do trabalho** sobre a insegurança ontológica na experiência atual com o trabalho. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- BARRETO, Raquel. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas. v. 25 n. 89. Sept./Dec. 2004.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONDÍÁ, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade**: lembranças dos velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Do número ao nome, do caso à pessoa, da solidão à partilha. In: _____. **A pergunta a várias mãos: experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 31-61.

_____. **O que é educação**. 20 ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1998, com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais nº 1/92 a 52/2006 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em 02 ago. 2008.

Professores do Brasil: impasses e desafios. Coordenado por Bernadette Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília: UNESCO, 2009.

Disponível em: <http://www.brasilia.unesco.org/publicacoes/livros/professores-do-brasil>. Acesso em 19.10.2009.

BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

CAMARGO, Aspásia. Quinze anos de história oral: documentação e metodologia. In: ALBERTI, Verena. Apresentação da Primeira Edição. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

CARNOY, Martin. Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que les planificateurs doivent savoir. Paris: Unesco; Institut International de Planification de l'Éducation, 1999.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazer ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n.2, p. 157-168, jul./dez. 2002.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes. (Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. (Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999).

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad.Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de (org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1257-1272, Set./Dez. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.23, n. 1-2, p. 1-8, jan./dez. 1997

CUNHA, Myrtes Dias. Subjetividade e constituição de professores. In: GONZÁLEZ REY, Fernando. (Org.) **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

DEJOURS, Christophe. **A Loucura do trabalho**. São Paulo: Cortez, Oboré, 1992.

DEMO, Pedro. Pesquisar – O que é? In: _____. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-44.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

- DIAS SOBRINHO, José. Tendências internacionais na educação superior. Um certo horizonte internacional: problemas globais, respostas nacionais. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabagg, GISI, Maria Lourdes. **Políticas e gestão da educação superior**. Florianópolis: Insular, 2003, p.161-1944.
- Dicionário escolar da língua portuguesa/Academia Brasileira de Letras. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade; AUGUSTO, Maria Helena; MELO, Savana. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 221-236, jan./abr. 2008.
- DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.
- ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- ENGUITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.
- ESTEVE, Jose Manuel. **O Mal-Estar docente**. Lisboa: Escher, Fim de Século, 1992.
- _____. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora. p.93-124.
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.
- FANFANI, Emilio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007.
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Somos todos trabalhadores em educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.2, p. 225-240, maio/ago. 2006.
- _____. Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 377-399, maio/ago. 2007.
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.
- FERRER CERVERÓ, Virginia. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, Jorge e RODRIGUES, María Luisa (Orgs). **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- FIGUEIRA, Fani G. Diálogos de um novo tempo. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) São Paulo, USP, 1985.
- _____. O trabalho como primeira necessidade humana: uma concepção de história. **Cadernos do arquivo de história contemporânea**. São Carlos, UFSCAR, n. 2, p. 1-3. ago. 1987.
- FONTANA, Roseli A. Como nos tornamos professoras?: Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional). Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP:[s.n.], 1997.
- FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? In: **Ditos e escritos II**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- _____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. São Paulo: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A atualidade de Paulo Freire:** continuando e inventando um legado. Texto apresentado no 3º Fórum Internazionale Paulo Freire, Milão 25 de maio 2002. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/português/Gadotti_sobre_Freire/Atualidade_PF_2002.pdf> Acesso em: 2 set. 2006.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.) **Autonomia da Escola:** princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Os Métodos na Pesquisa em Educação: uma análise epistemológica. In: **Pesquisa em Educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos. 2007. p. 23-43.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GARIGLIO, José Ângelo. O professor da educação básica e seus saberes profissionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 603-606, maio/ago. 2006 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

GATTI, Bernadete, A. Questões de Métodos nas Pesquisas em Educação. In: _____. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora 2007. p. 43-62.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: _____. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 157-164.

GIROUX, Henry & MACLAREN, Peter. Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 21-35, jul./dez. 1993.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Epistemologia cualitativa y subjetividad**. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

_____. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. (Org.) **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2002.

Gutiérrez, Andrea, MINUTO, Diego. Una aproximación metodológica al estudio de lugares com mobilidad vulnerable. **Geografando:** Revista do Laboratório de Cartografia e Estudos Ambientais / Departamento de Geografia. Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas. v. 1, n.2, p. 9-26, dez.2007. Pelotas: LACEA, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993, p.185-206.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional de professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2002.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inpe.gov.br/pesquisa/thesaurus.asp?tel=122175&te2=105836&te3=122199&te4=36676>> Acesso em 17 jul. 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. A entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. (Orgs.) **Pesquisa Qualitativa com texto: imagem e som:** um manual prático. (p. 90-113). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

- KAMPER, Dietmar. **O trabalho como vida**. São Paulo. Annablume, 1989.
- LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.
- LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. Ethos empresarial: el “capital humano” como valor social. **Estudios Sociológicos**, XXV: 74, 2007.
- LOYO, Aurora. Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, N. 25, p. 65-81, ene./abr. 2001.
- LUKÁCS, György. Princípios ontológicos fundamentais de Marx. In: **Ontologia do ser social**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- LÜDKE, Menga. **O Professor e a Pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 2001.
- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- _____. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1179-1201, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. Porto Alegre: Psicologia: **Reflexão e Crítica**. v. 20, n. 1, 2007a.
- _____. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre o trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007b. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- MARX, Karl. O capital: crítica da economia e política. v. I, tomo. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- _____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**: São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MEIHI, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.
- MELLOUKI, M'Hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. In: _____. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1994, p.9-29.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2000.
- MORIN, Estelle; TONELLI, Maria José; PLIOPAS, Ana Luisa Vieira. O trabalho e seus sentidos. **Psicologia e sociedade**. v. 19, Educação Especial, 2007.
- MURILLO, MariaVictoria. Sindicalismo docente en América Latina: aproximaciones al estado del arte. In: TIRAMONTI, Guilhermina; FILMUS, Daniel (Coord.). **Sindicalismo docente & reforma en América Latina**. Buenos Aires: FLACSO; Temas, 2001. p. 35-70.
- NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2002.
- OFFE, Claus. Trabalho como categoria sociológica fundamental? _____. **Trabalho & Sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho**: v. 1, p. 13-41, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. Reforma do Estado e Trabalho. **Cadernos da Escola do Legislativo**. Belo Horizonte, jan./jun. 1998. Tradução de Paulo Roberto Magalhães e revisão da tradução de Maria Beatriz Chagas Lucca.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. Pesquisa. Disponível em: <http://br.invertia.com/noticias/noticia.aspx?idNoticia=200807280453_JBO_77239664>. Acesso em 28 Jul. 2008.

OLIVEIRA, Valéria de Freitas. **A escola, espaço coletivo de formação continuada de professores em serviço: limites e possibilidades**. Uberaba, 2006 – Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: _____ (Org.) Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Org.) ; CATANI, Afrânio Mendes [et AL.] **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição federal e na LDB**. São Paulo, Xamã, 2007.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007.

PARAÍSO, Mar Lucy Alves. O autogerenciamento de docentes em sua formação e em seu trabalho. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 173-188, maio/ago. 2005.

PELBART, Peter Pál. **Vida nua, vida besta, uma vida**. Disponível em: <<http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2792,1.shl>>. Acesso em 22 de julho de 2007.

PEREIRA, Marcos Villela. **Políticas públicas em educação e o alastramento da má consciência**. Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social. Recife/PE: UFPE, 2006.

PEREZ, Francisco Gutiérrez; CASTILLO, Daniel Prieto. **La mediación pedagógica**. Buenos Aires: Ciccus, 1999.

PÉREZ GOMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PICANÇO, Felícia. O Brasil que sobe e desce: uma análise da mobilidade socioocupacional e realização de êxito no mercado de trabalho urbano. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 50, n.2, p. 393-433, 2007.

PICCI, Bruno; RAMOS DE OLIVEIRA, Newton. O enfraquecimento da experiência da experiência na sala de aula. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 1 (52), p. 41-50, Jan./Abr. 2007.

PIMENTA, Carlos César. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 32 (5), set./out. p.173-199, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez., 1996.

PINO, Angel. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em psicologia**, n. 1, p. 17-23, 1993.

- POCHMANN, Marcio. **O Trabalho**. São Paulo: Publisher Brasil, 2002.
- POLLACK, Michel. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p. 3-15, 1989.
- PORTELLI, Alessandro. *A filosofia e os fatos: Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais*. **Revista Tempo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Vol. 1, nº 2, p.59-72, 1996.
- PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **A Escola Cidadã e a Construção do Projeto Político-Pedagógico**. Série: Cadernos da Escola Cidadã. Uberaba, 2000a.
- _____. **Escola Cidadã: Fundamentos Políticos Filosóficos e pedagógicos**. Série: Cadernos da Escola Cidadã. Uberaba, 2000b.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”, In: SIMSON, Olga de Von. (Org.). **Experimentos com história de vida**. (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, 1987. p. 14-43.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual** (trad. Lilian do Valle). Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- REBOLO LAPO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, março/2003.
- ROCHA, Mauricio. Paradoxo da formação: servidão voluntária e liberação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27 set/out./nov./dez.. 2004. p. 154 -212.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. RJ: DP&A, 2002. p. 35-59.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34 jan./abr. 2007.
- SÁ BARRETO, Elba Siqueira; MITRULIS, Eleny. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, may/aug. 2001.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- SANTOS, Boaventura Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo, Cortez, 2005.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- SANTOS NETO, Vicente Batista dos. **Programa de capacitação para diretores de escolas públicas municipais de Uberaba: contribuições para a Educação Continuada**. Uberlândia, 2004 – Dissertação de Mestrado (Mestrado em Administração) – Universidade de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34 jan./abr. 2007.
- _____. **SISTEMA DE EDUCAÇÃO: subsídios para a Conferência Nacional da Educação**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/conae/index.php?option=com_content&view=article&id=68&Itemid=66. Acesso em 02.08.09
- SAVIANI, Dermeval (2008). **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas, Autores Associados.
- SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- _____. **O artífice**. trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2009.

- SIMÃO, Ana Margarida Veiga; CAETANO, Ana Paula; FLORES, Maria Assunção. Contextos e processos de mudanças dos professores: uma proposta de modelo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 173-188, Jan./Abr. 2005.
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: política e reformas. In: TOMMASI, Livia de (org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- TEIXEIRA, INÊS ASSUNÇÃO DE CASTRO. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- TOMMASI, Livia de (org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica. In: TOMMASI, Livia de (org). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
- TUMOLO, Paulo Sergio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005.
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klauter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005
- UBERABA. **Lei Orgânica do Município de Uberaba Estado de Minas Gerais**. Uberaba, 1996.
- _____. Lei complementar nº 133, de 25 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Uberaba. **LEX - Informativo Municipal**, Uberaba, 1998.
- _____. **Plano Municipal de Educação**. Secretaria Municipal de Educação, Uberaba, 1997.
- _____. **Plano Decenal Municipal de Educação**. Uberaba 2006-2015. PRAIS e PRAIS Consultorias Educacional Ltda, Uberaba, 2006.
- _____. **Regimento Comum das Escolas Municipais de Uberaba**. Secretaria Municipal de Educação. Uberaba, 2000.
- _____. **Regimento Comum das Unidades de Ensino da Rede Municipal**. Secretaria Municipal de Educação. Uberaba, 2008.
- WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. RJ: Zahar, 1974.
- WEBER, Silke. **O professorado e o papel da educação na sociedade**. Campinas: Papirus, 1996.
- _____. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- WRIGHT MILLS, Charles. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

APÊNDICE – A

Narrativa Rosângela Alves Valim

(Gravada em 06.11.2008)

*Meu nome é Rosângela Alves Valim. Sou professora pública municipal há vinte e cinco anos. Gostaria de relatar como cheguei a esta fase da minha vida e como sou, **hoje**, a professora, a docente que sou na área de Educação de Jovens e Adultos. Inicialmente, gostaria de fazer um resgate para dizer que ser professora não foi minha primeira opção. Lá, na década de setenta, cursando o Ensino Médio com todas as modificações da legislação educacional, me vi diante da situação de cursar o Magistério; então, me formei em Magistério em **1975**. Tive uma **breve** experiência de três meses com turma de terceira série na rede estadual, o que não foi uma experiência muito positiva.*

[...] comecei a ver as diferenças de escolas e comecei **até a gostar** do Magistério; já não estava somente por conta do salário do final do mês.

*Dali, prestei vestibular para Jornalismo que é, **continua sendo**, uma **paixão**. Porém não pude cursar porque era de manhã e eu trabalhava; escolhi entre os cursos do noturno da faculdade o que mais aproximava do Jornalismo e aí, então, fui fazer Letras – português – porque um **bom jornalista** tem que saber ler, interpretar e redigir bem. Então, entendi o curso de Letras como um viés, como um caminho para chegar ao Jornalismo.*

*Trabalhava como bancária durante o dia, na Caixa Econômica do Estado de Minas Gerais e fazia Letras, à noite. Levei o curso até o final porque entendia que precisava ter um diploma de curso superior. Formei em 1979 (em dezembro de 79) e engavetei meu diploma porque continuava bancária; não pretendia ser docente, não pretendia **exercer** o Magistério. Porém, o tempo **passou** e em um belo dia, desempregada, após ter saído da Minas Caixa (passei um ano desempregada, tive que desengavetar meu diploma. Desengavetei-o e fui trabalhar na rede estadual como docente de quinta à oitava série e também na rede municipal. Dava aula de Português, de Educação Artística, de Ensino Religioso; naquela época, não era muito bom, não, porque havia enfrentamentos com os alunos, mas eu **precisava trabalhar e continuava trabalhando**. Paralelo, também tive uma experiência de três meses na CAPEMI lidando com crianças da pré-escola. Também não me encontrei bem nessa experiência. O tempo foi passando e, angustiada, eu via o Magistério como uma fonte de sustentação, porém, eu percebia também que precisava melhorar a minha atuação. Precisava buscar caminhos, enfrentar o sistema, para tentar melhorar aquela situação. Mas eu não me via diante de uma situação onde a família não se envolvia, onde os profissionais supervisores não davam apoio, não davam respaldo e, angustiada, fui ficando até 89. Passei por experiências na zona rural, na zona urbana, ensino de quinta à oitava, sempre de quinta à oitava; muitas turmas repetentes, meninos que não davam o retorno que eu esperava deles e, angustiada, chegou um ponto, em 88, onde eu tive uma das primeiras experiências positivas na Educação de Jovens e Adultos.*

*Fui para a Educação de Jovens e Adultos no Centro de estudos Supletivos para substituir uma colega e ali comecei a **gostar** do Magistério; comecei a enfrentar melhor as questões porque ali eu trabalhava com quem queria, com quem **buscava** a escola para recuperar um tempo perdido, para se certificar, fosse por que motivo fosse, mas eu trabalhava com **quem queria estudar** – diferente da turma de quinta a oitava regular que eu*

continuava lidando paralelo ao ensino de jovens e adultos, paralelo à Educação de Jovens e Adultos.

*Nesses momentos, comecei a ver as diferenças de escolas e comecei **até a gostar** do Magistério; já não estava somente por conta do salário do final do mês. **Mas** isso só se dava na Educação de Jovens e Adultos. Então, de 89 para cá, comecei a ficar **somente** na Educação de Jovens e Adultos. Abandonei o ensino regular através de troca com outro profissional que, ironicamente, queria ir para o ensino regular. Como eu estava **louca** para entrar na Educação de Jovens e Adultos, então, nós trocamos de papel. Ele foi assumir as turmas regulares e eu fui efetivamente para a Educação de Jovens e Adultos; aí, trabalhando com o Ensino Médio, com o Ensino Fundamental, mas aí já trabalhava **só** com quem **queria**. Então, passou a ser bom trabalhar no Magistério porque passei a ter **gosto** pela situação.*

*Em 93, tive oportunidade (entre 93 e 95) de fazer uma Especialização. Esta pode ter sido uma maneira de melhorar o salário, mas também me proporcionou algumas experiências de como lidar com pessoas que também buscavam melhorias na sua qualificação como docente. Então, desde 95, sou Especialista em Lingüística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa. **Não** muitas vezes apliquei, digamos, esses outros conhecimentos na sala de aula porque a Educação de Jovens e Adultos me exige um aperfeiçoamento constante, uma busca constante de novas práticas pedagógica e vim trabalhando. Coincidentemente também, em 95, tive uma experiência no ensino universitário, na docência universitária – fui substituta na disciplina de Literatura Brasileira e, hoje, convivo com alguns egressos desta turma que são meus colegas de profissão. É interessante isso: encontrar ex-alunos que, hoje, se tornam colegas de profissão, mas essa experiência na universidade foi curta; não tive mais oportunidades, não mais fui chamada a trabalhar lá, mas fui tocando minha vida na Educação de Jovens e Adultos.*

Às vezes, enfrentei o sistema porque se desconsideravam práticas pedagógicas que eu entendia serem necessárias. Vim desenvolvendo todo esse trabalho. Em 2002, tive uma nova experiência com o ensino regular: fui dar aulas de Redação no Ensino Médio, em uma escola particular aqui perto de Uberaba; foram meses, digamos, de sofrimento. Porque voltei a conviver com aquele aluno que nem sempre queria muita coisa com a escola, enquanto os meus jovens e adultos continuavam querendo. Aqueles alunos ali, do CESU, continuavam buscando a sua certificação, buscando o resgate de uma autoestima, de um direito que lhe foi negado ou mal garantido. Então, sempre convivi com esses pormenores, com essas diferenças.

Foi trabalhando na Educação de Jovens e Adultos que busquei mais uma Especialização defendendo a construção de um novo perfil do supervisor escolar na Educação de Jovens e Adultos porque esse profissional é importante, mas nem sempre entende a prática pedagógica diferenciada que a EJA exige dos profissionais que nela atua. Continuei trabalhando sempre com isso e, em 2007, eu concluí minha Especialização em Supervisão Escolar defendendo uma monografia com essa visão nova do supervisor escolar, esse novo olhar, esse novo perfil: entrevistando aluno, docente, supervisor e analisando suas falas e dali, também busquei, posteriormente, o Mestrado.

*Pretendo também estar abordando a Educação de Jovens e Adultos – o papel da **legislação**, o papel dos órgãos internacionais, das **conferências** e tenho vivenciado essas práticas com outros colegas buscando discutir a formação continuada **tão necessária**. Sabemos, hoje, que a formação dita inicial está doente, está passando por problemas; então, nós temos que estar tentando buscar novas medidas, novos meios de formação. E essas discussões têm perpassado os dias no Mestrado, perpassado encontros, congressos dos quais a gente vai participar (inclusive, recentemente em Curitiba) e buscando também discutir a Educação como um todo, com a qualidade que nela é necessária. Uma educação de*

qualidade para todos ainda está muito no discurso; não está na prática do cotidiano escolar. Mas eu entendo que a luta continua.

*Paralelo, estou presidente do Sindicato. Hoje, precisamos buscar novos meios de luta sindical. Agora, gostaria também de deixar claro que, no sindicato, nós buscamos essa luta. Buscamos discutir a qualificação. Buscamos **mostrar** para a categoria que, ao exigir o seu direito, ela tem que cumprir seu dever e cumprir o seu dever envolve uma participação consciente. Estamos buscando isso junto com a categoria.*

Vou indicar o colega, professor Adislau Leite da Silva, para ser o próximo entrevistado. O professor Adislau trabalha conosco também e ele vivencia a EJA de uma maneira diferente que eu vivencio; ele trabalha na EJA regular enquanto que eu trabalho na EJA do ensino personalizado. E eu acho que nós temos, enquanto que pesquisadores, que buscar uma maneira de unir essas duas práticas porque a EJA do ensino regular está falida, ao meu ver. E nós, para unirmos essas duas práticas, precisamos continuar discutindo em nível acadêmico. Gostaria, também de indicar, se for do interesse da pesquisadora, que busque docentes egressos da Educação de Jovens e Adultos. Se possível, se encaixar dentro do perfil pesquisado, acho que seria interessante o contraponto: buscar esse docente egresso da Educação de Jovens e Adultos. O professor José Antônio Coelho é egresso da Educação de Jovens e Adultos, porém ele trabalha só na rede particular, mas eu acredito que se nós buscarmos dentro da rede pública municipal nós temos esse perfil – egressos da Educação de Jovens e Adultos e que são atuantes no sistema público. Coloco-me à disposição, caso seja necessário completar essa entrevista.

APÊNDICE – B

Narrativa Adislau Leite da Silva
(Gravada em 20.11.2008)

*Meu nome é Adislau Leite da Silva. Trabalho na rede municipal há aproximadamente quinze anos e tenho o seguinte pensamento sobre a **formação das pessoas** no país (principalmente no que tange às dificuldades ou às facilidades que as pessoas encontram para estudar, né?): no meu caso, eu tive muitas dificuldades porque iniciei os*

Acho que o respeito ao profissional da educação e a melhoria das condições de trabalho têm que ser resgatados.

*estudos tardiamente (se é que a gente pode dizer que é tarde quando a gente começa estudar) e me formei aos trinta e oito anos e tinha uma **esperança**, uma percepção de educação que, na realidade, não é o quê que acontece.*

*A partir do momento em que eu **comecei a lecionar**, comecei a **perceber** os entraves que existem na educação e (que até então, eu não os conhecia naturalmente) eu fiquei um tanto quanto **frustrado**; comecei, também, a fazer cursos (é, digamos, de capacitação) para poder realmente tentar exercer a função da melhor forma possível. Mas eu percebo que a educação no país tem **muito** o quê avançar ainda, principalmente com relação às **leis**. Há obstáculos que nós temos que vencer.*

*Eu sinto um tanto quanto **frustrado** porque (a gente quando está na faculdade e pensa em fazer um bom trabalho depois que se formar, na realidade, não é bem aquilo que a gente encontra depois de formado; a **visão** que a gente tem quando a gente está se formando é uma e, quando a gente vai trabalhar, é outra).*

*Na rede municipal, por exemplo, nós temos aí um grande problema que é o da Formação Continuada; Formação Continuada que eu creio, no meu entendimento, não ser uma formação que realmente **atenda** aos **anseios** do profissional da educação de Uberaba. Isso também é um ponto que nós temos que avançar **bastante** porque nós acreditamos (eu acredito) que a Formação Continuada **deve** ser mais **ampla**; deve ser, por exemplo, Formação Continuada em Serviço, né? Se não for esta, deveria ser, por exemplo, cursos de **Mestrado** e de **Doutorado**.*

Na minha visão, isso seria o ideal na Formação Continuada. O professor que ainda não tem esses cursos deveria ter a oportunidade; a prefeitura precisaria estar oportunizando a esse professor um curso de Mestrado, um curso de Doutorado. Isso, sim, eu acredito que seja formação continuada, embora a Formação Continuada em Serviço também ajude bastante porque a gente acredita na troca de experiências.

*Nós, os educadores, estamos tendo algumas dificuldades tanto em **nível** de formação quanto em nível de administração; são dificuldades que nós temos que **tentar**, pelo menos, tentar vencê-las, né?*

Com relação ao meu trabalho, eu acredito que eu tenho me esforçado, que eu tenho tentado fazer um bom trabalho – cumprir as exigências, as normas das escolas, a filosofia da rede municipal de educação, apesar de isso não ser fácil. Ser educador no Brasil não é um trabalho muito fácil. Eu encontrei muitas dificuldades para fazer um bom trabalho, embora eu acredite que eu esteja caminhando dentro daquilo que é proposto na rede, dentro daquilo que é proposto para a educação no país, mas a gente não deixa de ficar frustrado, não.

*Com relação à Administração, por exemplo, eu, enquanto profissional da educação, estou sendo pressionado com relação a certas normas da Secretaria Municipal de Educação; depois que ela contratou essa assessoria que está aí até hoje, já vai entrar nos dois anos ou mais, eles impõem coisas que, ao meu modo de ver, são desnecessárias. Muitas são boas, são válidas, mas há imposição: a **forma** como as coisas são passadas, de uma maneira um tanto ditatorial, eu creio que isso atrapalha **muito** o rendimento do educador porque acarreta **muitas preocupações, muitos trabalhos burocráticos**; os professores não **têm** mais tempo para, **realmente**, ministrar aulas tamanha é a carga de trabalho burocrático. Isso está prejudicando muito o professor, sobrecarregando-o e quando a gente percebe que isso está acontecendo, o quê que a gente pensa – cadê a valorização do professor?*

Um dos discursos mais presentes na educação é a valorização do professor, mas é uma coisa que a gente não vê acontecendo na prática porque fala, mas não acontece, né?

*O professor precisa ser valorizado, mas na prática ele não vê essa valorização porque ele não tem incentivo nem por parte da comunidade escolar, pais, família, **nem** por parte dos administradores. Para mim, essa valorização não está acontecendo.*

*Eu creio que a questão da valorização, quando a gente fala nisso, o pessoal logo pensa que valorizar o professor é aumentar o salário dele. Isso **faz parte** porque o salário do professor, no Brasil, é vergonhoso, mas valorizar o professor, no meu entendimento, não é só aumentar o salário; além do aumento de salário, tem que ver as condições de trabalho, porque nós não temos boas condições de trabalho (muita gente pensa que porque tem uns prédios **muito bonitos**, novos, mas as condições de trabalho não são por aí).*

*Nós, por exemplo, deparamos com falta de material na escola; tem escola que a gente tem certa **restrição**, por exemplo, para conseguir o material; muitos nem o conseguem; a gente tem que gastar dinheiro nosso para poder comprá-lo porque não nos é fornecido o material adequado (principalmente agora com a implantação do portfólio).*

Logo no início do ano, a gente já tem que gastar dinheiro para comprar pasta, fichário, papel, um punhado de coisa e, durante o ano, também, porque isso não é fornecido a nós. Ao aluno é fornecido um “kit” todo ano: uniforme, tênis e material escolar. Agora, ao professor, isso não é dado.

*Outra coisa com relação à **valorização** é o **respeito não** só do aluno, mas também da família e da comunidade, num todo. Se nós não conseguirmos resgatar esse respeito, eu creio que até seria um fator ainda pior do que o aumento de salário.*

*Acho que o respeito ao profissional da educação e a melhoria das condições de trabalho têm que ser resgatados. Eu acredito que a Administração **tem que** oferecer isso ao professor; a Administração tem que **estar voltada, atenta para a questão da responsabilidade da família** porque, hoje, a maioria dos alunos chega à escola sem nenhuma bagagem de educação de berço. Então, até isso está sendo jogado para a responsabilidade do professor; quando o menino chega à escola (principalmente meninos de turmas de nove, dez anos, de quinta série) ele já tem mais ou menos na cabeça dele a formação de que o professor não pode fazer nada contra ele: o professor não pode colocar de castigo, o professor não pode isso, não pode aquilo.*

Coisa que a mãe, a família teria que ter feito, ou seja, a educação de berço, ela tem que ser formada em casa, no lar. Isso também é um dos fatores que emperra a valorização do professor, porque se o menino não nos respeita e se a família não nos respeita e a Administração, idem, como se pode falar em valorização do professor? Acho isso um tanto quanto complicado, né?

Há o Laboratório de Informática e há algumas exigências que estão sendo feitas em relação a ele, na escola, que eu não considero como boas condições de trabalho, já que ele é um projeto pronto; não é um projeto criado pelos professores. É um projeto da rede. Esse

projeto não visa à particularidade de cada unidade, não. Isso é uma das coisas que atrapalha muito o trabalho do professor.

*Uma outra coisa **muito** preocupante é o relacionamento do **professor** com o aluno: na atualidade, é um relacionamento **muito** conturbado; a gente, dependendo da turma, da escola, do horário em que trabalha, principalmente no noturno, a gente já vai para a escola com um certo receio. A gente tem medo porque não tem **nenhum respaldo da administração, de ninguém** (e, não é segredo que no país nós estamos atravessando uma crise com relação à indisciplina); isso acarreta muito **medo**, muita **angústia** – eu me sinto muito angustiado quando vou trabalhar principalmente à noite, porque eu sei o tipo que eu vou encontrar e com que tipo de aluno que eu vou trabalhar.*

*Esses alunos, **geralmente**, nós costumamos chamá-los de alunos-problema: são alunos que têm envolvimento com o tráfico, são usuários de drogas, dependentes químicos, agressivos e sem respaldo da família; estes são os que, infelizmente, mais frequentam a escola. São alunos que **frequentam** a escola; eles não **vão** a ela em busca de uma aprendizagem científica; os objetivos deles são outros.*

*Então, nós deparamos com outro problema com relação a esses alunos: os alunos que não têm envolvimento com esse tipo de coisa **se afastam** da escola. **Afastam-se** e esses alunos que têm envolvimento com o tráfico continuam nela e aqueles poucos que não se afastam acabam envolvidos com mundo das drogas. A influência negativa é muito **forte**.*

*Os alunos-problema **têm uma influência negativa** muito poderosa e a gente vê os outros alunos serem incluídos no mundo deles, no mundo das drogas; aqueles que saem da escola ficam fora desse mundo e também do aprendizado. Então, essa é outra preocupação muito grande.*

*Além da preocupação, volto a repetir que a gente tem insegurança. A gente não faz, eu pelo menos, não sinto que estou fazendo um bom trabalho; é uma carga de responsabilidade muito grande. A gente trabalha o tempo todo e eu acho **muito** complicado. Essa também é uma das frustrações; um dos fatores que influencia também para que a gente viva, enquanto educador nesse país, um tanto quanto frustrado.*

APÊNDICE – C

Narrativa Claudemiro Caetano
(Gravada em 26.11.2008)

*Meu nome é Claudemiro Caetano da Silva. Sou professor de História da rede municipal há vinte e um anos, mas já trabalho com adolescente há mais de trinta e sete anos. Então, a minha experiência na **educação** é o que eu vou relatar para vocês.*

*Em um primeiro momento, eu vou fazer uma explanação para que possamos entender o que é educação porque é um tema **muito** complexo e que não está **bem claro** ainda. Daí, a grande dificuldade em dar um sentido para ela. Quem serão as pessoas responsáveis em transmiti-la? Essa é a primeira questão.*

Então, tudo precisa mudar e mudará a partir do momento que o professor tomar conhecimento que ele é o principal autor dentro da educação.

*Nós **temos** que lembrar que, ao longo da história, as **pessoas** foram se **agrupando**, se **formando** através dos seus **costumes, hábitos**, formando a sua cultura.*

*E, à medida, que elas vão formando a sua cultura aparece também a dominação. Então, onde aparece essa dominação nas pessoas? Através do excedente de produção. Por que é que eu estou falando isso? Porque isso aí automaticamente vai desencadear **todo** o processo. Porque não **existe nada**; a **sociedade** não vai existir se não existir um produto básico dentro da economia porque é ele que vai determinar que tipo de sociedade é aquela. Então, diante desse conhecimento, nós podemos colocar, também, que tem que existir alguém para **dirigir a cultura** dessas pessoas, **aprimorá-la**. Aí, entra a figura do professor que é a **pessoa** que vai ser preparada para **ajudar** as pessoas com essa cultura.*

*Acontece o seguinte: a **cultura brasileira** é uma cultura viciada; ela nasceu viciada. Você imagina, por exemplo, no período da nossa economia **agrário-exportadora** que, desde a **Colonização até o Primeiro Reinado**, a preocupação era ter o produto para mandar para fora. Viu, que tipo de sociedade vai se formar aí?*

*Quando os jesuítas **vieram**, eles foram os **primeiros professores** e também exerceram um **papel** paralelo que, de repente, começou a **sobrepôr** à educação que é o papel da Psicologia. Então, começou aí a interferência porque ele é o professor e, ao mesmo tempo, o psicólogo; é ele quem vai usar o que nós chamamos de **psicometria**, né? Ele acha que ele tem uma escala que mede a inteligência das pessoas, que mede o **psico** da pessoa. Então, é ele quem escolhe as pessoas que serão mandadas para Coimbra para fazer as faculdades.*

*Começa o erro: e os outros que não terão acesso a essa cultura, a esse conhecimento? Começa o primeiro erro aí, né? No primeiro momento, você vê que há importação européia, através da figura do psicólogo. É por isso que muita gente fala da Psicologia da Educação, está certo? Maria Helena Patto fala muito bem sobre essa **ideologia**; ela tenta explicá-la através desse modelo que eu acabei de falar.*

*Outra influência da educação é na questão **urbano-industrial** que começa no Segundo Reinado, a partir de 1850; há uma influência muito grande que vem até a República porque as **pessoas** já saíam do campo e iam para as cidades. Lá elas não recebiam uma orientação **educacional** voltada para melhorar sua condição de vida, mas para serem profissionais liberais, está certo? Então, é esse tipo de educação que vai se formar.*

*E o outro momento que a gente pode apontar dentro da educação brasileira é justamente a internacionalização do mercado brasileiro a partir da década de 1960, finalzinho da década de 1950, 1960, com Juscelino Kubitschek. A partir do momento que você traz essa internacionalização da economia para dentro do país, o que quê vai acontecer? Os próprios psicólogos (a quem eu chamo de **dublês**) achavam que eles tinham que assimilar todas as idéias dos partidos políticos, né? Então, há uma **interferência** de internacionalização dentro da educação brasileira, está certo?*

*Esses três momentos são fundamentais. Eu também coloco o seguinte: diante desse problema que eu acabei de apresentar há três perguntas que a gente tenta resolver dentro da educação. Qual o **modelo econômico** a gente deve seguir? Em Uberaba é difícil, mas não está fora do nível **nacional** e nem do **mundial** nestes termos. Precisa definir o modelo, não é? Uberaba não definiu – uma hora a gente fala que Uberaba está **crescendo**, mas não decidiu o modelo econômico que ela vai seguir.*

*Segunda coisa: qual é **realmente** o papel da Psicologia dentro da educação? Alguém poderia esclarecer esse papel porque até agora ele está vindo junto. De repente, você está dando aula e alguém chama você e diz que aquele menino não aprende e, por isso, tem que ser encaminhado para o psicólogo como se o psicólogo fosse a pessoa capaz de resolver isso, como se ele tivesse uma escala capaz de resolver, naquele momento, entre aquele monte de aluno (que é grande a quantidade de aluno dentro da sala de aula). Quem tem a agilidade para resolver é o professor porque ele resolve ali, naquele momento e o psicólogo resolve no consultório. Então, nós não podemos transformar a nossa sala de aula, o nosso espaço em um consultório psicológico.*

*Outro problema que a gente tem que resolver dentro da educação é o aumento dessa quantidade de dublês. Por quê? O que eu chamo de aumento de quantidade de dublês é o aparecimento de especialistas, supervisoras, orientadoras, assessorias, consultorias e **tudo isso** se dizendo em prol da educação. Mas não funciona; não funciona porque é **muita carga** em cima do professor, o que acaba o **tirando** do foco que é ajudar o aluno.*

Educação se faz com o aluno e com a participação da família. Então, a pessoa preparada, o professor, ela tem que estar bastante preparada para agir e contar com a colaboração da família e com a boa vontade do aluno em aprender. O resto é administrativo, né? Então, aí, sim, a educação vai caminhar. Como esse processo sofre muitas interferências que eu citarei mais à frente, acaba ficando aquele círculo vicioso e a educação não caminha.

*A própria Constituição Brasileira em seu Artigo 220, parágrafo 5º, estabelece o quê? Que os meios de comunicação exercem uma influência muito grande na educação. Ela estabelece que os meios de comunicações não sejam monopólios, oligopólios das massas. Ela estabelece isso, mas, no entanto, não é isso que acontece. Aí, se você aprofundar no Artigo 221, você vai ver que lá não define o que quê é educação. Então, acaba virando bagunça porque os meios de comunicação, que nós chamamos de pedagogos eletrônicos, deveriam ajudar **na educação** e **na formação**, mas eles acabam desvirtuando porque não está claro, lá na Constituição, de quem é o papel da educação. Como não está claro, aproveita-se essa brecha na Constituição para fazer o que eles bem entendem. Daí, a educação e os meios de comunicação que seriam para educar as massas e como há essa brecha e os políticos cruzam os braços diante disso, vai virando uma farra. Aí, o que a gente percebe é que o papel dos meios de comunicação é de uma **deseducação**. Aprofundando mais (risos) um pouquinho, tudo isso serve para o ensino municipal onde eu já estou há 21 anos porque vai interferir no processo final, está certo? De que maneira?*

*A gente tem observado que diante de **tantos** dublês, começam a aparecer tentativas de justificar o trabalho deles. Através de quê? De criações de tendências. A tendência, ela não é simples. Ela caminha de acordo com o produto básico determinante porque a **sociedade**, dependendo do tipo de produto, muda. Mudou o produto, mudou totalmente a*

sociedade, seja na política, social ou economicamente. A cidade já tem outras transformações, né? Então, esta é a tendência.

Aí, aparecem as chamadas tendências pedagógicas; a gente as vê e é obrigado a vê-las, a engoli-las porque nunca vi tanta tendência assim, através da Secretaria de Educação do próprio município. É horrível, né? Eu acho que o pessoal só fica vendo tendências. Não vê realmente o foco principal que é o aluno, a transmissão da cultura para o **aluno**. Ele não vê isso.

Mas quem faz as tendências? Se você vir todas elas, observará que a maior parte delas é feita por psicólogos. Então, olha o choque entre psicologia, educação e tendências. Antes, era só psicologia e educação; agora, com a criação dessas tendências foi um choque muito grande porque você acaba não seguindo nada; as tendências chamadas **liberais**, **progressistas** acabam justificando a mesma coisa que é a **dominação**, né?

Você pega as tendências colocadas por Libâneo, a Pedagogia Tradicional Liberal né?, o que quê ela defende? Ela defende o **capitalismo** e se está defendendo o capitalismo, aí ninguém não interfere porque a atuação do psicólogo é pouquíssima, já que ele não pode ir contra a dominação. Então, ele acaba desencaminhando, ou seja, desencadeando para o lado mais fraco, que é o lado que está sendo massacrado. E quem que é que está sendo massacrado nesse processo? O professor. Falam que ele segue essa tendência e que ele precisa mudar e começam a inventar muita coisa.

Depois, nós temos a Pedagogia Liberal Renovada Progressista. É, veja que vai seguindo a mesma **coisinha**, mudando alguma, mas puxando outras que, às vezes, não estão bem dentro da nossa realidade, principalmente para ao professor que trabalha que trabalha na periferia do município, está certo? A Pedagogia Liberal Renovada Progressista procura trazer o que está acontecendo **lá fora**, na vida do indivíduo, para dentro da escola, está certo? E você tem que ver que aquilo faz parte, mas, às vezes, na escola você vai dar **só o conhecimento**, aprimorá-lo. Você não vai definir a vida do indivíduo dentro da escola, tá?

E nesse processo, assim como para Piaget, onde entra o psicólogo?

Piaget era psicólogo e a idéia dele é que o psicólogo entre como observador, consultor, está vendo? Ninguém assume nada e quem tem que assumir é o professor. Mas na hora de fazer as teorias são eles quem as fazem. E como é que eles fazem isso?

Por meio de testes de **aptidão, de avaliação de aprendizagem**; isso aí é o papel do professor, né? O psicólogo pode fazer teste de aptidão lá no consultório dele, não na escola porque não pode ter essa interferência. Você tem que aprender a separar as coisas e, depois, juntá-las no momento certo. E o que todo mundo faz?

Depois, nós temos a Pedagogia Liberal Renovada Não-diretiva que se preocupa mais com a mudança interna do indivíduo. “– Ah, o aluno está **crescendo**, está mudando, né?” e o professor tem que entender tudo **isso**, tem que entender **aquilo**. Muitas vezes, o problema de disciplina cai aí, pois o professor tem que aguentar porque o aluno está mudando. Todo mundo acha que o professor tem que aguentar 10, 15 alunos bagunçando enquanto os outros querem aprender. Entra aí a psicologia a qual o professor tem que atender, tem que aderir porque ele tem que saber de especificidades, do que está ocorrendo com o aluno, está certo? Mas as pessoas vão lá realmente para aprender? É outro problema.

Se a gente for enumerar as tendências, há outras como a Libertadora, por exemplo. Há Paulo Freire com o diálogo, a problematização do ensino-aprendizagem, viu? Eu, na verdade, li vários livros dele e vejo certa contribuição dentro da educação brasileira, mas com ressalvas. Primeiro, porque a pessoa tem que dar o exemplo, tem que ter a vivência. Não adianta só escrever livros, ela tem que ter certa vivência, tem que ser o exemplo. E a última vez que o Paulo Freire veio a Uberaba fazer uma palestra para nós, professores, no Congresso, o que quê aconteceu?

*Observei que a teoria dele não condiz com a prática porque ele se diz, se dizia uma pessoa da esquerda e, no entanto, a prática dele era de direita. Se ele afirmava ser de esquerda realmente, ele tinha que assumir isso porque, caso contrário, fica aquela idéia do “Faça o que digo, mas não faça o que eu faço”. A esquerda condena o capitalismo; ela sempre o condenou e se ela o condena porque ele explora, porque não há distribuição justa de renda, olha só o que ocorreu quando Paulo Freire esteve em Uberaba: ele desfrutou todas as mordomias do capitalismo, ou seja, se hospedou no hotel **Tamareiras**, teve **carro** com puxa-saco levando-o para todo lado e avião de primeira qualidade. Isso são **benesses** do capitalismo, não da esquerda. Pode ser até que ele fosse uma grande pessoa ou grande educador para muitos, mas eu costumo questionar com meus colegas que ficam loucos ele porque há uma tendência de esquerda dentro da rede municipal de educação, principalmente, por interferência da Dedê quando ela foi secretária e consultora e isso aí não foi legal. Esse processo de Paulo Freire tornou-se **tanto** uma massificação que as pessoas acabaram aderindo a ele como se ele fosse o Cristo dentro da rede municipal. Com qualquer pessoa que você fala sobre ele, a pessoa só falta ajoelhar, entendeu? Mas não há uma visão **crítica** sobre que ele professa e pratica. E por quê?*

*Essa **onda** acabou com os professores da rede municipal, que há **muito** perderam sua noção de criticidade. Perderam, simplesmente. Eles reclamam de qualquer coisinha que tem; reclamam e daí 10 minutos você pode ir lá que está tudo calmo. Só reclamam, né?*

*As próprias **faculdades** são muito tendenciosas para direcionar o conhecimento para outro plano e não para aquele que realmente é o objetivo ideal. Vou te citar um exemplo: quando eu estudei, estudei em uma faculdade chamada Santo Tomas de Aquino, aqui em Uberaba; lá existia um quiosque onde a gente se reunia para discutir tendências e qual delas você queria **escolher** ou decidir se você queria ser de **esquerda** ou de **direita**. Lá se discutia sobre o **capitalismo**, sobre o socialismo e você tinha, ali, o seu desenvolvimento crítico possibilitado porque reunia, discutia e tomava posições. Tinha que fazer uma colocação sobre o assunto e não podia ficar no meio do caminho.*

*Naquele quiosque, antes das aulas ou na hora do recreio, geralmente, reuniam-se elementos de **todas as áreas**, como **Filosofia**, **Português** e ali, sim, acontecia a interdisciplinaridade porque cada um fazia as suas ponderações. A Faculdade Santo Tomás de Aquino foi uma faculdade voltada para o lado humano; depois, vendida, passou a se chamar FIUBE e, hoje, é UNIUBE, mas já mudou totalmente a filosofia. Naquela época, a gente assistia aos jornais à noite e até de madrugada, às vezes. Os melhores, os mais sérios, só são transmitidos de madrugada quando se dá a notícia mais concreta; esses outros que acontecem pela manhã, à tarde ou até as oito horas da noite são a borra da notícia; não são notícias propriamente ditas. Por que há essa tendência de fazer um debate que envolve pessoas altamente técnicas altas horas da noite? Por que não no horário nobre? Por quê? Porque a **massa** vai ficar conscientizada, está certo?*

*Hoje, por tudo o que eu tenho **observado** na UNIUBE, a formação dos professores é totalmente o contrário porque você é preparado para responder pergunta, enquanto que, na **minha época**, você era preparado para fazer **pergunta**; aí é que é o **caminho da educação**. Aí é que é realmente o caminho porque você desenvolve a sua criticidade e aprende a elaborar pergunta por que sem esse conhecimento a pessoa não vive, né? Então, a gente observa que os professores, hoje, estão comprando peixe podre; eles estão vendendo peixe podre porque esse conhecimento não leva a lugar nenhum, né?*

As tendências propostas pela educação do município não levam a lugar nenhum.

*Há outra tendência que é a Pedagogia Progressista Libertária. Oh, esse negócio de se preocupar com grupo, com isso, com aquilo ... Na verdade, ninguém se preocupa com a massa populacional que é a maioria; A **usa**, está certo? Usa.*

*Você observa que a massa está em todos os movimentos sociais. Ora, se a massa quer mudar alguma coisa e é a maioria, a tendência seria ela conseguir o que quer e, no entanto, não o é porque ela vira manobra da classe dominante. Está vendo? Então, hoje, dentro da educação, o professorado virou **manobra** da classe dominante e quem é a classe dominante?*

Primeiro, essa dominação de Secretaria de Educação é uma dominação falsa porque lá ninguém manda nada. É uma dominação falsa, mas há aquelas pessoas pobres de espírito que se acham acima dos outros porque estão lá, mas não é bem assim; a coisa não funciona assim.

*A coisa funciona para quem tem o controle do poder econômico. Isso, sim, vai manobrar **tudo** de acordo com o que ele tem. Então, a Secretaria não manda nada; isso aí é pobreza de espírito de muita gente que está lá, está certo? Então, tudo precisa mudar e mudará a partir do momento que o professor tomar conhecimento que ele é o principal autor dentro da educação. Se essa pessoa fica marginalizada por deixar o dublê fazer a parte dela, o que **não pode**, mas se ela não foi **preparada suficientemente** para exercer aquele **papel**, o que **quê** acontece com ela? Ela acabará se retraindo como acontece hoje, está certo?*

*Existem várias outras tendências e será que elas têm algum valor hoje? Não. No mundo atual, elas já não têm mais valor. Ninguém está comprando essa idéia mais por que a **economia** vai mudando; é a tendência do Neoliberalismo que começou com Fernando Henrique Cardoso na época das privatizações. Há, então, uma preocupação muito grande com essas privatizações, por quê? De quem são as empresas que o governo privatizou? Não são dele. São do povo e foram construídas através dos pagamentos dos impostos. Ah, mas ele vai privatizá-las porque vai beneficiar a massa. E o próprio governo perde o seu poder de tentar controlar o outro grupo porque agora ele não tem o controle dessas estatais; à medida que ele vai privatizando, vai vendendo, ele vai perdendo o poder e a massa vai perdendo o emprego, o que gera mais ainda o confronto porque empobrece mais a população.*

*Outro desafio dentro Neoliberalismo é a tal de informatização na escola. Todo mundo fala que “– Agora, já aumentaram o Laboratório de Informática na escola” e isso também não tem sentido nenhum. Não tem sentido nenhum. Se der aula de **informática** de manhã para aqueles alunos da tarde e aqueles que estudam de manhã vierem à tarde, dá muito mais resultado; aí funciona. Mas o que **quê** vai adiantar as pessoas ir ao Laboratório de Informática e ficar lá 40, 50 minutos e depois gastar 1 semana para voltar lá? Qual é a visão crítica disso aí?*

*Essa questão de informatizar não começou de agora, não; começou lá com João Batista de Figueiredo, durante a Ditadura Militar, quando ele foi presidente; foi último e o Banco do Brasil tinha máquinas antigas. O que **quê** eles fizeram? O que **quê** a Sharp fez? Colocou como presidente de honra da Sharp no Brasil o filho do presidente João Batista de Figueiredo e, em pouco tempo, todos os órgãos públicos tinham as máquinas da Sharp. Então, começou lá e vem e com qual objetivo?*

*Dizer que vai comprar computador, comprar notebook e dar para os alunos não leva a nada. Isso não leva a **nada**. Por quê? Porque, na verdade, ninguém está preocupado em **preparar** o aluno para esse fim. O que está **preparado** é a **compra** desses equipamentos com o dinheiro do povo porque eles, de uma forma, de certa **maneira**, não serão bem usados porque o objetivo **não é esse**. O objetivo é falar que a escola está informatizada, que vamos comprar isso, comprar **aquilo**; que vamos comprar, né? Alguém está ganhando com esse “vamos comprar” e é em grande quantidade e isso é que precisa **ser observado**.*

*Que **precisa** e que vai **acontecer** o momento de informatização, vai. Mas não da maneira que está acontecendo. Não da maneira que está acontecendo.*

*Primeiro porque a **maior parte** ou uma grande **parte** dos alunos é usuária de drogas. Então, se você der um notebook para eles, eles trocarão na “boca de fumo”, entendeu?*

Então, não adianta você dar-lhes um computador. Estou afirmando isso porque eu trabalho no noturno; sempre trabalhei em periferias de **Uberaba** e em **várias partes**, todos esses anos, esses 21 anos que eu estou na Prefeitura e observo isso.

A segunda coisa que a gente pode pensar também é ensino a distância. “– **Ah! Hoje a pessoa pode estudar a distância.**” Pode perfeitamente. Existem **vários programas**, né? A dificuldade é se a pessoa sabe realmente manusear um equipamento que possa fazer leitura a distância. Então, já se exclui o professor; aí, agora, já é o próprio **dublê eletrônico**. Já não é o professor. Então, já tira o professor novamente. Ele está ali para **ajudar na formação** da pessoa para a sociedade.

A última coisa que preocupa, mas que é outra besteira – ensino de qualidade na rede municipal de Uberaba. Ninguém ouve os professores. Os professores de Uberaba são os verdadeiros Moisés bíblicos, né? “– Tá rodando, aí?” “– Eu já estou rodando há 37 anos e 7 meses, mas não tem problema porque Moisés rodou **40**. Então, estou próximo, né?”

Por que ninguém ouve os professores? Porque quando eles se **reúnem**, aparecem os **parasitas da educação** que são aqueles **políticos** ligados a partidos **políticos** para ter algum benefício e **tirar da concentração** do professor aquilo que ele vai reivindicar. Eles dizem que podem deixar que eles vão defender os professores.

Professor não precisa de defesa. **Professor** tem que ser uma pessoa intelectual, tem que saber dos seus direitos, dos seus deveres; infelizmente, a maior parte dos professores, hoje, não sabe. Por isso, está aí essa bagunça.

Outra questão que eu vou colocar para você, que é o desafio atual é a questão da Globalização (o primeiro foi a tendência do Neoliberalismo). Esse eu acho que vem acelerando de uma forma muito rápida e vem degenerando a educação. Degenerando mesmo, né?

É, se eu te explicar por que ou se você **perguntar** para as pessoas o que que é Globalização, muita gente vai procurar **palavras bonitas** para justificar isso aí.

Globalização é uma volta de tudo ao centro. Então, vai haver um centro porque até agora existiu um centro, mas começou a haver vários braços de comando que foram se estendendo, né? Então, agora, por meio da Globalização, esse comando quer controlar esses braços; é a Globalização. Aí, eu entro naquela questão que muita gente já não sabe porque não lê. Professor, hoje, não tem tempo de ler. E o que é passado para ele é só um punhado de idiotice que ele acha importante, mas não é **nada**. Porque não tem visão crítica. **Existe**, como eu falei lá, no **começo**, que quem controla, tem o poder econômico, tem o controle.

Então, quem quer ter o controle? Você sabe? Poucas pessoas sabem, está certo? Poucas pessoas sabem.

Então, de que maneira essas pessoas querem controlar o poder mundial, né? Por meio do que eles chamam Globalização que é essa volta a esse centro de poder. Então, tudo vai voltar. Você pensa, por exemplo, qual é o maior exército do mundo hoje? É a ONU – a Organização das Nações Unidas. E ela tem exército de todos os países. Aí, vem a pergunta mais principal: Quem é que controla a ONU? É um gabinete e é aquele gabinete que decide se vão atacar ou não, está certo? É ele que decide. Ali existe a influência de quem vai mandar atacar, de quem não vai mandar atacar. E a idéia é **controlar a economia mundial**.

Você observa o seguinte: (Vou citar um exemplo para ficar mais claro para você entender isso aí porque esse poder ele vai **acabar** também na educação). No Iraque, por exemplo, a questão não era o Sada Russen, que estava sempre muito ditador, **tomando decisões, matando**, lá, no Iraque? Sada Russen já morreu já há alguns anos e o que que acontece? Os Estados Unidos continuam lá. Porque a **política** dos **Estados Unidos**, sempre foi a de fazer guerra, de destruir e depois endividar o país para emprestar-lhe dinheiro para ele se reconstruir, está certo? Essa **política** dos Estados Unidos que **controla** a economia mundial de certa **forma**, (controla entre outras) por meio de uma conferência que houve em

Bruxelas, na Bélgica, em 1949 (interferência do telefone da família tocando) em 1949. Então, ali, logo após a Segunda Guerra Mundial, ficou definido que o dólar seria a moeda oficial e tudo partiria dos Estados Unidos. Agora, quem controla a política dos Estados Unidos? Por quê? Quem escolhe, (Interferência da esposa do professor-colaborador solicitando a ele que atendesse ao telefone e ele respondendo negativamente à solicitação da esposa em função de estar ocupado com a entrevista) quem controla a política dos Estados Unidos? Esse grupo oculto que eu estou acabando de falar, porque ele investe dinheiro nessa política. É ele que determina. Então, como eles têm ramificações em várias partes do mundo, então, eles colocam lá quem eles querem para comandar de acordo com as necessidades deles.

Uberaba também não é diferente, não. Existem braços e a gente observa isso por meio da continuidade é o comando desse poder que está sendo feito em várias etapas, né?

*Vamos pensar em termos de educação a nível municipal. Você já observou que o ciclo começou aproximadamente em 1990 e você também vivenciou o ciclo – a maior idiotice dentro da rede – onde todo mundo fingiu que estava satisfeito e que o ensino estava uma beleza, né? Então, o professor, o educador, fingia que estava ensinando, o aluno fingia que estava aprendendo e os pais fingiam que estavam acompanhando. Tudo errado, em relação ao que eu te disse no começo que **a célula importante é a família** porque ela é os primeiros professores.*

*Agora, dentro desse processo de ciclo, a idéia era justamente matar a célula, a família. Ela foi acompanhando essa idiotização e aceitou; os professores falaram, mas não tomavam atitude, ou seja, nunca fizeram um movimento porque (Nossa!) não sabiam o que fazer. Na verdade, não sabiam. Então, quando chegou àquela parte deplorável, quando a gente entregava a avaliação para o aluno e ele te entregava em branco; o aluno não fazia nada e você colocava os **conceitos** “C”. Estava cheio de “C”, mas embaixo estava escrito aprovado.*

Como a família, muitas das vezes, vai lá só para buscar resultado: “– Ahh! Aqui está cheio de “C” e meu filho foi aprovado. Essa escola não presta.”

*Então, por que isso aí? Porque já começou uma campanha de idiotização da população a nível mundial. **A nível mundial**, não é só em Uberaba. Mas há alguns lugares no próprio Brasil que rejeitaram essa proposta. Em Uberaba, ela ficou muito tempo; **ela ficou mais de oito anos** e isso comprometeu totalmente a aceleração da idiotização que está aí. O aluno não sabe fazer uma conta. Na sexta série ele não sabe dividir 4 por 4. Na 8ª, ele não dá conta de montar uma conta de diminuir. Às vezes, ele sai de uma escola e vai para outra e a gente percebia que a idiotice era a mesma e que ninguém tomou atitude. Então, esse processo de idiotização da população está fazendo parte, sim, e vai fazer parte e vai acompanhar o ensino. “Ah, esse negócio: a prefeitura está melhorando porque o Zé Ferreira está fazendo as provas.”*

*Para começar: a Secretaria, ela não entende as coisas. Nós, **professores**, já reclamamos. O próprio Adislau, do Sindicato, já esteve com o Conselho de **Educação mostrando** que a maneira como eles elaboraram o Plano Curricular da **prefeitura não dava certo**, né? Mas não foi o grupo? E se você olhar no folheto onde mostra os nomes das pessoas que elaboraram o Plano Curricular, você verá que tem duas pessoas duas pessoas e duas pessoas não forma grupo. Duas pessoas fizeram de acordo com a área de História. Como? Grupo? Duas pessoas? Você escuta duas pessoas porque estão lá na Secretaria e não escuta o resto e o resto é obrigado a conviver com aquilo ali.*

*Se você direciona para outra escola particular que é totalmente diferente da escola pública e que elabora a avaliação para ser aplicada, você vai medir: “– Ah, o ensino está melhorando tantos por cento.” Mas, nós que aplicamos e, depois, corrigimos as **provas**, nós vamos ver que a idiotice ficou pior porque além da provas apresentarem erros, elas ainda dão margem para o aluno ficar chutando. Eles não precisam raciocinar. Basta o aluno*

assinalar e são quatro alternativas e com quatro fica muito mais fácil, não é? Como é que você consegue fazer dez questões de Matemática sem fazer uma conta? O aluno chuta e muitas vezes ele acerta e aí você diz que o ensino está melhorando. Então, é idiotização mesmo, tá? É referente ao que a gente vê.

É angustiante, é angustiante, né? Eu fiz um trabalho com meus alunos. Só para você ter uma idéia sobre a questão. Eu elaborei dez questões sobre a Globalização para as pessoas responderem. Eu falei aos alunos: “– Vou provar para vocês que as pessoas não estão sabendo nada e estão fingindo que estão sabendo. Estão procurando palavras bonitas, mas não estão sabendo sobre o que estão falando.”

*Eles fizeram a pesquisa e nós fomos tabular, fazer o gráfico, fazer isso cientificamente. Reunimos, eles **fizeram**. Fizeram em cartolina, eu a coleí lá na escola. Sabe quanto tempo o trabalho ficou na parede? Dois dias. Depois sumiu que nem eu sei onde está. E as pesquisas foram direcionadas para as **pessoas** que eles julgavam mais inteligentes: médico, dentistas, psicólogos, orientadores, supervisores, professores, padres, pastores, qualquer um que eles quisessem. E a pesquisa comprovou que ninguém estava sabendo nada, certo?*

Então, a gente observa que a dificuldade da educação, hoje, é muito grande. Primeiro, tem que voltar o reconhecer esse papel. De quem é a responsabilização da educação?

(Nesse momento, houve um problema com o equipamento e o restante da história não foi gravado; nesses momentos finais, o professor narrador retomou o conteúdo e indicou o próximo professor a ser entrevistado)

Ele esclareceu que considera o “dublê” eletrônico como qualquer tecnologia da informação. Esclareceu, ainda, que sua principal função enquanto professor é desenvolver a criticidade nos alunos; é assim que ele vem conduzindo seu trabalho, pois esta é sua crença.

Para encerrar, indicou a professora Carmem Camargo para ser próxima professora-narradora por ela ser da área de Matemática; segundo Claudemiro, essa é uma área que necessita de atenção especial, pois há carência desses profissionais no mercado.

APÊNDICE – D

Narrativa Carmem Camargo
(Gravada em 09.12.2008)

Então, a gente está muito perdida. Hoje, eu acho que o professor está muito desnorteado; eu julgo por mim. Assim, com muita vontade de **trabalhar**, mas sem muito jeito de ter ... um **rumo**.

*Meu nome é Carmem Camargo. Eu venho de uma família de professores. Toda a vida, meu pai foi professor, mas ele nunca incutiu em nossa idéia que nós iríamos ser professores. Nunca passou isso pela cabeça dele. Ele também amava de paixão o que ele fazia e, independente disso, ele queria que a gente seguisse outra carreira. No meu caso, ele queria que eu fosse médica, que **estudasse, fosse médica**. Mas, **desde nova**, eu já tinha o perfil de professora pelo fato de eu*

*trabalhar com os alunos da escola, no cargo de presidente de Centro Cívico; então, eu fazia sempre apresentações com os **meninos**, eu os levava para **ensaiar à tarde e conduzia e fazia a cabeça** deles e **orientava e falava**. Então, quer dizer, eu sempre gostei porque eu sempre tive esse perfil e eu não sabia.*

*Depois, mais tarde, eu vim a entender que era mesmo isso que eu gostava de ser. Prestei vestibular para Medicina, não deu certo e acabou que eu entrei na FISTA e terminei na UNIUBE. Comecei trabalhando no noturno; aliás, eu gosto muito de trabalhar no noturno. Nos meus primeiros anos no noturno, eu trabalhei com adultos em uma escola que **cobrava muito** (cobrava do **professor**, cobrava do **aluno**). Então, eu já comecei com essa severidade na profissão, com o **passar** e o **cobrar**.*

*Tudo bem. Então, eu comecei à **noite**. Trabalhei e, depois, eu adquiri algumas turmas de **manhã** também e a simpatia que eu tenho por adolescente fez com que eu entendesse o que eu queria ser também: **professora** dessa faixa etária.*

*A minha **irmã** dá aula na **universidade** sempre brigou comigo porque eu não quis **mais**, porque eu não quis o **Ensino Médio**; não quis porque eu me identifico com os meninos de 7ª e 8ª principalmente. Ali, com eles, eu me sinto em casa, me sinto realizada; gosto de transmitir meu conteúdo com segurança porque eu acho que a gente tem que ter muita segurança naquilo que a gente está fazendo. Não é nada de improviso, mas é seguro; você tem que chegar ciente daquilo que você sabe e dominar, pronto para qualquer argumentação. No caso, se você não souber alguma coisa, você tem o livre arbítrio, como eu falo para os alunos:*

*– Olha, eu nunca vi **nada** a respeito, mas eu vou procurar saber e **realmente** procurar saber e levá-la. O que não pode é deixá-los sem resposta.*

***Hoje**, em relação ao magistério, eu fico muito angustiada, muito deprimida com o que a gente presencia porque parece que acabou a educação. Um professor como eu fui preparada para ser parece que não tem mais o perfil das escolas. Nas escolas, hoje, têm que ser assim: tudo muito **light**, tudo está bom e o **mínimo**. Eu acho que do aluno não devia ser cobrado o mínimo. Ele pode dar muito mais. Aí, vai tudo por baixo e você vai ficando angustiada porque os alunos também já perceberam que eles não precisam dar muito de si; que qualquer “tantinho” que eles fizerem está bom demais.*

*Então, na área de Matemática, eu vejo a situação do país assim: ele está classificado como um dos **piores**, **abaixo** daqueles países africanos onde a **miséria** prevalece*

e nós, um país **rico**, estamos na classificação de aprendizagem abaixo da classificação deles. **Eu me sinto cobrada** na minha postura como professora e **me sinto** de pés e mãos atadas por não poder trabalhar e fazer **nada** em prol de uma melhoria na situação porque não **depende** só de mim. Nós temos instrumentos e imposições acima de nós que não nos permitem fazer um trabalho que a gente queria fazer. Porque se hoje, o aluno está chegando, como foi relatado nessa última entrevista do Fantástico, está chegando ao Colegial sem saber nada, pode ter a certeza que o **professor fez a leitura**, mas ele não **está tendo como**, apesar do diagnóstico que ele faz, de manter, de reestruturar aquele aluno porque a filosofia que rege o ensino hoje (não sei como, de onde veio isso) é a da não-aprendizagem.

Eu pasmo hoje; o aluno chega na 8ª série e você lhe pergunta quanto é 10 dividido por 2 e ele olha para sua cara e fica chutando: “– É 4?” “É ...?”

Oh, uma continha que nós aprendíamos lá no primário e a fazia de cabeça. Então, **como** que eu posso chegar a uma 8ª série e querer ensinar equações de 2º grau para o menino que não sabe **nada** de pré-requisito?

Eu tenho a certeza de que a **professora lá de 1ª a 4ª** fez a leitura do que ele não sabia e **pediu apoio** para esse aluno, porque eu conheço o trabalho de muitas delas e não culpo professor nenhum. Como em toda a profissão, sei que tem educadores que têm o seu lado ruim, mas eu conheço professores que estão ali pelejando, que fazem a leitura e que precisam de assistência e **todo mundo** fecha os olhos diante da situação e manda prosseguir. E, quando chega às nossas mãos, lá na turma **de 14 anos**, você tem que fazer das tripas o coração para poder dar condição para que ele **vá** para o Ensino Médio, porque dali, ele vai partir para o estado, já que na prefeitura não **tem**; no estado, ele vai trabalhar com diferentes colegas e para ele não ser o **discriminado**, para ele não ficar para trás. Eu, pelo menos, trabalho muito pensando **nesse** aluno: – Nossa, coitado. Eu não quero que ele esteja lá se sentindo o João-ninguém que não sabe nada.

Aí, você faz das tripas o coração para ver se ele **aprende** alguma coisa. E você se frustra porque ninguém reconhece o seu serviço (não que você faça para ser reconhecida); você não tem elogios. Só cobranças e críticas. Aí, é que eu percebo, hoje, que nós estamos realmente doentes.

O educador sério está doente. Estão todos tomando seus calmantes, seus ansiolíticos para poder conviver com essa realidade porque **eu** sei do que eu sou capaz de dar; mas eu não consigo trabalhar o que eu sei. Eu vejo a necessidade dos alunos e não consigo ir adiante porque parece que há uma política de **impedir** que você **faça** o seu trabalho.

Já fui taxada na escola em que eu trabalho de cobrar demais. Já perdi **ponto** nas Avaliações de Desempenho porque eu cobro muito; eu tenho que ser mais light com os meninos, **apesar de que**, se você fizer um diagnóstico com os meninos, eles me adoram. É o dia inteiro me abraçando porque, **na verdade**, o aluno gosta de quem cobra e de quem põe limites. Ele **gosta**, ele percebe que **aquele lá** quer o bem dele. Não há esse negócio de achar que eu sou legalzinha!

Não há. Eu sou assim, assim, assado e você tem que saber, tem que aprender. Então, eu percebo que eles enxergam na gente um profissional que quer bem deles. E, por parte dos alunos, eu tenho o que gosto – elogios. Eles falam:

– Não, Carmem, eu aprendi. Não, Carmem, você realmente força a barra, mas você nos entende.

Porque a gente também procura entender o lado deles: eles vêm de outro meio que fica passando a mão na cabeça:

– Ah, coitadinho, coitadinho!

Outra coisa que eu acho errado – não tem coitadinho, não. Meu pai, se fosse analisar, era um coitado porque ele era filho de alcoólatra. Uma mãe totalmente desestruturada. **No entanto**, ele falou:

– **Eu vou ser gente.**

Ele mudou a história conseguiu formar os filhos dele e ele não tinha nada. Então, hoje, essa política também:

– Ah, Porque ele é de uma família humilde; ah, porque a estrutura familiar dele ...

Não, dá licença. Pára. Vamos acordar esse menino:

– Escuta, você pode mudar o seu mundo. Você pode. Depende de você.

Agora eu vejo que **todo mundo** fica com muito “dozinha” e vai empurrando, mas ele vai virar um adulto mais tarde e quem vai ter dó dele? Quando ele não conseguir passar em um emprego, em um concurso, quem é que vai ter dó dele? Ninguém. E ele vai parar na marginalidade mesmo. Então, eu penso muito **seriamente** a esse respeito.

Na área de Matemática, nós somos **muito cobrados, muito achatados** e não é que a gente não sabe dar aula porque a gente sabe, sim. Mas, hoje, há umas **mudanças tão grandes** de filosofia.

Já falaram para mim que eu não gosto do novo. Eu gosto do novo, sim. Tanto é que eu sei de informática. Eu gosto do novo, sim. Mas eu acho que nós não temos que estar voltados somente para o novo e esquecer daquilo que, no passado, deu resultado. Já que, hoje, estão trabalhando o novo e cadê o resultado? Pelo menos antigamente a gente **sabia**; a gente **aprendia**. Se era velho, se eram métodos antigos, mas a gente **sabia, aprendia**.

Agora, hoje, a gente trabalha com tanta modernidade, com tanto “desenhinho”, com tanto “disse-me-disse” e você vai ver um aluno de 8ª série que não sabe **calcular 50%**; não sabe o que quê é 50% de alguma coisa; não sabe que 50% é a mesma coisa de metade. Então, quer dizer, a gente frustra porque são coisas que já vinham para ele.

E outra coisa: a gente chega na 5ª série (como eu, eu não fiz Magistério. Eu fiz faculdade e Pós-graduação. Eu já entrei naquele ritmo de pegar o aluno pronto para a 5ª série; o aluno, para mim, na 5ª série, ele tem que estar pronto) e se depara, hoje, com aluno **semi-analfabeto, mal escreve o nome, que nem sabe as operações fundamentais**, não compreende **nenhuma** propriedade (eu penso que as propriedades são muito importantes. Da adição, para ele fazer 5 menos 2 e 2 menos 5 é uma coisa só; ele não entende que isso não pode) e isso tinha que ser inserido nele **há mais tempo**.

Então, o que quê acontece? Com o que quê a gente frustra? Eu deveria estar trabalhando com um aluno pronto e eu vou trabalhar com algo que eu **também não fui preparada**, porque para lidar os alunos iniciantes tem que ter um preparo todo especial. É o que acontece com o Magistério. A professora é preparada com os “desenhinhos”, com os “palitinhos”, com **tudo aquilo** que, quando você entra na faculdade, não é. Você já vê os cálculos em situações bem mais difíceis e, então, isso tudo frustra a gente. Não que eu não dê conta, porque já me falaram que porque eu estou em sala de aula, eu tenho que dar conta.

É claro. Toda sala de aula é um desafio e a gente procura dar conta. Só que a gente queria que não fosse assim, que fosse tudo dentro do seu tempo, como a gente foi preparada e como deveria ser.

Caso contrário, aí vem o efeito dominó. Hoje, por exemplo, o aluno chega à 5ª série, ele não sabe nada lá para trás e eu vou trabalhar o lá para trás. Chega na 6ª série, eu vou ter que rever a 5ª porque ela ficou para trás. Que quê está acontecendo? O aluno sai do ensino Fundamental com **muito pouca** bagagem de conhecimento. (Geometria – eu pergunto para meus alunos: “– Vocês sabem o que é um triângulo, não é?” e eles me olham e não conseguem definir o que é um triângulo. Aí, eu pasmo porque não ter **noção** do que é a geometria vai ficando impossível na Matemática.)

Às vezes, o professor vai trabalhando só com a “tabuadinha”, com os cálculos e a **Geometria** fica totalmente esquecida. O aluno não conhece figuras geométricas e fica sem saber o que falar. Um dia, eu falei na sala: “– Triângulo-retângulo” e o aluno falou que era um triângulo que tem a forma de um quadrado.

*Como pode?! Entendeu?! Então, são coisas **desastrosas**. Estão aí aquelas pérolas do vestibular que a gente vê e aquilo lá é real; nós estamos vendo; a gente consegue ver, consegue diagnosticar, só que a gente não tem o remédio, não tem **quem** nos ajude a sarar esse aluno.*

*Hoje a gente faz parte de números; nós temos um percentual a cobrir. Vamos levar para frente que nós temos que cobrir uma **taxa de aprovação**. Porque sem essa taxa de aprovação, a nossa escola é classificada no último lugar. Nossa escola está lá no último lugar porque nós retemos muito **aluno**. É filosofia do nosso ministro da educação, pois ele também é contra a retenção. Ele quer aprovação e, caso contrário, eu estou indo contra o nosso chefe maior.*

*Tudo bem que **tenha a promoção**, mas que nos dê condição de ela não ser automática, mas ser uma promoção **digna**. Porque não está tendo um trabalho digno. Os meninos estão indo como a gente está presenciando. Eu estou falando do menino da escola pública que é onde eu trabalho; trabalho com meninos da escola particular nas aulas que eu dou em casa. Vejo também que não há grandes diferenças, não. Mas **eles** ainda são cobrados quer seja pelo pagamento mensal da escola porque o pai faz eles fazerem jus àquele dinheiro e eles ainda não dão retorno.*

Eu tenho certeza ... eu tenho dó dos meus netos porque eu não sei que mundo os espera, que tipo de médico, que tipo de engenheiro porque, pelo jeito que está caminhando, a coisa está frustrante mesmo. E a gente que é mais velha de magistério realmente vai ficando adoecida de ver isso aí e não poder consertar. Você está sempre de mãos e pés atados (“Ah, não adianta dar bomba que ...”).

Tudo bem, não adianta dar bomba, mas vamos achar um recurso para esse menino, gente! De que quê adianta ficar fazendo esse mundo de escola aí e esses meninos todos sem recurso? Estão todos sem recurso, do mesmo jeito. Não tem quem os ampare. Não tem.

*Eu falo muito que a gente deveria fazer parcerias, por exemplo, com a UNIUBE mesmo. Vamos juntar os professores aqui, vamos vir à tarde para esse pessoal fazer o aprendizado dele (estágio) dando uma aula particular para **esses alunos** para poder **realmente** ter uma colaboração e ter um ganho nisso tudo.*

*Está muito difícil. Está muito difícil. Já chega que a escola perdeu o maior objetivo dela; ela virou realmente um **centro educacional** e a educação deveria **vir de pai e mãe**. A gente só daria uma pincelada em algumas coisas, mas a educação **maior** deveria vir lá. Hoje, você entra em uma **sala**, até que você traz os alunos do jeito que você quer para dar aula, já perdeu muito tempo. A sua aula, o que você tinha que ministrar já foi embora. Quer dizer, nós estamos ensinando **algo** para a cidadania, mas é muito pouco porque nem cidadãos mesmo a gente está conseguindo formar, porque o tempo de escola, em relação ao que deveria ter vindo de **casa**, é muito pouco para ensinar **tudo**: o que deveria trazer de casa e tudo mais.*

*Então, julgando por mim, a gente está muito perdida. Hoje, eu acho que o professor está muito desnortado, com muita vontade de **trabalhar**, mas sem muito jeito de ter um **rumo**. A minha maior frustração, por exemplo, é eu chegar a uma sala de aula e pensar assim: “– Eu sei muito (porque não é convencimento, não, mas eu estudei, eu sei muita matemática) e ninguém quer saber um terço do que eu sei, um pedacinho do que eu sei.*

Isso não interessa para eles hoje. Não sei nem o que quê interessa para eles hoje. Nada. Você os leva para uma aula de computação e os vê acessarem outros jogos, outros sites que não é aquele que você ... Então, quer dizer, estão totalmente desnortados, todos ali, “perdidinhos”.

*Na verdade, eu gosto muito do que eu faço. Eu fico muito feliz (nesse ano, quando eu comecei na 8ª série, que eu olhei para os meninos e pensei que eles **não iam dar conta**) porque eu disse para os meninos da 8ª série:*

– *Depende só de vocês. Isso, isso ... nós temos que trabalhar, pá, pá, pá, pá, pá, pá.*

E eles falaram para mim:

– *Nós vamos dar conta.*

– *Então, está. Se precisar, conta comigo.*

E eu gostei de ver que eles deram conta. Não sabiam fazer uma conta de multiplicar – 8ª série – e eu peguei pesado e eles também não reclamaram, corresponderam.

– *Não, a senhora está certa. Vamos!*

*E eles saíram sem pegar recuperação, conscientes de que aprenderam alguma coisa. Então, com isso a gente fica muito satisfeita porque é pouco, mas a gente **construiu** alguma coisa. A gente **fez** alguma coisa e a gente se sente realizada porque a realização da gente é onde a gente vê os frutos. Chega fim de ano, você fala:*

– *Nossa, eu consegui que aquele lá conquistasse algo mais.*

*Pelo menos até a **maneira de pensar**, a maneira de **entender uma sala de aula**: que o professor não é um inimigo; ele é um amigo, que ele está ali é para **ajudar**. Não tem que ter essa **distância** entre professor e aluno. Mas uma proximidade e que essa proximidade sirva para poder erguer tanto eles quanto a gente, profissionalmente. É muito ruim quando a gente sai de uma sala de aula e fala “– Meu Deus, eu não consegui nada hoje.”*

A gente frustra mesmo; a gente sai frustrada, arrasada quando não consegue dar uma aula boa. Logo pensa: “– Meu Deus, o que é que eu tenho que mudar?” Amanhã eu tenho que fazer algo diferente. E vou sempre vai mudando, mudando, mudando, mudando e há horas que a gente pensa assim: “– Nossa, não está adiantando nada. Sabe?”

*Mas eu não me arrependo. Eu já estou nisso mesmo. Eu acho que é a única coisa que eu sei fazer, que eu **gosto** de fazer; tanto é que eu **vivo** o ano inteiro – cedo, tarde e noite, cedo, tarde e noite, trabalhando. O dia que eu não estou dando aula para um aqui, eu estou procurando uma maneira de resolver uma coisa que ficou para trás, consultando um livro, consultando outro. E eu gosto de estar inserida nesse meio, né?*

*De qualquer forma, eu falo para as minhas filhas que eu não queria que nenhuma delas fosse professora porque é **muito** sofrido, é **muito trabalho**, é muito sofrido **mesmo**.*

*Espero que eu tenha dito algo satisfatório, que do **meu ponto de vista** dê para tirar, sei lá, alguma coisa de importante e que realmente a gente possa fazer alguma coisa que **mude** essa situação, porque a situação **não está legal; está feia**. A gente está vendo que está feia. O Brasil é um **país rico**, um país **maravilhoso**. Por que quê tem ser tão por baixo assim? **Tudo** tão **ruim**. Por quê? Por que ele tem que estar classificado em octogésimo lugar. **Baixou**. Lá, nessa avaliação mundial, ele estava no septuagésimo-sexto. Baixou para octogésimo. Quer dizer, só está piorando, não é?*

*E eu gostaria de indicar o meu amigo Donizette Fontes porque ele também está inserido no Magistério há muito tempo. Foi professor de escola particular. É professor, hoje, de escola pública, e trabalha em **Peirópolis**. Ele também é **muito** conhecedor da disciplina dele que é Geografia e eu tenho certeza que ele tem algo a acrescentar em relação a isso que a gente está falando.*

APÊNDICE – E

Narrativa Donizette Fontes Calçado

(Gravada em 16.01.2009)

A escola não tem autonomia, não tem nada e as normas, as regras são impostas pela Secretaria e não levam em consideração, em nada, o professor. Então, o professor, hoje, virou um “mané”.

*Identificando, né? Donizette Fontes Calçado. Sou de Uberaba mesmo, sou professor de História e de Geografia desde 1976. Eu sou professor. A princípio, como professor de Física e Matemática porque eu cursava Engenharia Civil e, depois, resolvi largá-la para ser professor de Geografia porque meu sonho **não era** ser engenheiro; era ser **geólogo** e como em Uberaba não tinha a Geologia, a faculdade de Geologia e*

*meus pais não tinham condições de me manter fora para eu fazer a Geologia eu optei por fazer a Geografia. Com o passar do tempo eu fui me adaptando a essa nova profissão; juntando a vontade à satisfação em estar dentro de sala de aula porque eu já **gostava** por dar aula de Física e Matemática; as aulas de Física e Matemática é que me motivaram a fazer a **Geografia**, estudá-la, aprofundá-la (tanto é que eu adoro a parte **física** da geografia) e eu passei a gostar. Passei a gostar, não. Eu gostava dessa presença dentro de sala de aula. Eu acho que completei as duas coisas: a profissão com o gosto de estar fazendo aquilo que é esse convívio com o **aluno**, com o ensino, de forma geral.*

*No começo não foi fácil, não. Eu me lembro que as primeiras aulas que fui dar foram de História, em uma escola de supletivo aqui em Uberaba e eu suei demais!! Pior que estava fazendo frio!!! (Risos) Aquela ansiedade de ver se estava fazendo **certo** ou **fazendo direito** as coisas. Foi difícil apesar da experiência anterior; eu não sei se o assunto era **novo**; não sei por que suei tanto daquele jeito. Não sei se eu já estava virando mesmo, como se diz, um profissional. Quando entrava para dar aula de Física, de Matemática, eu não tinha problema nenhum, mas no dia em que fui da aula de História e Geografia, não sei se a mudança foi radical, mas eu passei um aperto danado. Parecia a primeira vez; depois, a gente foi adaptando, foi arrumando, foi ajeitando.*

O fanatismo era intenso a ponto de eu ficar até tarde da noite preparando material para ensinar, para levar para os meninos; na época não existiam os mapas, as projeções, os chamados data- shows. Era muito carente. No máximo, o que a gente tinha naquela época era um retroprojeter que, hoje, já é peça de museu, não é? Então, eu ficava até tarde fazendo maquete, um mapa, alguma coisa assim para levar para os meninos visualizar aquilo que estava sendo ensinado. E nessa empolgação em vim, durante vários anos, tentando levar o conhecimento para a molecada, para rapaziada, principalmente, para a turma do colegial. Desde o início, eu sempre dei aula no Colegial.

O Colegial deixou de ser oferecido no município e eu não sei o porquê disso. Eu dava aulas no Colegial, na escola Santa Maria e, depois, eu fui para a Secretaria; deve ter sido mais ou menos na época do Luiz Neto. Aliás, eu dava aulas na escola Santa Maria e, depois, eu fui para o CESU e, lá, o estilo de dar aula no Colegial ficou preservado por muito tempo. O estilo de dar aula, não. O chamado supletivo de segundo grau, no caso. A estrutura

da escola buscava atender os alunos que ainda não tinham o Colegial, não tinham formado. Então, eu fiquei lá muito tempo e eles me chamaram para a Secretaria e eu agüentei ficar lá 6 meses; não agüentei mais aquele ritmo, aquela ... não sei. Não me adaptei ao trabalho na Secretaria e pedi para retornar para a escola. Só, que nesse ínterim, eles me mandaram, a pedido meu, para Peirópolis para trabalhar lá no Museu porque eu participei da criação daquilo lá. Já que eu fui um dos **criadores** do Museu, eu participo desde o início, eles me mandaram, a pedido, para lá, eu fui e fiquei lá 12 anos; nesses 12 anos, eu fui Diretor do Museu, apostilei e depois, por questões políticas, eu saí de lá também (Risos).

Houve mudança política, né? Interesses, né? Então, eu saí e voltei para o Magistério e quando eu voltei, voltei já no Ensino Fundamental. Para mim, além do tempo que eu fiquei fora, foi uma mudança radical: eu voltei de 5ª a 8ª série e eu sempre dei aula no Colegial. Para eu adaptar a essa nova realidade, não foi fácil, não; foi difícil porque o tipo de clientela é totalmente diferente. A mentalidade é muito diferente. Foi muito difícil. Lembrando que no período que eu fiquei no Museu, mais ou menos 10, 12 anos, eu continuei trabalhando em escolas particulares, sempre em escola particular. Continuei dando aula no Colégio Oswaldo Cruz, dava aula em Araxá, no Colégio Atena. Apesar de estar no Museu, eu não estava longe da escola. Mas, para mim, voltar na prefeitura, foi muito difícil. Essa mudança foi meio esquisita. (Risos)

A dificuldade que eu enfrentei é que o jovem parece que tem **um interesse** e você trabalha o com interesse dele, numa visão de um vestibular, de um emprego melhor, enquanto que o menino lá da 5ª a 8ª não está **pensando nisso**. Ele não pensa que ele vai trabalhar daqui a 10 anos; ele não pensa isso. Então, para você trazê-lo para realidade é muito difícil. Vou ser sincero: custei-me a adaptar. Agora está indo **tranquilo**; está indo bem, acho que estou conseguindo me adaptar.

Um dos grandes problemas que eu enfrentava é que eu brincava demais com os meninos. Era uma festa; uma brincadeira, tanto que quando eu chego à sala, à escola, eles vêm me receber e é aquela “coiseira” toda porque eles me adoram. Mas é porque a gente brinca demais, fala bobeira demais. É coisa lá do cursinho, do colegial, mas os meninos pequenos não entendem isso e levam até para outras coisas. Não estão acostumados com essas brincadeiras, mas a gente está tentando se adaptar e já tem algum tempo. Eu voltei em 2003 e de lá para cá eu estou tentando me adaptar (Risos). Às vezes, as diretoras me chamam para ter uma conversa em particular por causa de brincadeiras de mau gosto que eu fiz, segundo elas. Às vezes, os meninos adoram.

Mas em uma síntese geral, seria isso; eu brinco e falo com o pessoal e destaco que, ao longo dessa profissão, eu sou professor porque eu escolhi a profissão e não porque fui escolhido por ela; não foi a profissão quem me escolheu (porque você largar a Engenharia no 4º ano e mudar radicalmente a forma de sua vida, **não é fácil**. Você tem uma família que gastou **uma fortuna** para você estudar – eu entrei em 77 e, em 76, 77, aquilo ali era status para família) e, você chegar ao fim e falar que vai largar tudo para ser professor, isso era um absurdo. Chegou a um ponto de a minha mãe pedir pelo amor de Deus para eu não fazer isso. Então, até hoje, quando eu tenho uma decepção, eu falo: “– Bem que a minha mãe pediu pelo amor de Deus para eu não fazer isso.” (Risos)

Eu consegui resolver esse atrito entre nós. A princípio foi muito difícil, mas depois eu consegui; a família gostou; não teve como falar não, porque eu parti mesmo para o trabalho, para estudar e fazer as coisas e aí eles aceitaram e não teve mais problema algum. Foi tranquilo e depois eu fui me adaptando e foi bom. **Mas foi difícil** porque eu tenho um irmão mais velho que é **médico**, que fazia Medicina na época e, um médico e um engenheiro ... **Nossa Senhora!** Para a família era um orgulho, né? Mas a minha mãe parece que até hoje, depois de 20 e tantos anos, ela ainda não acredita que eu trabalho, não. Parece que ela

esquece que eu sou professor e que ser professor é uma profissão. Para ela, parece que isso é um “hobby” e, de vez enquanto, ela fala: “– É verdade que você está trabalhando!?” (Risos)

Então, tem esse problema: é o resquício. Eu não esquento, não; eu não me preocupo, não. Parece que desde o princípio, eu superei; não tem problema, mas a família tem esses “fetichezinhos” e a gente toca.

Eu não me arrependi disso em hipótese alguma. Não me arrependo de jeito nenhum; **nem me lembro** de quando eu fazia Engenharia a não ser quando encontro **os amigos** que a gente fez **na época** e alguém **toca no assunto**. (Inclusive, o pai da professora Carla foi meu professor.) Às vezes, alguém afirma que se tivesse feito Engenharia, eu estaria muito melhor! Não me arrependo de jeito nenhum, mas de jeito nenhum; tenho amigos que estão **magnificamente bem**, são **conhecidos**, estão com uma situação econômica **a milhares de vezes** à minha frente, mas eu **não** me preocupo com isso porque eu estou me realizando, porque eu realizei um sonho meu que era ser professor e **gosto** da minha profissão; **adoro**. **Adoro** quando eu entro em uma sala de aula e **ali**, naquele momento, me sinto realizado. Às vezes, junto com essas diversas decepções que a gente teve ao longo dessa história, mas o momento em que eu estou trabalhando, para mim, é magnífico.

As maiores decepções que eu tive foram relacionadas com as pedagogas. Eu acho que as pedagogas são um bicho inútil; acho que são parasitas na Educação. Por um lado, elas não sabem, não conhecem e não entendem os conteúdos e não trabalham com os professores; elas só ficam cobrando; elas **cobram** coisas que não tem nada a ver com o que é objetivo delas. Para você ter uma idéia das decepções que eu tive: a mais antiga foi no colégio Marista quando eu estava dando aula no 2º colegial e eu apliquei uma prova e a pedagoga me chamou e eu fui crente que ela ia me elogiar; modéstia à parte, uma prova bem feita, arrumadinha, tudo e ela reclamou que a prova estava fora do conteúdo e que os meninos a acharam muito difícil, essas coisas todas. Eu achei esquisito isso e lhe perguntei: “– Mas fora do conteúdo, como?” Eu peguei o livro e fui mostrar-lhe de onde eu havia tirado as perguntas e era tudo título do livro; eram títulos e subtítulos que eu havia transformado em perguntas, em testes, aquela coisa toda, de acordo com o conteúdo que eu tinha passado para os meninos. Aí, ela falou: “– Ah é. Eu não entendo nada de Geografia!” e aí a gente pensa: “– **Pô**, você não entende nada de Geografia e vem discutir, vem falar que está fora do conteúdo. Essa foi uma das decepções que eu tive.

E a maior decepção que eu tive até hoje foi em 2006, 2007 quando eu estava dando aula na escola José Macciotti e, no final do ano, eu sempre questionando o pessoal sobre o fato de os meninos não estarem fazendo o conteúdo; à noite, os meninos não estavam caminhando como deveriam e a pedagoga resolveu entrar em sala de aula e conversar com os meninos no horário em que não estava. A turma, uns indivíduos do fundo, um deles falou que eu não dei nada e que o outro professor que eu estava substituindo (Por acaso era o Adislau.) também não tinha dado nada. Durante o ano inteiro nós não damos nada. E a pedagoga acreditou nesse indivíduo que era o traficante do bairro; acreditou e chamou a minha atenção em relação ao conteúdo que não fora dado. A minha grande decepção, nesse caso, é uma pedagoga acreditar no traficante e **não acreditar**, [] na palavra de um companheiro e, pelo que conheço do Adislau, tenho bem certeza de que ele deu alguma coisa; não acreditar em mim e no trabalho que o outro professor fizera até o meio do ano, isso para mim, foi a gota d’água; foi a maior decepção que eu tive na educação. Incrível, chegamos a um ponto ...

Isso não interferiu na qualidade do meu trabalho. Não, não. Isso não interfere nada. É a decepção de você estar ali **fazendo um trabalho, fazendo alguma** coisa e chegar uma pessoa e fazer uma coisa dessa: te questionar, te julgar em uma Avaliação de Desempenho. É difícil. Então, eu fico decepcionado, mas quanto ao conteúdo, ao desenvolvimento do conteúdo, não atrapalha em nada.

Vai em frente e eu adoro quando eu estou ali, como se diz, ensinando para eles, criticando eles, fazendo gozação com eles. Isso aí a gente tenta e, aí, nem entra no questionamento.

*E agora, como se diz, estou na expectativa de começar o ano de novo. A gente fica na expectativa de voltar e tentar ver se consegue fazer alguma coisa. Com a mesma expectativa como se estivesse começando no primeiro ano, apesar de já estar há 20 e tantos anos, quase 30 anos, trabalhando nessa profissão; já **preparando, pensando no que vai fazer, no que vai cobrar dos meninos. No que vai questionar, apesar das brigas com as diretoras, com as pedagogas também.** Disso aí, eu acho que não vai ter jeito de escapar, não. (Risos)*

*Às vezes, as diretoras querem cumprir **as metas delas**, mas as condições de estudo, o retorno que esses meninos estão dando está **muito longe**, muito difícil de buscar alguma coisa. Eu não sei o que **quê** está acontecendo: essa falta de conhecimento dos meninos, essa falta de informação. Então, há alguma coisa acontecendo aí e que está atrapalhando; não sei se é **a família, o lado político, se é a estrutura.** Existe alguma coisa que tem que ser analisada, estudada mais profundamente para ver o que **quê** está acontecendo com a nossa juventude, com esse descaso dela com a educação. Parece que quanto **mais pobre**, mais difícil é e menos interessante é a educação para esses jovens.*

*Da zona rural, a diferença que temos hoje com os meninos da cidade é a presença da família que ainda é maior. É o que a gente não percebe na grande maioria, na zona urbana. Isso interfere no comportamento, na vontade dos meninos de aprender alguma coisa que é maior mesmo dentro de **todas as dificuldades** deles.*

*As condições de trabalho dos professores não são iguais no meio rural e na cidade. É diferente; é diferente porque os meninos são mais educados. Parece que essa presença da família traz uma ... **eles respeitam** mais o professor; parece que eles ainda têm uma visão do professor como nós tínhamos antigamente. Hoje, os meninos da cidade (não sei o porquê) não têm respeito nenhum; chegam ao ponto de eles falarem que ganham mais que a gente. Às vezes, em uma conversa, em uma discussão, em alguma coisa, eles questionam nosso salário e nos perguntam para **quê** eles vão ficar estudando se eles ganham mais que a gente. Então, esse é um ponto.*

*Agora, o menino da zona rural, ele ainda tem um respeito muito grande com o professor e é **mais fácil** trabalhar (Não posso ficar contando isso, não. Mas é mais fácil trabalhar com o menino da zona rural do que com o menino da cidade!). Mas isso assim: quanto mais aproxima da cidade a escola está, quanto maior é o número de meninos, quanto maior número de gente que já morou em cidades e que, por acaso, foi pra zona rural, os problemas começam a aparecer e são iguais aos da cidade. Então, você pega uma escola como o Borgico, o Totonho de Moraes – o que a gente ouve falar – lá parece que os meninos já são como os da cidade; parece que os problemas são idênticos aos que nós temos na cidade. No caso, isso já não acontece lá em Peirópolis. A gente não vê alunos desacatarem professores porque a escola é **muito pequena** e a tem a presença da família. Então, tem esses “detalhezinhas” aí.*

*O espaço físico da escola contribui para que o professor faça um bom trabalho. Ajuda muito. O fato de a escola ser pequena e o número de alunos reduzido interferem muito na qualidade do trabalho do professor. Você tem **muito mais condição** de, além de você conhecer **aluno por aluno, tem como trabalhar** esse aluno, levando, às vezes, para fora da sala de aula, para a biblioteca, para a sala de informática, para alguma coisa assim. Você tem condições de oferecer mais recursos para ele apreender alguma coisa. Ao passo que, às vezes, em uma sala grande, com 40, 30 meninos, você não faz isso de **jeito** nenhum, porque senão vai virar uma bagunça. Isso interfere muito mesmo.*

Sobre as expectativas relacionadas ao **meu** trabalho da educação, somando as expectativas do aposentar-se o mais rápido **possível** ... (Risos) por causa da decepção da educação. Depois de tanto tempo eu nunca pensei que eu ia terminar a minha profissão em decepção por causa da atuação externa dentro da escola. A escola, hoje, você tem influência desde o político até o Promotor de Justiça. A escola não tem autonomia, não tem nada e as normas, as regras são impostas pela Secretaria e não levam em consideração, em nada, o professor. Então, o professor, hoje, virou um “mané”.

O que estou chamando de professor “Mané” é aquele professor que aceita **todas as imposições** que vêm da Secretaria, **não sei por que. Se é por causa da necessidade, da falta de conhecimento ou medo de alguma coisa como perder a cargo ou perder alguma coisa ou por influência.** Ele aceita tudo e não questiona, também, uma política educacional ou uma determinada norma ou determinado ofício que determina o cumprimento de alguma coisa. Ele simplesmente aceita, não questiona nada e cumpri religiosamente aquilo que foi solicitado e faz até **espetáculo**, faz **cartazes**, faz qualquer coisa que eles pedem para divulgar aquelas idéias lá. Essa formação de professores que não estamos vendo mais, esse tipo de professor que ...

Creio que quem está falhando é o professor formador, já que essa formação é muito ... Além do que a Folha publicou, às vezes, eu comento com os colegas que nós temos **muitas domésticas** dando aula (que é uma ascensão social), mas que continuam com mentalidade de domésticas. Às vezes, o salário de uma doméstica está melhor do que o do professor, mas ser professor **dá mais status**. Então, é melhor do que ser doméstica! (Risos). Então, a nossa educação tem **muita, mas muita doméstica** que fez uma faculdade sem qualidade, uma faculdade que não dá informação, que não traz conteúdo para o professor. O grande problema que nós temos também é que os piores alunos das escolas vão ser professores; os piores alunos das escolas é que vão ser professores como a reportagem da Folha de São Paulo mostrou. Se você fizer um apanhado geral é isso. Garanto para você que, hoje, 100% dos professores são os piores alunos da escola. Isso é certeza. Tenho certeza disso. Nem falo que é 60%, 70%, nem nada. **Falo que é 100% mesmo**. Estão optando pela profissão porque não têm outra opção.

Ao passo que, há algum tempo, nós ainda tínhamos opções (mesmo as jovens que ficavam na FISTA esperando maridos, esperando os rapazes formarem para ela se casarem, elas as tinham). A FISTA, no caso, dava a base. Então, esses professores aí, se a gente analisar, eles não têm um professor deles, no caso, como referência. Não têm. Se você observar, não têm. Quando eu estou **dando aula** para os meninos, estudando sobre **clima**, essas coisas assim, eles falam:

Eu falo:

– Tive uma professora que é um espetáculo!

– Onde foi? Quem foi essa professora?

– Ela se chamava Ruth Gebrim, a famosa irmã Loretto!!! Essa é viva ainda e já deve ter 100 anos; já é uma velhinha. O professor “piorzinho” que ela teve foi o Jacques Cousteau. Aí, como eles o conhecem, dizem que nunca viram falar desse trem, não. Então, quer dizer, eu tenho referência de uma Maria Antonieta, de uma Mônica. **A gente tem referência** de professores. Se você perguntar, hoje, para os professores que nós temos aí, nas faculdades ... já fui professor de alguns desses que estão nessas faculdades e eu tenho as minhas dúvidas deles, do quanto eles vão transmitir o conhecimento. Porque é muito fácil você ler um, dois livros e em cima disso você fazer seu espetáculo. Você leu aqueles livros, tem o berço, a família, a origem da família te ajuda a divulgar esse trabalho. Você tem a facilidade de fazer um **Mestrado**, de fazer uma Pós-graduação e vai embora. Mas, aí, eu chamo, nós estamos chamando esses aí de **falsos professores** (há alguns dias a gente estava brincando lá no Arthur, eu estava usando uma expressão para esses professores, esses

pedagogos, essas coisas assim, alguma coisa relacionado a falso); quer dizer, demonstram ser, aparentam ser alguma coisa e, na realidade, não são. Isso que eu chamo de professores Mané – são esses professores que não questionam, não lutam, não brigam, aceitam as coisas. São aqueles que não têm clareza nem em relação ao próprio conteúdo e nem em relação à política; são manipulados e são mané, mesmo. (Risos)

Chamá-los de “mané” é igual a chamá-los de palhaços, apesar de que eu sempre gostei dos palhaços e tenho que pedir desculpas a eles porque é uma profissão espetacular.

Voltando às regras, à falta de autonomia da escola ... Eles não têm a capacidade de chegar para o professor e **perguntar-lhe** alguma coisa; eles jogam a culpa **no professor**, sendo que nem sempre a culpa é dele. Eu creio que 99% da culpa não é do professor, mas das políticas, das interferências que existem dentro do processo administrativo da escola. Essa é uma decepção que eu achava que não iria presenciar.

É, tem que estar lá, no dia a dia, para presenciar isso, pois só no dia a dia é que a gente vê essa interferência que existe lá. Ao ponto de, por exemplo, eu ver as professoras do Fundamental, as de 1ª a 4ª séries, elas têm que largar de dar aula para preencherem ficha. Às vezes, você **está trabalhando**, está fazendo a coisa direitinho e, de repente, tem que parar porque tem uma reunião, tem um sei não sei o quê, apareceu o indivíduo tal – esses **desmandos que existem**, principalmente da nossa Secretaria de Educação – **é muito papel a troco de nada**. Às vezes, você faz uma coisa 3, 4 vezes, principalmente depois que inventaram essa porcaria de portfólio. E eu acho que o pessoal não está ... A prefeitura aboliu o diário e pôs o portfólio e o que eu penso dele é que estão tendo uma visão errada porque o pessoal acha que ele é uma pasta de desenhos para mostrar coisas que, às vezes, não têm interesse. Mas o portfólio nada mais é do que um diário porque no diário você anota todos os detalhes que são solicitados pelo portfólio e, em cima disso, a turma fica cobrando algum tempo que, às vezes, a gente não tem. Por isso, eu citei e cito como exemplo, as professoras de 1ª a 4ª séries que têm que ocupar um tempo **imenso delas** montando esses portfólios que, na realidade, não vão levar a nada. Às vezes, elas largam de dar aula, largam de preparar uma aula para montar portfólio, sendo que elas já têm o momento delas com a pedagoga; então, ali discuti e faz. Não há necessidade de levar tão profundamente a sério esse portfólio. Todo professor, por mais desleixado que ele seja, ele sempre tem um “roteirozinho” da aula que ele dá aula, do que ele vai fazer lá. Por mais que ele não queira ter isso, ele sabe o quê ele vai fazer ali, dentro da sala de aula. **Não precisa** de um portfólio. **Não precisa** entrar em detalhes. Então, eu questiono muito essa posição sobre essa peça de trabalho, que é o tal do portfólio.

O portfólio está ligado à assessoria do Mares Guia e, **graças a Deus**, eu não o conheci. Graças a Deus, eu nem sei direito o que ele é porque eu acho que é um cara que devia ir para a sala de aula do Residencial 2000 para, depois, vir questionar o que ele está falando. A Secretaria impõe essas coisas que ele trouxe lá da escola particular dele e ele quebrou a escola e as idéias dele lá foram ... E vem impor coisas para gente aqui, sem conhecer a nossa realidade. Uma coisa que a prefeitura fez e que eu acho incrível foi **contratar o médico que tentou matar o doente**, ou seja, contratar a Dedê (E muito bem paga, não é?) para curar o ciclo, coisa que ela fez. Não dá para entender. Então, são essas coisas que, às vezes, me decepcionam.

Não sei se consegui explicar a presença dela na Educação, mas acho que foi isso, em minha opinião. Ela seria a última pessoa que eles deveriam ter chamado para tentar consertar o ciclo, consertar alguma coisa que foi feita durante o governo dela porque tudo de errado, ela fez; e ainda traz uma pessoa de fora que não conhece a nossa realidade para resolver problema nosso. E é onde a gente questiona a Secretaria. **Vai atrás** do professor. Todo professor, por mais simples que ele seja, nós temos professores capazes de resolver esses problemas, capazes de ajudar para tentar resolver.

*Então, veja onde estão os erros e não precisa contratar uma assessoria externa, a peso de ouro. Há algum tempo, Uberaba era **centro de referência** na educação e nós **perdemos isso**. Hoje você não encontra essas professoras que são mais novas como referências. Apesar de que a Dedê era uma referência nossa e, infelizmente, entrou para administração pública, e, quando entra para a administração pública (Risos) parece que esquece o que elas fizeram antes.*

Eu não sei se eu atingi o objetivo que é proposto. Não sei. Depois se puder acrescentar alguma coisa que a gente for lembrando, alguma coisa que ... Eu não sei se vai atender aos seus objetivos, mas se não atender, depois a gente conversa mais.

Quanto à indicação do próximo professor-narrador, tem a Lúcia; eu acho que você iria gostar de conversar com ela porque ela já aposentou em um cargo, trabalha na prefeitura também. Tem também o professor José Madureira. Eu acho que esse você vai adorar. Ele é um espetáculo e é um amigão que eu tenho; nós começamos, mais ou menos, juntos e ele tem base, eu só não sei o telefone dele para você entrar em contato.

*Apesar de **tudo isso** concluído, eu **adoro** a minha profissão, me sinto **feliz** tanto que nos meus quase 30 anos de profissão dentro prefeitura, eu faltei 15 dias por ter operado da coluna em 2002 e, nesse ano de 2008, eu faltei 8 dias por conta do falecimento do meu pai e mesmo assim, eu queria ir dar aula e fui dar aula nesse período, mas eles acharam melhor eu ficar em casa porque o estado emocional estava grande. Quer dizer, eu estou citando isso como exemplo, para te mostrar que eu adoro a minha profissão e faço questão de **não faltar** e se eu faltar, o caso é gravíssimo mesmo. E **sinto** feliz de estar **sempre** indo para a escola (a não ser quando alguma diretora ou uma pedagoga me faz uma decepção). Raramente, **muito difícil mesmo**, eu nem lembro quando eu vou insatisfeito **para** a escola, mas não para a sala de aula. Então, me sinto feliz quando eu levanto as 5 e 30 da manhã, vou pegar o ônibus, faça sol, faça chuva e vou trabalhar. Faço questão de ir e me sentir bem. Não importa que eu tenha problema com aquela sala, com aquele aluno. A hora que eu saio para ir para lá, eu saio feliz, saio satisfeito. Não levo problema de casa para sala de aula, não. É muito difícil separar as coisas, mas procuro não deixar ocorrer isso. Dessa profissão, eu gosto; é minha mesmo e foi escolhida por mim. Não foi ela que me escolheu. (Risos)*

APÊNDICE – F

Narrativa Salvador Santos
(Gravada em 16.01.2009)

[...] *tem que gostar, tem que ter uma dedicação fora do normal para permanecer sendo professor. Tem que ter esse autorreconhecimento porque ele não vem de fora. Ele não vem do seu cliente, ele não vem dos seus patrões; o reconhecimento tem que ser feito por você mesmo. Por isso ser professor não é fácil. Muito difícil. Quando você o é por opção é mais fácil. De certa forma, é um prazer, né? Acaba tendo um prazer de fazer o trabalho. Então, quando você sente esse prazer não é tudo dificuldade. Parece que quando vem **tudo remando contra** a maré, **remando contra** o seu trabalho, **conspirando** contra aquilo que você faz, inclusive a sua própria vontade de fazê-lo, tudo fica muito difícil*

Bom, meu nome é Salvador Santos; atualmente trabalho na Escola Municipal Boa Vista com Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sou professor há 34 anos, sendo 32 no município; já trabalhei com ensino regular, da 5ª série até Ensino Médio (curso profissionalizante, quando tinha na prefeitura).

Minha entrada no Magistério não foi nada de tradição. Na verdade, eu nem pensava; acho que eu nunca pensei em ser professor.

Eu tinha feito o curso de Contabilidade e terminei-o sem saber o que fazer. Eu fiz... Procurei a faculdade por causa de um anúncio no rádio; eu estava ouvindo rádio: um anúncio da FISTA me deu um “click”; levantei, corri para a faculdade, fiz inscrição, passei no sebo, comprei uns livros usados, estudei e fiz vestibular. Por sorte passei em primeiro lugar. Mas, eu nunca tinha pensado em ser professor. Oh, para dizer uma verdade, eu fiz inscrição e nem sabia direito o que fazia uma pessoa formada em um curso de Letras.

Eu tinha vindo de Abadia dos Dourados, uma cidade bem pequena, praticamente uma zona rural e eu estava desorientado de tudo aqui em Uberaba; apesar de eu não saber direito nem o que

fazia uma pessoa que formasse em um curso de Letras, fiz vestibular, passei, comecei o curso.

Letras não era o único curso oferecido. Havia Outros. (Inclusive, eu estava tão mal informado que queria até fazer opção por – fiquei em dúvida entre Matemática e Português – queria fazer as duas opções). A secretária disse-me:

– Não, não pode. Tem de ser áreas afins.

– Então, tudo bem.

Fiz. No segundo ano, eu comecei a lecionar. Então, eu entrei no Magistério já no segundo ano de faculdade em uma escola particular, em um curso supletivo particular que preparava alunos para fazer a prova de supletivo lá da escola Castelo Branco.

Comecei por aí e não parei mais: eu trabalhei em escola particular, escola pública, de 5ª série até o cursinho preparatório para vestibular.

Logo que eu terminei meu curso na faculdade, surgiu oportunidade na prefeitura. Fiz o concurso, passei também em segundo lugar, no primeiro concurso, primeiro cargo; comecei a trabalhar e minha primeira escola foi Santa Maria.

Então, foi assim a minha entrada para o Magistério.

Agora falar sobre o que eu ganhei com isto?

Eu não me arrependi, em nenhum momento, de ter entrado para o Magistério, apesar das dificuldades porque eu não conheço nenhuma profissão, nenhuma outra profissão que não ofereça dificuldades. Há dificuldades, mas em toda profissão há. Há seus espinhos, há. A todo lugar que você vai, haverá. Não é só mar de rosas também, não. Você encontrará espinhos.

*As dificuldades foram e são várias até hoje. A **principal** dela, eu acho que é esta inter-relação que existe entre política e educação. Quer dizer, uma coisa não se desvincula da outra; o sistema educacional acaba sendo gerido por políticos que estão **muito** mais interessados, muito mais preocupados com seus próprios interesses do que com o próprio sistema educacional e isso prejudica bastante.*

Se fosse, pelo menos, a política correta, sadia, mas essa, como diz Rui Barbosa, politicagem... é o que mais prejudica o sistema educacional. Até que, atualmente, está havendo um interesse um pouco maior do nosso prefeito pela educação, mas a gente já sofreu bastante com isto.

*Você fica lá **tentando** fazer uma coisa na sala de aula quando o interesse do sistema é outro. É como se você estivesse indo por uma estrada e chegasse a um desvio em ípsilon e ficasse sem saber o que fazer. Por seu objetivo, quando pensa no crescimento do aluno, no seu ideal, você entraria por uma estrada, mas o sistema educacional te puxa para outra porque ele tem outro interesse; quer dizer, o interesse deles é político.*

O interesse deles é usar a educação como carro-chefe para campanha eleitoral como a gente vê em toda campanha principalmente na disputa para prefeito. Então, essa é a principal dificuldade e ela acarreta várias outras.

*Isso gera indisciplina porque você quer puxar o aluno para um lado, mas ele quer outro; ele é adolescente e se o sistema o favorece de uma forma, não tem como você fazer a cabeça dele de outra. Quando você trabalha com criança, com adolescentes é muito difícil você controlar a disciplina porque as salas ficam **muito** cheias; eles colocam **muitos** alunos, criança e adolescente, ali em uma sala só e é difícil você ter um controle sobre eles. Então, isso gera indisciplina.*

Ideal, facilidades, algum objetivo – o ideal, todo mundo tem. Apesar de eu nunca ter pensado em ser professor (nunca tinha pensado antes em entrar para a carreira do Magistério) a gente sempre tem ideal; toda profissão que você vai exercer você gosta de terminar o seu trabalho, dar uma olhada... e ver aquele serviço que ficou bem feito. Isso agrada a todo mundo, a qualquer profissional.

*É ..., **muito** me orgulha, por exemplo, quando eu encontro os meus ex-alunos que são colegas de trabalho (hoje, são professores); ex-alunos que são advogados, que são dentistas, que estão aí atuando no mercado de trabalho, que estão brilhando na sua profissão; alguns são políticos, vereadores; estão aí, foram meus alunos. Então, isso deixa a gente satisfeito, orgulhoso. É como se a gente estivesse satisfazendo um ideal.*

*Esse ideal vai surgindo; eu não tinha pensado em ser professor, mas ele vai surgindo. Eu até que gostei. Se eu tivesse que voltar atrás, se eu tivesse que voltar **lá** no meu começo, eu acho que eu até faria esse curso novamente. Eu até entraria na carreira do Magistério novamente.*

Do convívio com os alunos eu gosto; eu me sinto mais jovem quando eu trabalho com pessoas jovens. Se eu... você já me imaginou convivendo ali só com pessoas velhas? Você vai se sentir em um asilo. (Risos)

Eu me sinto muito mais jovem quando eu fico no meio dos jovens, quando eu estou no meio dos adolescentes, apesar da indisciplina; apesar, às vezes, de a gente estar tentando ali, lutando com eles – eles querem uma coisa, eu quero outra; mesmo assim, esse convívio rejuvenesce a pessoa, né? Esse convívio rejuvenesce a pessoa. Acho que eu não trocaria a minha profissão por outra, não.

Sobre o que mais eu poderia falar? O que mais interessa para você? O ser professor?

Ser professor hoje e ser professor ontem não faz muita diferença, não. Quer dizer, o ser professor, você tem que ter bastante dedicação, tem que gostar muito, ter bastante tolerância porque não existe um reconhecimento do trabalho do professor, não. Esse reconhecimento tem que ser feito pelo próprio professor; ele tem que ter um auto-reconhecimento porque esse reconhecimento não existe muito, não; nem por parte do aluno, nem por parte dos pais dos pais dos alunos e nem por parte do sistema, da autoridade.

Se o aluno brilha, se ele consegue um sucesso, é mérito dele; se ele não o consegue, se ele toma bomba, a culpa é do professor. O pai “cai de pau” em cima do professor. Mas quando você trabalha com adolescente não é assim que os pais dos alunos entendem. Não é assim. Quando eu disse que não há reconhecimento, não é assim que os pais entendem. Eles entendem que foi mérito do filho deles. Agora, se o filho tomar bomba, eles vão à escola procurar o professor para saber a razão. Aí, a culpa é do professor. Então, tem tudo isto.

No meu caso, quando eu cheguei à primeira colocação no vestibular foi mérito meu porque eu não estudei para... Eu não frequentei escola. Eu saí de Abadia dos Dourados com a 4ª série primária. Então, esta base foi mérito meu e dos meus professores. Já aqui, para eu chegar ao vestibular, eu fiz supletivo. Eu fiz provas do supletivo na Escola Castelo Branco; o exame do supletivo da Escola Castelo Branco, não exige que você frequente a escola para fazer a prova. Pode estudar sozinho.

*Eu comprei livros no sebo e estudei por minha conta; às vezes, eu tinha aula particular, mas eu fiz supletivo. Então, foi **mérito e esforço meus**. Já, quando eu passei no concurso da prefeitura, fui colocado em 2º lugar no 1º cargo e no 1º lugar no 2º cargo, aí, eu posso dizer que foi **mérito meu** e, em parte, dos meus professores. Eu já havia frequentado a faculdade, né? Não posso negar que os meus professores colaboraram bastante para isto, mas está certo que quando o aluno brilha, o mérito é do professor **também**.*

*O professor é um profissional e pronto, né? Você não é reconhecido. O reconhecimento não é mostrado nem pelo salário (se te pagam **tão pouco** para trabalhar, para fazer um trabalho **tão estressante**, tão árduo, quer dizer, apesar de eu gostar, não posso negar que é um trabalho estressante): se te pagam tão pouco, isso é uma demonstração da falta de reconhecimento. O professor não é reconhecido pela sociedade, não. Não há esse reconhecimento. Então, tem que haver um autorreconhecimento. Quer dizer, se eu reconheço o meu trabalho, gosto dele, não trabalho só por dinheiro. Porque se fosse assim eu teria de mudar de profissão, mas trabalho também porque gosto.*

Agora, a gente sabe que, por causa mesmo dessa falta de reconhecimento do trabalho do professor, principalmente no que se refere ao salário, quem é que procura esta profissão, hoje? Quem é que procura se ingressar no Magistério, hoje?

Não é um salário muito atrativo. Pessoas, normal e primeiramente, tentam vestibular em outro curso. Elas tentam vestibular em outra área e, às vezes, elas ficam frustradas porque não conseguem e quando isso acontece, elas partem para o Magistério. Eu converso com muita gente e vejo.

O Magistério, como não oferece muito, cobra menos. Consequentemente, se cobra menos, é mais fácil. É muito mais fácil passar em um concurso para professor do que passar em um concurso para delegado da polícia rodoviária. (Só fazendo uma comparação, não tem nada a ver, não. Como você não vai escrever as bobagens todas que eu estou falando aí, mas,

um policial rodoviário federal, por exemplo, tem um salário perto de R\$5.000,00 – até pouco tempo exigiam deles só o segundo grau, Ensino Médio; agora, eles passaram a exigir também Educação Superior – mas a prova deles é muito mais difícil). É muito mais difícil passar em um concurso para policial rodoviário do que passar em um concurso para professor.

Passar em um concurso, passar em um vestibular para professor, para a área do Magistério é muito mais fácil do que passar em um vestibular para Medicina. Fazer o curso do Magistério é muito mais fácil: exige-se menos, o custo é mais baixo; então, muitas vezes, a pessoa frustrada de um lado, ela procura o Magistério.

Alguns o procuram por ideal. Não **acho** que seja a maioria. Eu não tenho dados estatísticos para afirmar com certeza, mas acho que muitos o procuram por ideal, porque gostam; infelizmente, não é a maioria e acho que não são todos. Tanto é que você vê quantos colegas nossos estão “lutando com unhas e dentes” para ver se saem do Magistério; se sentem frustrados; quer dizer, vieram não por ideal. Vieram atraídos pela facilidade de passar no vestibular, de passar em um concurso.

A frustração pode estar ligada ao status, ao salário porque se a pessoa faz um concurso, passa e está aí trabalhando e lutando para sair desse trabalho, não está gostando. **Muitas** pessoas estão assim no Magistério: lutando para ver se passam em um outro concurso.

Aqueles que vêm **por ideal**, permanecem, ficam, trabalham, apesar da falta de reconhecimento, **mas** vêm porque gostam, porque têm um ideal a cumprir e por isto permanecem até o fim de carreira.

Há outros que, às vezes, ficam porque, apesar de lutar, não conseguem sair, não têm outra opção. O Magistério não é muito convidativo nesse sentido, não. A gente sabe que muita gente vem por causa disso. Se você for fazer uma comparação entre os preços que as universidades cobram por um curso na área de Magistério e um curso de Direito, de Medicina, de Engenharia, a diferença é **gritante**, é fora do normal.

A mensalidade que você tem que pagar e a facilidade também para fazer o curso e, depois, quando você vai fazer uma prova de concurso para Magistério é outra realidade, são muito mais fáceis. Então, ser professor é tudo isso.

Quer dizer, tem que **gostar**, tem que ter uma dedicação fora do normal para permanecer sendo professor. Tem que ter esse autorreconhecimento porque ele não vem de fora. Ele não vem do seu cliente, ele não vem dos seus patrões; o reconhecimento tem que ser feito por você mesmo. Por isso ser professor não é fácil. Muito difícil. Quando você o é por opção é mais fácil.

De certa forma, é um **prazer**, né? Acaba tendo um prazer de fazer o trabalho. Então, quando você sente esse prazer não é **tudo** dificuldade. Parece que quando vem **tudo remando contra** a maré, **remando contra** o seu trabalho, **conspirando** contra aquilo que você faz, inclusive a sua própria vontade de fazê-lo, tudo fica muito difícil.

Agora, dificuldades têm também.

Comparar a formação de hoje com aquela que eu recebi é muito complicado porque a formação que eu recebi, eu conheço e a formação que é dada, hoje, eu não sei como é feita, como é que são ministrados os cursos de formação para o Magistério. Eu não frequento mais a faculdade. Mas sobre o que é oferecido ao aluno, eu, [] por meio de conversas que eu tenho com recém-formados, eu imagino que a formação, hoje, talvez, seja até melhor do que a oferecida na minha época.

Há, mais recursos pedagógicos, tecnológicos e isso deve facilitar um pouco mais o aprendizado dos alunos que estão na faculdade, hoje.

Existe autonomia na prática da sala de aula. Eu tenho autonomia para preparar o meu planejamento de curso (lógico, tem que estar de acordo com as diretrizes e bases da

educação nacional, né?), mas existe autonomia para preparar esse planejamento, no preparo das minhas aulas e ao ministrá-las. Então, existe essa autonomia.

Atualmente, eu trabalho com EJA e quem planeja tudo isso, prepara esses cursos, os gestores da educação, do sistema educacional, estão por trás de uma mesa e, às vezes, são pessoas que nunca entraram em uma sala de aula. Eles estão atrás de uma mesa, sem saber direito o quê fazer. O propósito deles é muito mais satisfazer a **política** do que a própria Educação. Aí, o que quê acontece?

Se você trabalha com EJA, supõe-se que você trabalha com jovens e adultos **superinteressados** em aprender porque perderam boa parte do seu tempo. Por algum motivo ou outro, eles não tiveram a oportunidade de estudar na época certa, no momento regular, em um curso regular e estão ali **louquinhos** para aprender.

Agora, isso acontece na prática? Não.

Quer dizer, se eu estou trabalhando com pessoas assim, eu deveria trabalhar com turmas menores para eu dar um atendimento **mais individualizado** ao aluno e isso não acontece. No ano passado, em 2008, nós começamos turmas com 50, 60 alunos; quando chegou aos 70 alunos, tivemos que lutar muito para dividir as turmas, mas ficamos até o final do ano com turmas de 30, 40 alunos.

Como é que você dá um atendimento individualizado a um aluno desse em uma turma com 30 alunos? Não tem jeito. Sem contar que misturam adolescentes de 15, 16 anos com adultos de 40, 50 anos.

O adulto tem uma mentalidade, tem um interesse, tem um objetivo; o adolescente, muitas vezes, aos 15 anos, ele vai para a escola porque ele é obrigado. Os pais mandam. (Um dia, eu perguntei a um aluno meu que não demonstrava nenhum pouquinho de interesse, que ficava só perturbando a aula, o que ele estava fazendo ali.

– Ué, eu tenho de vir; o juiz manda. Eu sou do CARESAMI e, se eu não frequentar a escola ... Eu sou obrigado a frequentar a escola.

Quer dizer, os monitores levam os alunos, põem lá e ficam lá no pátio esperando eles assistirem às aulas. Mas eles são obrigados a **frequentar a aula**; eles não são obrigados a ter disciplina, a participar da aula, estudar, aprender. Quer dizer, isso é inclusão? Não sei. Isso aí seria inclusão?

Inclusão? Eu acho que seria muito mais exclusão do que inclusão porque, muitas vezes, eu comparo a sala de aula, certas salas de aula com aquela história do boi de piranha, ao contrário. (Não sei se você já ouviu a história do boi de piranha, quando na novela Pantanal, você via aquelas comitivas que iam conduzindo a boiada e quando tinham que atravessar um rio que tinha piranhas, eles pegavam um boi mais velho e o jogava no rio; enquanto as piranhas cuidavam dele, o restante da boiada passava; então, por um boi, você salva a boiada). A sala de aula, muitas vezes, é essa história do boi de piranha ao contrário porque, em vez de você salvar uma turma por um aluno, não; você prejudica uma turma por causa de um aluno.

Às vezes, é colocado um ou dois adolescentes de 14, 15 anos, ali, na sala de aula e, por cauda dele, uma turma de adultos interessados se perde porque não consegue... Afinal de contas, o aluno do curso da EJA trabalha o **dia todo**; os adultos – não o adolescente – **trabalham o dia todo**, muitas vezes, em serviço **pesado**, cansativo; quando eles chegam à sala de aula, estão com sono, mas estão ali estudando, frequentando a aula porque têm um objetivo a alcançar.

Muitas vezes, eles querem melhorar o salário na empresa onde trabalham; querem conseguir outro trabalho melhor, querem fazer um concurso ou mesmo por conta de uma realização pessoal, coisas que eles não conseguiram ter em idade regular; então, eles estão ali, naquela luta e aqueles adolescentes zoando em volta deles. E aí, muitas vezes, desistem. Então, por causa de 2, 3 adolescentes, você prejudica uma turma inteira de adultos que

estariam mais interessados em estudar. Quer dizer, eu não considero isso inclusão. É, muito mais, uma exclusão.

Então, tem todos esses problemas no trabalho do professor. Muito difícil, mas a gente fica satisfeito quando aqueles alunos, aqueles adultos (tem alunos mais velhos do que eu ... Por incrível que pareça, eu tenho alunos mais velhos que eu), quando a gente os vê ali sentindo aquela alegria, demonstrando aquela alegria, aquele prazer de ter aprendido alguma coisa, de estar descobrindo alguma coisa; a gente os leva para o laboratório de informática, trabalha algum conteúdo com eles e eles fazem as duas coisas: vão aprendendo o conteúdo de Português, mas vão descobrindo técnicas, também, da informática e a gente vê aquela alegria de estar descobrindo, mas, isso aí, muitas vezes, é prejudicado pelo ...

Quanto à aposentadoria? Eu falei que eu trabalhava com dois cargos e o fato de estar aposentado em um deles reflete bastante na qualidade do meu trabalho porque, se eu trabalho 40 horas, logicamente eu chego na escola cansado. Então, à noite, eu vou chegar cansado do trabalho da manhã; de manhã, eu chego cansado do trabalho noturno; a gente sai tarde, chega a casa, é um tempo para acalmar o estresse do trabalho, demora para dormir; 7 horas da manhã, no dia seguinte, tem de estar na sala de aula de novo; então, a gente já chega é cansado. E trabalhar cansado, logicamente o trabalho rende menos; sem contar que se eu trabalho menos, quer dizer, se eu tenho mais tempo em casa, eu posso preparar melhor as atividades; o aluno com mais atividade, além de ele aprender mais, isso gera menos indisciplina.

Se você prepara atividades que são pouco interessantes ou ele fica sem o que fazer, logicamente, isso gera indisciplina. Então, influencia muito. Se eu pudesse trabalhar, se eu pudesse ter esse mesmo salário que eu tenho, mas trabalhando 20 horas apenas, influenciaria bastante. (Lembro uma vez que o prefeito disse que não acredita que se um professor recebe x, o aluno dele aprende x; se ele passar a receber y, o aluno vai aprender y.) Quer dizer, o aluno não vai aprender mais se o professor recebe mais, mas se eu tiver um salário que me possibilite trabalhar menos (porque professor nenhum consegue trabalhar 20 horas só, porque o trabalho dele só de 20 horas não dá para ele se manter e viver com dignidade). Então, se eu posso ter um salário melhor e trabalhar menos, isso, sim, influencia. Meu aluno vai desenvolver mais, vai aprender mais e meu relacionamento com ele vai ser melhor, eu vou estar mais descansado e vou ter mais condições de preparar atividades mais significativas e, também, em maior quantidade.

Eu vou me dedicar muito mais ao meu trabalho; se eu me dedico mais a um trabalho, logicamente esse trabalho fica mais bem feito. É claro. Então, influencia.

APÊNDICE – G

Narrativa Vair Vaz de Resende

(Gravada em 30.01.2009)

Meu nome é Vair Vaz de Resende. Sou professor de História e Geografia da Prefeitura Municipal e também do Estado.

[...] parece que querem que o professor seja **não só um professor** – querem que ele seja babá, professor, psicólogo, um monte de coisa.

O que me levou a ser professor, a vocação surgiu por meio do meu avô que também era professor.

*Como sou filho de pequenos proprietários de pequenas posses, fiz a 3ª série e fiquei **vários anos** parado, sem estudos; eu vim para Uberaba quando eu tinha já 24 anos e aí é que comecei a estudar: fiz a 4ª e segui; depois fiz o Ensino Médio (fiz Contabilidade, mas não achei*

serviço na área), prestei vestibular para História, levei 4 anos para fazer a faculdade, mais 1 ano de Pós-graduação e, no ano seguinte, em 1994, comecei a trabalhar dando aulas na Escola Municipal Arthur de Melo.

No início foi difícil; para começar a gente pega poucas aulas e, às vezes, tem que ficar só com aquelas porque são aulas picadas e não tem como pegar outro trabalho. Do segundo em diante, aí já foi mudando, já aumentaram as aulas, foi melhorando, mas quando a gente começa (acho que em qualquer profissão tem isso) é um pouco difícil, não é? No início, como os professores são contratados, tem bastantes dificuldades porque a gente começa pegando aquelas sobras de aulas: pega um pouco de uma ... já cheguei até, para ter um cargo de 23 aulas, dava aula em 5 escolas, cada uma em um bairro bem diferente e distantes do centro. A única que era no centro, era a escola Uberaba; as outras eram no Tutunas e no Abadia. Isso até que não interferia no resultado do trabalho porque só acontecia em dois dias: eu tinha que sair de uma e ir rapidinho para a outra; as outras, eu ia em horários diferentes. Então, não interferia muito. O que acontecia que era difícil era dia de reunião. Às vezes, aconteciam 3, 4 reuniões por sábado; aí, ficava mais difícil.

*Vários colegas querendo puxar o tapete, querendo incentivar a pessoa a fazer coisa errada; professor que mandava os alunos ficarem calados nas aulas deles e fazerem bagunças nas minhas. Tudo isso aconteceu. A gente vai adquirindo experiência sobre algumas coisas, por exemplo: alguns pais chegam, conversam, falam que estão agradando do sistema, de como está sendo o trabalho com aluno; já têm outros que chegam e parece que querem que o professor seja **não só um professor** – querem que ele seja babá, professor, psicólogo, um monte de coisa. Já ouvi uma mãe chegar para a professora e dar uma bronca terrível nela, falar que ela não estava cuidando, educando o filho dela direito. Ela disse que levou o filho para a escola para ele melhorar a educação e, no entanto, em casa, o comportamento dele estava péssimo, cada vez pior. E foi assim...*

*E ... **uma coisa** que, **hoje**, complica: às vezes, tem um aluno difícil e você pede para chamar o pai. Quando o pai chega, você percebe que o pai está pior que o aluno, que o aluno está mais educado que o pai. Hoje, quem são os pais da maioria dos alunos que mora na periferia são os avós; eles é que cuidam. As mães e os pais são pai e mãe só na hora de fazer, depois a avó que se vira. Já tive escola em que mais ou menos uns 40% dos alunos viviam com os avós; eram os avós que tomavam conta.*

Por um lado, no caso de reuniões, até era um pouco melhor porque os avós tinham um pouco mais de responsabilidade, mas o aluno não respeitava os avós. Aquilo que a gente tentava fazer ou aqueles que eram mais difíceis, às vezes, não tinham resultado.

*Outra coisa que hoje eu vejo também, é que... antes, eu via a classe dos professores como uma **classe unida**; só depois que a gente entra e está lá no meio é que a gente vai perceber que é a classe mais desunida. Para fazer uma reunião para tentar ver qualquer melhoria uns 500 professores são chamados e o máximo que chega lá, **10,15**, poucos, não muitos. E, hoje, também está difícil trabalhar. Quando eu iniciei ainda era bem mais **fácil** porque os alunos respeitavam mais. Eu gosto de ser professor, mas se fosse para eu começar outra vez, acho que não. Procurava outra profissão.*

*Eu não me sinto frustrado com minha escolha, não. Não é frustrado: tem a parte boa e a parte pior. Por exemplo, eu trabalho muito com a EJA; aí, nesse caso, já é a turma mais **adulta** e, então, a gente tem condições de preparar uma aula, dar uma aula **boa**. Já com os mais novos, o que quê acontece? Você prepara uma aula, você fala:*

– Hoje vai ser uma aula boa!

De repente, chega lá, os alunos não estão nem aí; às vezes, é uma aula que você gastou até 1 dia para prepará-la, mas ...

*Isso tem acontecido porque os alunos mais novos, hoje, estão interessados em quê? Vídeo game? Mp3? Aquelas músicas todas **doidas**? Aula mesmo, eles não estão nem aí. As menininhas de **10** anos para frente vão à escola para **namorar**; os meninos **também** estão difíceis; não estão nenhum pouquinho interessados no conteúdo que a gente está passando.*

*Há partes boas ... No caso dos mais adultos, a gente tem condições de preparar um trabalho, **aplicá-lo** para eles e ver que eles entendem, fazem aquilo certo. Por exemplo, em um trabalho de História e Geografia, se a gente faz um questionamento, um questionário para os alunos para eles procurarem as respostas no livro, a gente tem que mostrar a **página onde eles vão encontrá-las**; às vezes, **até o parágrafo** porque eles têm preguiça de ler, não é?*

*Eu trabalho desde **2006** na penitenciária e lá eu já vejo um pouco mais de facilidade porque só vão para a sala de aula aqueles que têm interesse (mesmo aqueles que, interessados, o dia que em que eles não estão muito motivados para irem para a sala de aula, eles não são obrigados a irem). Aí, o que quê acontece? A **facilidade deles** é ter mais tempo e não muito com o que se preocupar como os adolescentes. Você passa qualquer coisa para eles, qualquer atividade, eles pegam o livro, eles encontram tudo e rápido. Mas a dificuldade deles, principalmente aqueles ex-usuários de drogas, é a seguinte: eles pegam o livro e respondem certinho ali, mas, depois, se for dar uma avaliação sem consulta, eles não conseguem porque eles mesmos falam que ... **a droga** acaba com o cérebro da pessoa de forma que ela não consegue guardar nada. Viu aquilo ali, hoje e, amanhã, já não mais se lembra de tudo aquilo. Por isso, às vezes eu dou prova de consulta. Às vezes, não. Outras vezes, eu uso dar também, por exemplo, alguns textos para eles tirarem as respostas de lá.*

Sobre esse procedimento e a forma de cobrança dos conteúdos em concursos e vestibulares, eu tenho falado para algumas turmas e os alunos falam que as expectativas deles, em maioria, não é um vestibular. Mas tem alguns que até prestaram vestibular, um vestibular preparado pela UNIUBE e todos que o fizeram, passaram. Não sei como foi.

Agora eles estão cursando. Diminuiu bastante: eram 27 homens e 3 mulheres, mas a maioria deles saiu de alvará e foram embora para Foz do Iguaçu; Eles faziam o Sucroalcooleiro. [] Então, alguns que saíram, eu não sei se eles conseguiram, porque eles iam ver com a UNIUBE a possibilidade de fazer o curso lá porque eles fazem a distância e têm 2 aulas por semana; aí vai a professora da UNIUBE... tipo telecurso, tem os filmes ...

Ultimamente, além da cidade, eu trabalho na zona rural. Trabalho na Escola Municipal Marcos Cherém, na Capelinha do Barreiro; é uma experiência um pouco diferente porque os alunos de lá, embora eles estejam bem evoluídos (eles têm celulares, todas essas

coisas) eles ainda têm um pouco mais de interesse do que os alunos da cidade e, por um lado, também têm grandes dificuldades, pois como eles vão de vans, quando chega o período de chuva, eles faltam muito porque em algumas fazendas as vans não vão se tiver de barro. E outra coisa também é a rotatividade deles. (Esse ano que passou, teve um aluno que, até o meio do ano, **frequentou** a escola duas vezes; em um bimestre, ele frequentou um dia. Chegou vindo de outra região, assistiu à aula um dia e, no outro, já não apareceu mais. Quando foi ver, o pai já tinha mudado para outra fazenda. Depois de dois meses, ele voltou à escola, mas acabou tomando bomba porque a fazenda para onde ele foi era distante da escola e ele não foi mais.)

As dificuldades existem tanto na cidade como na zona rural porque eles moram na roça, distantes um do outro e, ali, para eles, a escola é como se fosse uma festa, um momento de eles reunirem-se com as **moças** de outros lugares; os **rapazes** também, embora eles tenham bastante interesse, a gente percebe que a frequência deles é mais por causa disso. Vai para encontrar com os colegas. Na zona rural, então, como a escola é uma diversão para eles, na sexta-feira, em uma turma de 27, quando faltavam muitos, faltavam 4 ou 3. A presença deles é um pouco melhor do que na cidade. Eles são mais presentes; por exemplo, na sexta-feira, principalmente no turno noturno, pouquíssimos alunos frequentam a escola aqui na cidade.

Na zona urbana tem **boas** escolas; tem escolas que os alunos são frequentes, principalmente a escola um pouco mais central, onde a gente acaba fazendo um trabalho um pouco melhor, mas há outras também que, devido à **distância** para os alunos irem e as condições de vida que, às vezes, não são **boas**, a frequência deles acaba deixando a desejar. Às vezes, aqueles que moram na periferia, vêm, assim, meio **raquíticos desde pequenos** e a capacidade para entender deles é um pouco mais ..., o raciocínio deles é bem **mais lento** do que aqueles que estão em uma escola que está em um bairro um pouco melhor, mais evoluído.

Especificamente em minha área de História e Geografia falta bastante coisa nas escolas; há escola que não tem condições de passar um filme. Às vezes, não há um laboratório onde você pode trabalhar com o aluno; outras vezes, não há condições, por exemplo, de fazer uma aula de campo; mostrar alguma coisa para o aluno fica difícil, não é? Para isso, **até tem que sair da cidade** e aí se torna mais difícil por ter que **arranjar um meio de transporte para ele**. Fica um pouco difícil.

O transporte, nesse caso, às vezes, fica a cargo do professor com os alunos. O transporte passa a ser um problema e dependendo da escola, ela dá apoio. Apoio assim: dá uma ajuda para conseguir um ônibus, por exemplo; mas, geralmente, tem que fazer alguma **campanha**, rifa, alguma coisa para angariar fundos, se não conseguir um ônibus de graça; às vezes, consegue, mas são uns ônibus **muito velhos** e nem compensa porque se for muito distante, o ônibus não tem condições de ir.

As aulas de campo têm importância, só que a maioria dos alunos, sobretudo quando se trata de alunos adolescentes, mais novos, eles vão com o **intuito** de passear; prestar atenção na aula, só um pouco.

APÊNDICE – H

Narrativa Ângela Mara da Silva

(Gravada em 30.01.2009)

Eu posso falar da minha família, começar com meus pais? Posso falar dos meus pais? Quem sou eu, né? Um pouco da minha história...

Eu sou Ângela Mara da Silva, eu tenho 42 anos, sou divorciada, tenho dois filhos de

laços consanguíneos e tenho mais dois filhos do coração, filhos afetivos, que são Douglas e Danilo e a história da minha família é a seguinte:

[...] as coisas que mais marcaram, que mais me deixaram gratificada por ser professora é poder acreditar no ser humano ainda; [...] é o que me deixa **mais** feliz porque sei que posso acreditar no ser humano e que ele é capaz e que, amanhã, eu estarei vendo esses frutos bem longe.

*A minha mãe se chamava Etelvina Maria Santos Silva; ela era faxineira e lavadeira e sempre nos dizia o seguinte: “– Eu **não estudei**, mas os meus filhos vão ter que **estudar**.” E ela sempre estava colocando na nossa na cabeça que nós teríamos que estudar e que ela faria de tudo para a gente poder estudar.*

*O meu pai que trabalhava **de chapa**; ele carregava sacas de café no IBC (Instituto Brasileiro do Café) e não queria o mesmo futuro para nós, porque o papai achava o*

*serviço dele muito pesado. Ele tinha perdido os cabelos da cabeça e falava: “– Olha, os meus filhos vão ter que **estudar**.” E nós criamos para essa realidade. Se a gente não estudasse, a minha mãe cobrava **24 horas**, 24 horas – boas notas, bom comportamento, matérias, escola. Eu cresci no meio desse lar, onde os pilares foram o meu pai e a minha mãe que deram suporte para nós estudarmos.*

*Comecei a dar aulas lá na Creche Nossa Senhora do Rosário para as crianças do maternal quando eu **tinha 13 anos** e tinha a 7ª série; depois, passei para 4, para 5 e para 6. Aos 15 anos, eu fui para o Castelo Branco; eu ingressei no Magistério, mas lá eu me senti meio discriminada porque era um mundo totalmente diferente do que eu já vivia aqui. Aí, eu não queria terminar o curso.*

A minha mãe falou bem firme comigo:

– Olha, sua mocinha, está escutando, sua negrinha? Você vai ter que formar.

*E aí eu me empenhei em estudar e, nesse meio todo, me formei e apaixonei pela educação porque eu sou muito ligada à questão social, aos valores humanos e eu notei que havia uma discriminação na área da educação em relação às crianças carentes, de um modo geral. Não só das crianças negras, não. De **todo** um lado geral, dependendo do ponto de vista estratégico que cada um estava. Eu abracei esta causa e o que quê aconteceu?*

Comecei a fazer Pedagogia e meu esposo, o senhor José, ficou com ciúmes porque eu passei em 4 vestibulares. Ele falou:

*– Onde já se viu **isso**?*

*Eu, **casada**, como é que eu passei em 4 vestibulares? E eu passei em 4 vestibulares no 1º lugar, mas como eu tive que escolher, decidi fazer Pedagogia. Fiz 2 anos e ele me tirou da faculdade.*

“É, tudo bem”, eu pensei, mas não sei por que cargas d’água o casamento não deu certo; eu já estava fazendo **outra** faculdade que era História e Geografia. Eu me apaixonei por Estudos Sociais porque comecei a lutar pelos direitos humanos e eu estava me achando, né???

Comecei a ler sobre os direitos humanos, sobre qualidade de vida, sobre toda a parte social do Brasil, sobre a estrutura social do Brasil e apaixonei por um tal Gilberto Freyre e aí, falei: “ – Gente, o Brasil tem conserto!!!” e achando que ia concertar a educação do Brasil, eu levantei essa bandeira.

Antes de eu me formar, o José Vandir me chamou e disse-me que estava precisando de uma professora de Geografia. Eu lhe respondi que eu nem estava formada ainda e ele me disse que eu daria conta. Então, **sem** diploma ainda, fui dar aula de Geografia na Escola Municipal Boa Vista; foi um reboliço danado na educação porque chegando lá, eu dei conta das salas e ninguém ficava na escola; tirava licença. Quando eles descobriram que não tinha diploma, eles queriam matar o José Vandir (risos), mas faltavam poucos meses para eu me formar ou faltava um ano, não sei. Eu sei que eu provei, que eu mostrei ao Secretário de Educação (na época, acho que era o José Thomaz) que eu era capaz e fiquei dando aulas de Geografia por um ano. Por qual motivo eu não podia dar aula de Geografia se eu estava fazendo faculdade? Foi outra bandeira que levantei no município porque eu comecei a incentivar as pessoas que estavam cursando e que tinham condições de trabalhar sem o diploma a continuarem aptas ao serviço porque a prática e o ensino caminham juntos; se você tiver conhecimento, tiver suporte, você vai longe!!!

Eu me tornei uma professora de História e Geografia, mas não largando também as origens porque gosto de alfabetizar; eu tenho o dom de alfabetizar crianças; eu adoro ensinar as crianças a ler e a escrever porque eu acho que o país não pode continuar com **semi-analfabetos** ou analfabetos que não são funcionais que são aqueles que sabem só assinar o nome, que sabem as letras do alfabeto e isso não resolve. Tem que ser pessoas que saibam contar o dinheiro, que saibam ir pagar uma conta de água, uma conta de luz, pessoas que consigam resolver seus pequenos problemas do dia-a-dia. O que quê é isso? A pessoa tem que aprender a **interpretar** o cotidiano; se ela não souber interpretar o cotidiano, ela não sabe nem ler, nem escrever. Isso que é necessário.

Na educação infantil, eu trabalho há 23 anos e, dando aula de História e Geografia, há uns 15.

Não é diferente ser professora na Educação Infantil e ser professora de 5^a a 8^a séries. Por quê? A formação do ser e cada etapa é uma formação diferente, mas a pessoa se torna a mesma. Eu digo que nós, podendo ter chance de estar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, isso nos dá a chance de **melhorar** muito mais a qualidade de ensino e melhorar ainda a formação do cidadão que você vai colocar lá na frente, lá na 8^a série, 7^a. Enquanto está pequeno você consegue formar o caráter de um bom estudante; quando está na fase mais adulta, de 11 a 14 anos, tem um caráter mais específico.

Às vezes, você pode entrar em alguns campos de valores humanos mas não tem como você estar mudando-os, como na Educação Infantil. Porque se a criança é apaixonada pela educação, pela leitura, pela escrita, pelo professor, pela escola, então, ela dá valor a tudo isso quando ela é pequena e essa base continua e são os pilares. Agora, quando a criança está crescendo, ela já pensa em dinheiro, em uma boa qualidade de vida; ela já visa a algo assim: “ – O Fulano, lá da esquina, tem um carro muito melhor do que o seu. Por que o seu carro é pior, se você está trabalhando e o Fulano, não?” Então, isso é que tem que colocar – decisões de valores. Qual é melhor? O meu carro que é inferior, mas que é um **carro honesto**, que saiu do meu suor ou um carro **muito bem equipado** que você nem pode andar na rua, porque senão você não tem condições de comunicar com outro? Você pode indagar essas coisas em sala de aula.

Há muitas dificuldades na profissão.

Primeira: ser professor, você tem que amar – primeira coisa.

*Segunda: apaixonar, gostar de verdade porque o financeiro não é bom e você não tem um reconhecimento **diante** da sociedade brasileira, de acordo com o que poderia ter o professor.*

*Outro fator: educar é você **transformar almas** ou **transformar pessoas**, o que é muito difícil; às vezes, você tenta introduzir certos valores que, para você, são valores **muito bons** e positivos, mas devido à cultura do outro, que já vem de outra educação, são valores diferentes. É difícil.*

*E a **convivência** em grupo, com o grupo de professores, hoje, é muito difícil porque **cada um** tem objetivos diferentes e não, um objetivo único; deveria ser único e seria ensinar os nossos alunos a ler e escrever e conhecer o raciocínio lógico-matemático para o dia a dia, mas cada um tem seu objetivo **específico** e quando tem objetivo específico se torna difícil porque em História, Geografia, Matemática, Português, cada um quer puxar para sua área; não vê tudo em um todo e trabalhar com seres humanos, educar seres humanos é muito complicado porque os valores sociais, hoje, são totalmente diferentes; cada um tem seu valor e dentro desse valor cada um ainda tem o seu objetivo único e específico do porquê de estar ali e, talvez, não seja o do grupo.*

*Muitas vezes, eu falo que, talvez, a minha resposta, o meu trabalho, para mim, ele é o meu melhor mas, enquanto grupo, eu tenho que acatar o que o grupo que está ali, atento ao momento, decide, porque **o grupo** decide muito mais e você tem que ser parte dele e não ser parte específica; tem que acatar com o dever.*

E o que eu espero com o que eu faço? Eu tento ver isso tudo e, depois, eu faço o quê? Se não der certo, eu peço licença e desculpas, mas se eu posso colocar o meu outro lado que eu vejo dentro de História, Geografia, de Valores Humanos e, se eles aceitam, a gente segue em frente.

Há coisas positivas em meu trabalho: é muito bom ver o sorriso do seu aluno na rua; é muito bom vê-lo e ele, ao te cumprimentar, falar assim:

– Bom dia, professora! (Interferência da filha avisando Ângela de que alguém a aguardava ao telefone e, dada a insistência da menina, ela ausentou-se por uns minutos.)

*É muito bom ver os meus alunos em boas colocações profissionais; é bom demais receber um convite desse debaixo da sua porta (nesse momento, Ângela exibe um convite de formatura que acabara de receber de uma ex-aluna de uma escola periférica) de um aluno que estudou com você na 5ª, 6ª, 7ª e 8ª, que vem de uma escola pública e eu acho que isso deixa coisas, marcas muito positivas em nossos alunos e que, às vezes, a gente preocupa muito com o conhecimento (Nossa, eu estou sozinho nessa etapa, tenho que dar conta da matéria, pá, pá, pá, tá!), mas quando o aluno tem que ir mesmo, de verdade, nós somos um mero instrumento para poder conseguir lapidar esse aluno, continuar lapidando porque ele já vem pronto. Mais coisas das quais eu gosto também é de ver quando os meus alunos que têm dificuldades escolares conseguem vencer. Porque, muitas vezes, aquele seu aluno que fica **lá do fundo da sala de aula** e você não **dá nada** por ele, ao chegar ao supermercado, ele lhe diz:*

– Professora, tudo bom?

– O que você faz aqui?

– Ah, eu sou um promotor de vendas.

– Oh, você?

– Pois é, professora. Eu sou promotor de vendas.

Aquele aluno seu, insubordinado, terrível, terrível ... se torna gerente em um banco.

Então você se surpreende com isso porque nós marcamos eles e eles sempre lembram do nosso rosto quando nós os marcamos de verdade. Eles nos marcam e gente os marca de verdade.

Contudo, como professora de História e Geografia, encontro dificuldades, porque eu sempre estou contestando com os meninos a verdadeira história e a verdadeira geografia e isso, às vezes, choca porque eu não sei falar assim: “–Olha, aconteceu esse fato e foi por isso, por isso, por isso, não.” O fato aconteceu, mas por quê? Vamos saber quais são as causas, quais são as conseqüências, por motivo, o que poderia ser feito, o que seria melhor ser feito. E se fosse você, o que você faria? Se você tivesse no lugar, por exemplo, de D. Pedro I, no lugar do Lula, o que você faria? E aí? []

*Sinto dificuldades, muitas vezes, porque a gente tem que **manter** algumas posturas que, às vezes, deixa a gente triste; não é o que você gostaria de passar para o seu aluno de verdade, mas, se são regras têm que ser cumpridas; são para viver. (Risos). [] Já teve vez de o padre da igreja me chamar para conversar:*

– Mas você estava falando mal da igreja católica?

E eu disse:

*– Não. Eu falei foi isso, isso e isso. Não, padre. O meu aluno entendeu errado; a igreja católica é o maior **órgão** instrumental do mundo até hoje, porém ela teve uma relação muito grande de doações que fez com que ela se fortificasse e eu só comentei isso e mais nada. [] Muitas vezes a gente tem que tomar **cuidado porque** o professor de História fala muito; a gente conversa demais. A gente conversa e há pessoas que vêem muito **rápido**. Sabe, **rápido**. Se chegou uma coisa, elas a vêem muito rápido. Eu consigo pegar as coisas muito mais **rápido** do que a pessoa que está do meu lado e tenho a mania de contestar porque, para mim, tem que ter as duas visões: a visão do positivo e do negativo e das causas e das conseqüências.*

*Eu, atualmente, atuo em uma escola considerada modelo e, em relação às outras escolas, é diferente atuar lá porque eles cobram muito mais de nós do que dos profissionais das escolas normais. E eles dizem o seguinte: “– Aqui nós escolhemos os melhores.” E, às vezes, nós ficamos preocupados porque notamos que nos modelos também existem falhas. Nos modelos também existem falhas e eles cobram muito. Muito e é bem diferente porque a **forma** com que eles **tratam** a escola modelo é totalmente diferente, em relação às outras escolas. Assim, eu não sei como lhe explicar, mas a **atenção** é mais especial.*

*Dos alunos também é cobrado mais, é cobrado **muito** mais.*

*Olhando para o meu passado, para a minha história profissional, as coisas que mais me marcaram, que mais me deixaram gratificada por ser professora é ainda poder acreditar no ser humano; é o que me deixa **mais** feliz porque sei que posso acreditar no ser humano e que ele é capaz e que, amanhã, eu estarei vendo esses frutos bem longe. É o que me deixa mais feliz. É o que me dá mais incentivo para a sala de aula; é poder **acreditar** que o meu aluno vai ser capaz, que ele vai conseguir que o **sol**, para ele, brilhe **novamente** no outro dia.*

Sabe, eu tenho aquela esperança, tenho muita esperança. Sou otimista mesmo. Acredito que valha a pena transmitir o conhecimento para as pessoas. Que é muito bom ser professor. É muito bom ser professor. As pessoas falam que não, mas eu acho que é muito bom.

*E outra coisa: tudo o que eu, Ângela Mara da Silva, tenho, eu agradeço ao Magistério. Tudo o que eu tenho: **casa, qualidade de vida**, qualidade do estudo dos meus filhos, tudo eu agradeço ao Magistério. Se não fosse por ele, eu não teria nada disso.*

Ter dois cargos é muito puxado; é muito desgastante. Eu gostaria de ganhar o que eu ganho em um cargo só para eu me dedicar melhor; eu gostaria, mas não é possível, não. Não é possível.

A jornada é tripla, não é? Porque tem os cursos, ainda tem as Especializações, tem os estudos, tem a modernidade que chega a todo instante.

APÊNDICE – I

Narrativa Iná Antônio Ferreira

(Gravada em 19.02.2009)

Eu me sinto realizada profissionalmente. Agora, eu não me sinto muito realizada financeiramente. É angustiante trabalhar há 20 anos e ter um salário de quem está começando agora. Isso é deprimente. No aspecto “financeiro” eu não me sinto realizada e não tenho esperança de que isso melhore. Eu não vejo, eu não tenho esperança de que isso melhore por causa dos políticos. Eu acredito que não haja político interessado em melhorar ou em investir na questão salarial do professor.

*Eu sou Iná Antônio Ferreira. Sou professora de Ciências e de Biologia do 2º Grau. Trabalho com Ciências há 20 anos. Já tenho 48 anos de idade e **estou** esperando para me aposentar num cargo; eu tenho dois, sendo um no estado e outro na prefeitura. Eu vou me aposentar no estado primeiro, porque no cargo da prefeitura eu não sei como que é **está ainda ...***

*Sobre o meu trabalho: bom, eu escolhi a profissão porque eu gosto de Matemática e queria ser professora de Matemática; eu sempre conto essa história para os meus alunos porque **eu estudei para dar aula** de Matemática.*

*Na faculdade, a Agda Bracarense foi minha professora de Biologia e, no estágio, ela me fez dar aula de Ciências. **Aí eu briguei**, bati o pé, falei que eu não queria dar aula de Ciências e ela brigou e falou que só eu iria dar aula de Ciências e que eu iria ser professora de Ciências. E acho que ela*

*rogou uma praga (risos) ... Então, meu estágio foi em Ciências e em todo lugar que eu levava o CAT (Certificado de Avaliação de Títulos) para fazer a inscrição, só havia aula de Ciências; como não havia de Matemática, eu não conseguia trabalhar **dando** aula de Matemática e acabei gostando de Ciências. **Acabei tomando gosto** e continuei. Passei no Concurso e como eu só tinha a Licenciatura curta de Biologia, fui ao Rio estudar e fiz a complementação de Licenciatura Plena e continuei dando aula. Hoje, eu adoro Ciências e Biologia e acho que nem me lembro mais da Matemática (risos).*

A minha chegada no Magistério foi de luta, né? No início a gente começa cheia de esperança, de perspectiva, achando que vai conseguir muita coisa, que vai conseguir mudar o que a gente pode mudar. Depois, a gente vai amadurecendo e vê que não é bem assim ... A gente começa a ficar feliz se uma pessoa conseguir mudar, se ela atender à mensagem que a gente quer passar. Com isso, você já se sente feliz e realizada.

Eu trabalho na periferia e trabalhar em uma escola de periferia não interfere na qualidade de meu trabalho. Eu até gosto de trabalhar na escola municipal porque quando eu era contratada eu trabalhava em uma escola central; trabalhei primeiro na zona rural, depois eu trabalhei na escola central que foi a escola Frei Eugênio (que eu gostei muito) e depois que passei no concurso, fui efetivada lá no Arthur de Melo, uma escola periférica. Quando eu fui para lá, em 1998, era bem diferente porque eu trabalhava com uma população bem mais carente, mas eu gosto, eu me identifico... A gente consegue perceber que eles são

peessoas tão carentes que precisam de carinho, de toque, de abraço; eles precisam que nós os tratemos com carinho mesmo sendo alunos de 5ª à 8ª séries.

Eu pensava que eu iria pegar uma escola com gente revoltada, com aluno difícil de trabalhar e não é. Tem problema, né? Os meninos rebeldes são aqueles alunos comuns mesmo, como tem em qualquer escola central, como tem em qualquer escola particular. Não é diferente porque é periférica.

Em relação às minhas realizações e decepções nesse meu trajeto profissional, ao cargo profissional, eu me sinto realizada porque eu já conheço muita gente que fez Ciências Biológicas porque gostou da matéria, porque gostava das minhas aulas. Há alunas que já estão fazendo Mestrado na UNICAMP, em Ribeirão e há alunos que estão fazendo Ciências Biológicas, Enfermagem ou que fez o curso de Farmácia e estão fazendo Mestrado também. Eu me sinto realizada profissionalmente. Agora, eu não me sinto muito realizada financeiramente. É angustiante trabalhar há 20 anos e ter um salário de quem está começando agora. Isso é deprimente. No aspecto “financeiro” eu não me sinto realizada e não tenho esperança de que isso melhore. Eu não vejo, eu não tenho esperança de que isso melhore por causa dos políticos. Eu acredito que não haja político interessado em melhorar ou em investir na questão salarial do professor.

E com relação à luta da categoria em prol dessa melhoria, falta união dos profissionais; acho que uma minoria tem consciência que essa luta tem que ter a participação de todos. Muitos têm medo e muitos não podem realmente. Não sei. Cada um tem um problema e eu acho que teriam que fazer um estudo à parte para a gente saber o que passa na cabeça dos profissionais porque eles reclamam o tempo todo, mas não têm coragem de lutar. É o que a gente vê na hora dos intervalos, nas horas vagas que a gente tem, lá estão eles reclamando do salário, reclamando da desvalorização.

A desvalorização dos profissionais envolve a questão salarial e a gente acaba perdendo em outros aspectos, também né? Como você tem que trabalhar em duas escolas, tem que pegar mais aulas e, trabalhar mais, chega à casa cansada e isso acaba fazendo da gente um profissional indisposto e, às vezes, triste. É triste porque a gente que ir para a sala de aula disposta para atender, para tirar dúvidas, para debater; tem que ir para sala de aula bem e, às vezes, você já deu aula de manhã, já deu aula à tarde e quando você vai dar aula à noite, você já não é uma professora inteira, você não é um ser humano inteiro. Quando chegar à sala de aula à noite, você será um pedaço de ser humano. E na hora que todo mundo está parando é quando você pensa que vai descansar, que vai parar, você ainda trabalha mais, você ainda vai enfrentar mais três, quatro horas de trabalho.

Há ainda as tarefas extraclases que a gente leva para casa e são muitas. No caso da dona de casa, há também as tarefas domésticas. Se a gente tivesse um salário melhor, poderíamos trabalhar menos e, então, teria maior, mais tempo disponível e mais disposição para trabalhar.

Sobre o meu trabalho como docente, de certa forma eu me sinto realizada e feliz profissionalmente. Apesar da desvalorização, esta é uma profissão que precisa de pessoas que a abracem, que gostem dela, né? Que tenham amor e que queiram vir depois da gente para dar continuidade ao trabalho...

Digo abraçá-la porque quando a gente conversa com os alunos hoje sobre a profissão, a maioria deles fala: “– Deus me livre, professora. Eu não quero ser professor.” Isso mostra que eles mesmos estão contagiados pela mentalidade da população de que o professor é desvalorizado, mal pago e de que ele não é respeitado.

Na verdade, mudar esse pensamento também é tarefa do professor. É preciso falar-lhes que a gente tem que fazer o que gosta, mesmo não ganhando muito bem. Quando a gente faz o que gosta, a gente faz com mais amor, com carinho, né?

Mas a docência não pode ser associada à vocação, à doação, à missão. Eu acho que ela tem que ser associada a uma profissão como qualquer outra. Ela tem que ser remunerada, tem que ser bem paga, como é para qualquer outro profissional.

Eu vejo assim: a educação não é livre; o conhecimento não é acessível a todas as pessoas; essa propaganda de todo mundo tem acesso ao conhecimento, eu acho que isso é mais uma coisa de faz de conta, porque isso não acontece na realidade porque a gente não pode ensinar o que é preciso ensinar.

O que eu tenho que ensinar está em um plano e sou obrigada a seguir uma meta, um plano, uma coisa que já está traçada pela Secretária de Educação tanto Municipal quanto Estadual. O tempo que eu perco fazendo um portfólio, escrevendo o que eu vou fazer dia a dia, eu poderia ganhá-lo em pesquisa, em conhecimento, no preparo de uma aula melhor para os meus alunos. Aí, eu fico escrevendo alguma coisa para alguém ler, para provar o que eu faço, sendo que isso é desnecessário, já que há pessoas que acompanham o meu trabalho, que sabem como eu sou dentro da sala de aula, que podem ver isso dentro da escola. O certo é pegar o caderno do aluno e olhar ou conversar com os próprios alunos para ter uma resposta muito melhor do que o portfólio para ver se o profissional está trabalhando ou não. Há também uma Avaliação de Desempenho que te cobra, né? Você é obrigada a trabalhar. Então, a gente está trabalhando em função de Avaliação de Desempenho, em função de portfólio, de cumprir programa, em função do SAEM.

Os meninos têm de sair bem na avaliação do SAEM porque se eles se saírem bem vai dar uma propaganda ótima: a educação melhorou nessa gestão. É uma questão política. A educação é uma questão política. Ela é direcionada e imposta, né? Está claro que ainda existe uma classe dominante e uma classe dominada. E a classe dominada é a classe da escola pública; infelizmente, não tem acesso à educação total, ao conhecimento total que precisa ter porque o professor é obrigado a trabalhar de acordo com o que diz a Secretária de Educação. Tem que aplicar um CBC (Conteúdo Básico Comum) no estado.

E ser feliz é fazer o portfólio da prefeitura e fazer de conta que está tudo bem.

Eu não faço de conta. Procuo conscientizar meu aluno: falo a eles a verdade. Trabalho o CBC porque eles serão cobrados em relação ao ensino que está lá no CBC. Mas eu ensino também o que eu acho que eles precisam e aquilo em que eu penso, em que eu acredito e procuro mostrar-lhes o que está sendo imposto: o porquê de eles passarem sem saber, o porquê de eles precisarem repetir uma série e eu ser obrigada a promovê-los.

O sistema me obriga fazer isso, a Secretaria me obriga a ter o mínimo de reprovação possível. Então, ela não está preocupada de ele passar sem pré-requisito nenhum. Aí, quando chega à universidade você tem esse tanto de profissional formado, com diploma e às vezes, desempregado por falta de competência, né? Por falta da base que faltou lá no Ensino Fundamental né? [...]

O professor não tem culpa. Não é culpa. Eu acho que há certa impotência. Eu me sinto impotente diante das imposições políticas, né?. Eu tenho consciência do que o sistema político faz, do que ele quer, de como ele quer que esse aluno chegue à universidade: sem nenhum preparo, sem nenhuma capacidade crítica. Mas eu sou obrigada a cumprir as determinações do sistema político. De alguma forma eu sou conduzida a cumprir aquilo.

Quando chega o final do ano, o aluno que faltou o ano todo, que brincou o ano inteiro, o aluno que por “esses” motivos não estudou, ele tem “n” chances de ser promovido. Então, é como se a gente fosse quase que obrigada a passar o aluno. Ele tem de ir para a série subsequente, independente de saber ou não o conteúdo.

Olhando para o passado, eu trago para o presente o convívio com os alunos. Esse convívio com as diferentes faixas etárias, da pré-adolescência aos alunos das turmas de 14 anos. Esse convívio é muito bom porque traz uma realização para gente. Conviver com

peessoas de faixas etárias diferentes é bom para a gente se manter atualizada. Isso ajuda bastante; esse convívio social é muito bom.

Quanto a atuar nas turmas de diferentes faixas etárias, eu não tenho dificuldade nenhuma. Trabalho tranquilamente com a 5ª séries, 6ª, 7ª e 8ª séries. E com o 1º, 2º e 3º anos do Colegial.

As aulas práticas não são favorecidas. Na prefeitura, a gente tinha um projeto até a administração passada. Era excelente porque os alunos das turmas eram divididos e tinha o professor de laboratório. Metade da turma tinha aula prática e a outra metade ficava tendo aula teórica. O projeto acabou. Não existe mais. Hoje, a maioria das escolas municipais tem laboratório. O projeto funcionou ... desde que eu comecei em 1998 até 2000, 2001, até o penúltimo prefeito. Ele foi cortado a partir da gestão Anderson Adauto e faltaram informações oficiais sobre isso. Por meio de informações não oficiais, o projeto foi cortado por para diminuir gastos. Acabava que a administração pagava dois professores para trabalhar com a mesma turma e no mesmo horário.

Tem o espaço físico, tem o material: tem vidraria, microscópio, mas não tem espaço disponível para trabalhar. A sala está sendo ocupada para outra atividade profissional devido à falta do profissional. Na minha escola, o laboratório é usado como salinha para aulinha de reforço para as crianças que têm dificuldades. A meu ver e eu não posso falar com muita segurança, o espaço mais parece uma sala ociosa do que um laboratório.

Agora no Estado, eu não conheço nenhuma escola que tenha um projeto como esse implantado. Então as aulas práticas são feitas na sala de aula, no pátio mesmo. Alguma coisa prática que eu trabalho com eles eu trabalho dentro da sala de aula, mesmo.

Esse é um aspecto negativo para a nossa área de Ciências Biológicas e poderia ser pauta de luta.

Quero ressaltar aspectos positivos porque há alguns aspectos positivos. O livro didático, por exemplo. O fato de os alunos terem o livro didático ajuda bastante o trabalho da gente, apesar de muita gente ser contra ele. É claro que ele não deve ser um manual para seguir todo dia. Mas é um recurso didático que eu tenho, que o aluno tem para ele poder ... Quando eu comecei dar aulas, a gente tinha muito problema.

Nas escolas onde eu trabalho os alunos levam os livros para casa. Mas onde a quantidade de aluno é maior e não tem livro disponível para todos os alunos, a gente o usa na sala de aula e o guarda na biblioteca, porque não dá um livro pra cada aluno [...]. Normalmente, isso é de acordo com o censo do ano anterior e mesmo solicitando reposição, a gente não recebe mais livros.

E os alunos do Ensino Médio ter acesso ao livro didático é um aspecto positivo também.

Um aspecto negativo que eu acho no Estado também é o aluno do Ensino Médio não ter direito ao lanche, à merenda escolar. Há muitos alunos que vêm sem comer para a escola. Às vezes e principalmente à noite, eles vêm do trabalho, sem dinheiro para comprar lanche. Eu acho que isso também é um aspecto negativo.

Já no município, isso não ocorre. Mas aí o lanche não pode ser oferecido aos professores. Inclusive há um ofício pregado lá na sala dos professores proibindo o professor de comer a merenda que é destinada aos alunos. O teor do ofício deixa bem claro que o professor não tem direito a esse lanche [...] porque a verba é destinada só para o lanche do aluno e não, do professor. É outra coisa que não dá para entender no ser humano, né? Então, às vezes sobra comida e ela é jogada no lixo, mas a gente não pode comê-la.

Eu acho que há muita coisa burocrática dentro da educação ainda que atrapalha o trabalho da gente. Prestações de conta que o pessoal tem que fazer também. Eu não vejo muita liberdade: se a escola recebe uma verba e ela já vem direcionada, você só pode usá-la

para aquilo. Aí, você tem que comprar mais coisas das quais você nem está precisando. Isso também é burocrático, né? A escola não tem autonomia para decidir sobre o que comprar.

As famílias, os pais não acompanham a vida escolar dos filhos. A minoria dos pais acompanha, olha o caderno, vai às reuniões, pergunta como está o filho, acompanha direitinho, mas a grande maioria não se preocupa e são ausentes da escola. [...]

Eu lhe agradeço pela colaboração e, depois de transcrita e transcrita, a narrativa será repassada para você fazer as conferências.

Muito obrigada.

APÊNDICE – J

Narrativa Paula Louzada Ribeiro Speltz

(Gravada em 23.03.2009)

[...] A Paula como profissional, como educadora, como mulher, como mãe, para mim, estão se distanciando muito, porque se antes elas eram um mundo só, interligado, mas cada uma com o seu papel, com seu espaço, **hoje**, eu estou precisando **roubar espaço** da Paula mãe para dá-lo à Paula profissional para eu ter mais horas de trabalho e poder dar certo conforto a minha filha. Com isso melhora a **qualidade**?

[...] Dificil ter dedicação excessiva de uma independendo das outras. [...] Não creio que aquele profissional que trabalha de manhã, à tarde e à noite vai ter qualidade de vida com a própria filha ou com ele mesmo. [...]

Cai a qualidade da aula.

Cai. Amor nenhum a segura.

Fica insustentável [...].

Eu sou a professora Paula. Estou na área da Educação Física há vários anos.

*Eu acho que eu tenho que retornar um pouquinho para falar de mim: eu escolhi essa área porque a bola, em si, sempre me fascinou e eu era uma garotinha quietinha, muito tímida e sempre tive um mundo interior **grande** e, na infância, me divertia subindo em árvores, trepando em cerca, pegando goiaba. Eu sempre fui de muito movimento. Apesar de ser introspectiva, eu cresci do lado de uma bola. Comecei a jogar pequenininha e aquilo me fascinou. Descobri que eu tinha uma habilidade **motora boa** e, para minha autoestima, foi **muito bom** porque eu era muito tímida e cresci muito jogando. Fui atleta. Atleta da Seleção Mineira. Acabei escolhendo a área de esportes porque eu **mudei**, me melhorei **muito** praticando esporte, principalmente o esporte coletivo. Eu me socializei, venci a timidez, fiquei mais segura e eu achei que, como professora, eu podia passar isso para os meus alunos.*

*Quando eu entrei como professora e esqueci o lado atleta, o mundo se abriu **mais**; eu vi que não tinha como ensinar a ser sociável, não tinha como **ensinar** a criança a caminhar **por mim**. Aí, eu comecei nessa área, principalmente em turmas de 11 a 14 anos, porque é a que mais me fascinou na minha infância e eu achei que se aconteceram coisas boas comigo eu também poderia facilitar para que elas acontecessem com as crianças com quem eu estava em*

contato, em convívio.

*Eu falo em convívio, porque durante a minha vida toda eu convivi mais com meus alunos do que com meus próprios filhos e tive várias experiências esses anos todos. Tenho 15 anos de profissão, tive “n” experiências em todos os sentidos e posso dizer que o físico não foi o maior. O maior foi o emocional, o psicológico, no que eu acredito muito porque a Educação Física abrange a criança nessa parte integral e aprendi muito, **aprendo** e sempre vou aprender com meus alunos porque eu não estou ali só para ensinar-lhes, mas para trocar com eles, porque eu aprendi demais com eles. Eu facilito para eles. Eu acredito nisso.*

*Eu facilito porque se eu estou ensinando uma técnica de alguma modalidade, eu estou facilitando para que ele, **lá na frente**, possa aprender a jogar em equipe, depois aprender trabalhar em equipe, depois aprender a conviver em sociedade de forma equilibrada, saudável, também trocando. Eu acredito na troca. Acho que basicamente a introdução, a minha história é essa aí mesmo e faço essa ligação de infância com a profissão porque, **para mim, marcou**. Marcou muito.*

*Já peguei muitos meninos que não tinham a coordenação que eu tinha na minha infância, mas que tinham outras habilidades diferentes. E nós, no convívio, aprendemos a **reconhecer, a valorizar**... Quantas vezes o aluno que se sobressai nas habilidades motoras globais não se sobressai no relacionamento. Quantas vezes, em aula de Educação Física, eu considero o melhor aluno aquele de melhor relacionamento do que aquele que aquele habilidoso que sabe fazer os gols porque, hoje, o mundo está muito ligado a relacionamento e, às vezes, um menino que se relaciona bem e é mais flexível, mas não é bom de bola, o time todo o ouve. Já daquele que é “bonzão” porque ele não sabe conviver, o time se afasta.*

Em toda equipe, em todo setor de nossa vida há aquele que tem habilidade para determinada coisa e há outros com habilidades para outras tarefas. Então, acaba sendo um grupo, não é? Nós somos um grupo.

Eu sempre fiz relação da bola, apesar de toda essa importância que se dá à psicomotricidade por ser o início do crescimento do garoto (E ela é importante realmente porque ela mexe com tudo: com o esquema corporal – se ele conhece o corpo, ele vai aprender a se conhecer em relação ao mundo, ao lado. Se ele não se conhece, ele não aprende a ler. Isso eu comprovei porque já passei em várias áreas da Educação Física na escola. Eu acho que é um todo. Eu posso dar aula em turmas de 11 a 15 anos, mas é importante também comentar sobre o antes porque ele acaba sendo um elo até chegar aos meninos de 11 anos. Então, é muito importante).

É difícil traduzir em palavras tantos momentos, tantas horas, tantos minutos e tantos segundos o que é o relacionamento professor-aluno e vice-versa. Às vezes, a gente se perde porque acaba voltando e se lembrando que se não comentou o antes, não tem como chegar ao depois. Eu compliquei... Mas eu amo minha profissão e acho que os alunos me ajudaram muito na vida.

Os alunos me ajudaram muito na minha vida e, se for para eu falar a verdade, eu acho que foi bem equilibrada a aprendizagem entre nós. Eu sempre lhes falo que eu aprendo com eles e que há sempre uma aprendizagem entre nós, professor- aluno e aluno-professor. Há momentos na minha vida profissional que eu não sei quem está ensinando quem.

*Gosto muito de saber da vida deles. **Muito**. Pergunto, questiono. Da clientela com a qual eu trabalho hoje, que são os meninos do subúrbio, de nível social bem **baixo**, eu ouço muitas **histórias**. Eles têm uma identificação **muito grande** com o professor de Educação Física.*

*Na aula de Educação Física, eles estão no momento de mais **relaxamento**, em um momento em que eles são muito eles porque se mostram mais. Ali eu sou **mãe, amiga**; não sou só professora.*

*Eles são meus amigos e eu acostumo dizer que cada aluno que passou por mim, foi um grãozinho de aprendizagem para mim. **Cada aluno**... até formar aquele mar. Eu ainda estou no riacho, mas espero chegar ao mar. Então, eu vejo que meus alunos sempre acrescentam um grãozinho areia à minha vida, uma gotinha de água ao mar, mostrando-me o caminho. De alguma forma, eles me mostram o caminho.*

*Eu **amo** minha profissão. A **amo**, a **amo** porque o que, hoje, sou como **mãe**, como **filha**, como **esposa**, como **amiga** é... Eu me espelhei muito nas experiências dos meus alunos. Aprendi com as próprias experiências deles, a partir das histórias deles. Eu transporte muito*

das experiências deles para a minha vida e é muita lição de vida para a pouca idade que eles têm.

Pelo nível de vida e o ambiente que eles têm, há meninos de 11 anos que, se você souber das histórias deles, pela quantidade de fatos que já aconteceram na vida deles, eles têm a vivência de uma pessoa de uns 21 anos.

Eu sempre acostumo dizer que eles podem ser campeões na bola, que eles podem ter aquela noite de **estrela** quando eles ganham, quando o time deles ganha. Que eles podem jamais passar daquilo, podem não conseguir ter uma escola mais tarde (porque eles têm que trabalhar, têm que ajudar a família e eles acabam, muitas vezes, saindo da escola para isso), mas eu acho que naquele momento em que o momento é feito por eles, eles se sentem **a estrela**. Às vezes, aquele momento, para a clientela que eu tenho, é o momento mais feliz da vida dela. Às vezes, aquela medalhinha (não precisa ser competição: pode ser uma gincana, jogos cooperativos) é a coisa mais preciosa que eles guardam. Isto porque eles tiveram a autoestima restaurada ali.

Eles podem não ter tido o amor do pai e da mãe, mas tiveram a admiração do time deles ao darem um passe bonito, ao cestarem, saltarem ou correrem e ganharem a corrida, de acordo com as várias modalidades que o esporte, hoje, oferece para as turmas de 11 a 15 anos que é quando começam os esportes especializados, não é ?

Se eles podem ser felizes, se eu posso oportunizar-lhes isso, se eu posso, de alguma forma, trocar isso com eles, eu me sinto realizada.

E quando eu digo oportunizar-lhes, eu quero dizer não apenas que a rede municipal de ensino precise criar condições para que isso seja realizado da melhor forma possível. Eu já vi várias reportagens, várias vivências, já li muito não só aqui, mas em todo o Brasil que, na minha área, o espaço de terra batida com uma corda esticada entre duas árvores serve para um professor dar uma aula como se fosse um ginásio coberto, com vestiários, com **toda a tecnologia**. Depende **muito, muito, muito** da fé do professor, depende muito do **querer** dele, depende muito do **amor** dele e eu vi que no Brasil, nessa área, o esporte em geral realmente não é muito valorizado.

Temos dificuldades de **material**, de **espaço**... Dificuldades que, às vezes, dificultam sim, mas se o professor **quer**, isso não é empecilho. Não é empecilho. Apenas torna-se mais difícil, mais duro e acaba exigindo mais do professor.

Não sei até onde vai o ideal, o senso crítico que, com os anos, não digo que aumenta, mas se torna mais afinado: o nosso senso crítico passa por um processo de refinamento e de amadurecimento também. Sabemos que nós fazemos o nosso papel e esperamos, temos expectativas, mas o **ponto principal** é cada um faça o seu papel. Não importa se ele está em um terreno baldio ou se está no cimento, no terraço, se a bola é de papel, se o salário dele não cobre... Não importa. Ele está ali e ele faz o papel, a parte dele.

Eu acho que no universo, o aluno é o mais importante para ele. Como professor, em primeiro lugar, ele tem de se amar, se respeitar, se valorizar e considerar o aluno com todo contexto porque se dependesse só dele, aí seria muito difícil...

Todo mundo quer trabalhar em um ambiente **ótimo, maravilhoso**, ter alunos **bons**. Mas eu acho que o que acrescenta mais na minha vida (e aí eu falo como a Paula), que o que me faz crescer mais é saber que, mesmo dentro das diversidades, eu consigo alguma coisa de bom ainda. Como profissional, acho que eu tenho aquela **paz** porque eu sempre tentei independente de qualquer situação que já passei, de todas as dificuldades, de todas as faltas de materiais.

Eu nunca pensei em falar: “– Olha, eu não estou dando conta” porque eu sempre tentei, sempre acreditei que daqui a um 1, 10, 100, 1000 anos teremos alguma coisa a mais. Em vez de ser um grão que eu ensinei, um grão que eu aprendi, um grão que cada aluno **me**

dá, teremos um grão de melhoria e de qualidade do ambiente em todos os sentidos, até o físico.

*Excluindo-se problemas específicos da estrutura física, para o exercício de meu trabalho há outros entraves, é claro. Administrativamente, eu prefiro não abordá-los. Então, eu acho que, hoje, as maiores dificuldades na minha área são as diferentes faixas etárias: alunos que chegam muito tarde à escola, alunos que saem da escola para trabalhar e voltam depois e não há aquele nivelamento. E são, não digo jogados, mas eles vão para aula de Educação Física com diferenças enormes de desenvolvimento motor. Meninos de **11** anos fazem as **mesmas atividades** que meninos de **15**, já com o **desenvolvimento bem mais avançado**, bem mais polido. Isso dificulta muito a aula do professor de Educação Física. As turmas são heterogêneas e, às vezes, grandes demais.*

*Há também dificuldades do espaço do professor de Educação Física ser respeitado dentro do âmbito da escola. Os professores de Geografia, Português, Matemática, Ciências têm a porta onde a pessoa bate e lhes pede licença para entrar porque dentro de uma sala de aula, o professor é a autoridade. Já o professor de Educação Física sempre teve esse problema, pois a sala dele não tem parede, não tem porta; assim, ninguém lhe pede licença, sabe? Então a nossa de aula é **ali**.*

*Eu sou um professor de sala de aula e não importa se ela é um ginásio, um campo de futebol ou um pátio. A minha sala de aula é **ali** e ela deve ser respeitada. No âmbito escolar, muitas vezes, o pessoal não difere esses limites na nossa área, não é?*

*Às vezes, o salário baixo também... Se o professor não tem, não digo motivação, mas uma persistência e o salário baixo o desmotiva (Hoje, a educação no Brasil **não é valorizada** como deve ser. **Todas** as outras profissões **passam** por um professor e ele **não é valorizado**. Para mim, ele é a pessoa mais importante porque ele dá início a todas as outras profissões.) e não somos valorizados no Brasil, há países em que o professor é considerado o doutor e seu salário é o mais alto.*

*Há países em que os atletas ganham bolsas do que eles quiserem. Se o moleque é bom no basquete, ele vai ter bolsa na melhor universidade, vai ter **todo o incentivo** porque ele é **atleta**. Eles dão muita importância aos esportes, incentivam e o Brasil, nesse sentido, está **engatinhando**. É muito futebol e os esportes especializados ficam aquém; não são valorizados.*

*Eu tenho o exemplo de um sobrinho que foi campeão **de tênis** e conseguiu uma bolsa em uma universidade dos Estados Unidos. Ele fez Administração em uma das melhores universidades dos Estados Unidos porque era **jogador de tênis** e, hoje, ele trabalha em uma empresa lá porque ele era **jogador de tênis**. Nem que eu trabalhe a vida inteira eu vou ganhar o que ele tem porque ele foi **jogador de tênis**. É outra visão, outra valorização.*

*A minha área está realmente **muito** desvalorizada. Só ser movido por amor? Nós temos que sobreviver. Temos que sobreviver. É a tendência porque, antes, o professor de Educação Física se formava e era **muito competente**. Ele tinha que o ser porque ele era muito disputado e em qualquer lugar para aonde ele ia, ele era muito valorizado.*

*Hoje, eles estão procurando outras áreas. Pessoas que poderiam estar valorizando a minha área por serem bons profissionais estão procurando outras áreas. Então, a tendência que estou vendo na educação, de modo geral, e na minha área, especificamente, é a diminuição da **quantidade** e, com isso, **da qualidade**.*

*Daqui a uns tempos será difícil **achar educador** porque **só o amor não basta**. Nós **temos filhos**, temos que morar em **algum lugar**, temos que **pagar nossas contas** e de que adianta eu estar lá com o menino, tentando dar o melhor de mim se eu não posso pagar a conta de luz da minha casa, comprar e pôr comida na minha mesa para a minha filha? De que me adianta ser, tentar ser uma boa e competente profissional se eu não posso ajudar minha própria filha?*

*Se antes eu fazia muita ligação entre a minha infância, nas horas em que eu me identificava com meus alunos... A Paula como profissional, como educadora, como mulher, como mãe, para mim, estão se distanciando muito, porque se antes elas eram um mundo só, interligado, mas cada uma com o seu papel, com seu espaço, **hoje**, eu estou precisando **roubar espaço** da Paula mãe para dá-lo à Paula profissional para ela ter mais horas de trabalho e poder dar certo conforto para a minha filha. Com isso melhora **a qualidade**? É difícil!*

Difícil ter dedicação excessiva de uma independentemente das outras. Não creio que seja uma maneira equilibrada de governo. Não creio que aquele profissional que trabalha de manhã, à tarde e à noite vai ter qualidade de vida com a própria filha ou com ele mesmo. Com ele mesmo.

***Cai a qualidade da aula? Cai.** Amor nenhum a segura. Fica Insustentável e, apesar de tudo, eu amo minha profissão.*

*Está difícil. O tempo está mais **corrido** e a vida da gente está mais **rápida** e chegaremos a um ponto que vai ficar cada vez mais insustentável para nós, educadores. Tenho esperanças de que haja melhoras em todos os sentidos. Acho que tudo se reflete, não deixando de ser uma corrente com muitos elos. Se há uma crise **lá nos Estados Unidos**, vai haver reflexos em meu aluninho lá da sala da 5ª série, aí ele vai repetir porque se ele é tão pobre em todos os sentidos, ele vai chegar à escola, daqui uns tempos, só para comer e para jogar bola. Realmente não deixa de ser uma corrente interligada, não é?*

Ainda como algo positivo que eu vejo em meu trabalho como professora de Educação Física é que sou muito confidente.

*Quando uma aluna minha de 12 anos me conta que está grávida, eu sei que ela não tem para quem contar, porque a mãe trabalha, porque ela não tem pai, porque ela não sabe quem é o pai. Aí, eu posso, de alguma forma, fazer essa troca com ela, essa conscientização... Então eu procuro sempre olhar a minha profissão como **prevenção** e é muito triste quando uma aluna minha de 12 anos chega a ficar grávida e eu poderia ter feito mais, orientado mais, sabe? E é muito gratificante quando eu vejo que eu fiz alguma diferença e ela me diz (estou me referindo ao caso de uma porque durante a minha vida profissional, já ouvi histórias e mais histórias) que foi alarme falso. Então, agora nós vamos conversar.*

Eu posso pôr essa menina do meu lado, posso dar-lhe orientação, educação sexual e já que ela confia em mim e sei que se a partir dali ela tem conhecimento, isso me gratifica e é um ponto positivo da minha profissão.

Eu penso bem aquele momento, alguma coisa de alguma aluna minha com quem me identifico e até esqueço um pouco das dificuldades ao chegar a minha casa.

*Uma das coisas que [] é o brinquedo: **aquela corda velhinha** para brincar a faz voltar a ser criança e esquecer que ela tem de vender picolé até as 22 horas, de engraxar sapato, que ela já está acima da idade, mas ali, naquele momento só dela, ela é criança e ela brinca e é feliz.*

Os alunos de 11 a 14 anos também brincam e, várias vezes, na aula de brinquedo, meninas de 14 anos, meninas moça, já brincaram de neném, trocaram a boneca porque na idade de brincar elas não tiveram uma boneca. E elas sonham e se eu posso oportunizar isso, se eu dou uma aula de 50 minutos e desse tempo, elas podem estar sonhando 5 minutos que aquela boneca é delas, que elas são crianças para brincar com aquilo, isso já me gratifica. Quantas crianças nunca tiveram uma boneca! []

No ano anterior, eu fiz um trabalho com tampinhas, com garrafas coloridas – eu juntei durante um ano, com a ajuda de todos os meus alunos, tampinhas de todas as cores – e comecei a trabalhar a criatividade deles em todos os sentidos, dentro da Matemática, com a seriação, com as formas geométricas, lateralidade (às vezes, eles têm a psicomotricidade retardada e aos 9, 10 anos eles ainda não têm desenvolvimento psicomotor e é preciso retornar), com as letras porque há crianças que chegam à 8ª série e ainda não sabem ler

porque têm problemas de aprendizagem. Eles aprenderam a construir castelos, pistas de carrinhos feitos com toquinhos de madeira e eu que sempre levei comigo uma máquina fotográfica, os fotografei com as criações deles para que eles pudessem sonhar, acreditar no sonho. Às vezes, eu imprimia as fotos para dar-lhes (quando na vida deles eles terão uma foto; na casa deles não há espelhos, muitas vezes) porque muitos deles não têm a imagem deles mesmos, não sabem como são fisicamente e, assim sendo, como eles se desenvolverão normalmente? Não há como!

Nessas atividades, a aprendizagem é muito mais profunda. É mais que um conhecimento jogado ao quadro, uma bola jogada na mão. Ela vai muito além disso porque é **uma história**. A educação é **uma história e história de vida**.

A educação é uma história de vida porque cada aluno é um aluno. Em um universo de 30 alunos, como eu trabalharei lá se cada um deles tem uma história diferente? E a história deles tem uma sequência porque ela é acompanhada desde o nascimento deles até chegar ao momento em que nós lhes damos os conhecimentos formais, sistematizados. Até chegar aí, não há interrupção. Ele não para e a educação não deixa de ser a própria história deles.

A educação é móvel; ela está sempre em **movimento** e ela é **diferenciada**, ou seja, se eu tenho **30 alunos** em uma sala, eu tenho que ter **30 atenções especiais**.

Um exemplo disso é quando eu estou em quadra com os alunos e o objetivo da aula é que eles aprendam a arremessar a bola na cesta de basquete. Eu tenho que considerar que 1 chegou à escola com problemas de altura porque teve uma alimentação **fraca** e está desnutrido e há outro, mais fortinho que consegue. Então, eu vou **padronizar** o que eu **tenho que ensinar**? É difícil.

A educação é uma **história de vida** e quando a Maria, menina que tem uma história de vida tranqüila, chega à escola, a educação chega para ela em **tempos e momentos diferentes** porque a compreensão de, por exemplo, $7 \times 5 = 35$ chegará para ela em um determinado tempo. Outro aluno demorará mais a compreender que $7 \times 5 = 35$ porque ele tem uma história de vida diferente da de Maria. Esse menino poderá questionar ou ficar apático que são consequências da história de vida dele que caminham junto com a **educação**.

Há alunos que são bons receptores e há alunos que têm outros mundos. Estes estão em sala, mas não estão, o que torna a educação muito ampla, complexa e em constante movimento. Por isso, ela tem de ser **adaptativa, diferenciada** e tem de respeitar o universo de cada um.

Então, as vantagens do sonhar, do brincar levam às diferentes histórias. Tem de haver um elo para que a criança brinque no tempo certo e para que o 7×5 também chegue no tempo certo. A educação é complexa e, como professora Educação Física, eu ainda acredito nela, **apesar de todas as dificuldades**.

Apenas teremos um mundo melhor se todas as crianças brincarem de casinha e descobrirem que $7 \times 5 = 35$ porque é aí que acontece a educação.

Espero que, de alguma forma, eu também tenha sido um grão para você.

APÊNDICE – K

Narrativa José Édson de Souza

(Gravada em 27.03.2009)

Bem, primeiro eu quero agradecer-lhe por você, Vera, dar-me a oportunidade de eu falar um pouquinho da área de Valores Humanos, área que é muito especial para mim.

Eu me chamo José Édson de Souza, tenho 42 anos de idade e sou filho de uma família muito resumida. Na realidade, sou filho único e meu pai já é falecido. Graças a Deus, moro com minha mãe e procuro fazer o melhor para ela, enquanto professor, homem, pai, irmão, filho porque temos de ser tudo para os pais, não é?

Os pontos positivos são os meus **colegas de trabalho**. Cada um é como se fosse um elo e cada um dá força ao outro. Não há clientela que resista a isso: trabalho em equipe supera qualquer obstáculo. Eu quero dizer o seguinte: a gente tem que amar o que faz, os pontos negativos **ficam lá, atrás**. A gente sabe que eles ainda existem, mas a gente supera os obstáculos e dá força aos colegas. Na minha visão, é isso.

Perdi meu pai no desterro. Ele deu meningite e tinha diabetes.

Aos 16 anos, minha mãe se casou e ele a criou, então. Assim, de certa forma, eu a assumi e me sinto muito responsável por ela, em todos os sentidos.

*A minha primeira **formação** foi Direito.*

Meu pai queria que eu o fizesse porque cursar Direito era um sonho não realizado que ele mantinha. Ele era uma pessoa de certa idade e, apesar do pouco equilíbrio, ele era muito politizado e queria muito que eu fizesse isso (Eu percebia que ele tinha vocação para a área jurídica e eu fiz aquilo para poder realizar aquele sonho dele). A partir do momento em que esse sonho dele foi realizado (no dia da minha formatura, estávamos os poucos parentes que tenho, inclusive ele e minha mãe), ao entreguei-lhe o diploma, ele disse-me:

– Posso morrer tranquilo! Meu filho tem um diploma superior, especialmente de Direito, não é?

*Naquela época não precisávamos realizar o exame da Ordem, **como hoje**. Simplesmente fazíamos o estágio e sendo aprovado pelo estágio, assim como o processo cognitivo da área específica dentro do quadro curricular de Direito, éramos inseridos na Ordem dos Advogados automaticamente.*

Naquela noite, ele (Eu não me esqueço daquilo: ele, ali na sala e pai de um filho advogado) abraçou-me, beijou-me e agradeceu-me pelo o que eu fizera por ele.

Logo após, abracei minha mãe e disse-lhe em seu ouvido:

– Mamãe, agora eu vou fazer aquilo de que eu gosto.

Ela ficou sem entender e perguntou-me:

*– Mas como? Você acabou de formar. Fez Direito, uma faculdade tão **pesada**, cinco anos.*

Eu disse a ela:

– Mais para frente a senhora entenderá.

Passado os festejos, cerca de mais ou menos 30, 45 dias eu falei a minha mãe:

– Mãe, agora eu quero realizar o meu sonho: quero ser professor.

Ela ficou muito espantada:

*– Mas **professor**? Você fez **Direito** e eu não o entendo porque você que estava tão entusiasmado com a advocacia. O que quê aconteceu?*

Eu disse-lhe:

– Não aconteceu nada. Simplesmente eu quero fazer algo que me realize ainda mais do que já estou realizado. Eu sou muito grato a vocês por tudo que fizeram por mim.

Então, procurei me informar sobre a área de Pedagogia.

*Naquela época falava-se muito do Magistério da 39ª Superintendência Regional de Ensino. Eu tinha visualização apenas da educação estadual no mundo da educação, porque eu fui oriundo dessa educação por eu ter estudado no colégio Tiradentes, nas séries iniciais. Esse colégio me deu um embasamento muito grande no que diz respeito à questão de valores humanos, que é minha **área, hoje**. Ela também tem um **quê** dos dedos dos profissionais dessa área daquele colégio. Eu o amo muito e tenho que agradecer-lo por tudo o que foi feito por minha formação, naquela época.*

Estou sempre procurando interagir, me interessar pelas coisas que aconteceram no processo da educação no Estado.

*O curso de Magistério foi colocado em enfoque em algumas escolas do estado e a Escola Estadual Lauro Fontoura foi uma delas. Para quem tinha o 2º grau, faria em um ano o curso de Magistério. Como eu já havia terminado a faculdade, passei na prova de seleção e tinha mais que pré-requisitos exigidos para fazer o curso, eu o fiz. Para mim, esse tempo foi muito importante porque foi o tempo suficiente para eu reavaliar se era aquilo mesmo que **eu queria**.*

*Um dia, eu já havia terminado o Magistério e estava sentado na calçada da porta da escola, pensando no que eu iria fazer: se daria continuidade aos estudos porque eu tinha tanta **vontade** e **interesse** em querer adquirir novos conhecimentos da área. E eu estava ali na porta daquela escola, fazendo aquela reflexão quando um menino de 10 anos chegou (faltava cerca de meia hora para começar a aula) bateu nas minhas costas e quando eu virei assustadoramente para traz, ele abraçou-me, beijou-me o rosto e deu-me uma flor, uma margarida. Por ser alheio às questões da natureza, apesar de amá-la, eu não tenho um gostar muito próximo das flores, principalmente das margaridas. E por ironia do destino, o menino deu-me uma e aquele beijo dado por ele ficou eternizado em minha mente porque despertou em mim uma emoção muito grande e aquela 1ª margarida que eu ganhei (espero ganhar outras mais) está guardada dentro de um livro do Magistério que eu ganhei de uma professora já falecida. São recordações que fazem parte do meu processo de construção dentro da educação e, a partir daí, pensei: “É isso o que quero realmente!” (Tanto é que isso aconteceu há mais de 12 anos e aquele menino que já é adulto, se casou e eu fui padrinho **de casamento dele** e ele convidou-me novamente para eu ser padrinho do filho **dele**. Então, eu acredito que eu tenha dado uma pequena parcela de contribuição na formação dele.)*

*Então, para mim, enquanto educador, não é percepção de valor financeiro, não. Precisamos sim, primeiramente, da formação do **ser humano**. Segundo a fala de Jesus, temos que ajudar uns aos outros se nós realmente quisermos chegar próximos da espiritualidade maior do nosso criador. E não é por meio das orações que chegaremos porque elas simplesmente criam um elo para que nunca nos esqueçamos de que existe um ser que zela e ora por nós, em todos os momentos, em todos os instantes. Então eu vejo a educação dessa forma.*

Comecei a ir à Superintendência e via que sempre havia vagas em determinadas escolas. Um dia, cheguei a uma das escolas e havia um edital na porta de uma das salas. O conteúdo era **Matemática**, projeto *Acertando o Passo* – programa que o governo do Doutor Eduardo Azeredo havia implantado, salvo engano, em 1998, 1999, por aí. E lá havia “n” professores que queriam aquela vaga. Eu pensei negativamente, por que não dizer isso? **Havia** tantos ali para disputar **uma vaga** (naquela época, não havia profissionais habilitados em **Matemática pura**). E eu, logicamente, pensei que não conseguiria pegar o cargo, mas fiquei lá para poder adquirir experiência e, como faziam para cumprir os **editais** e participei do pleito.

Outro professor pegou as aulas e fui pensativo para casa. Pensava em quando eu teria a **minha sala** para eu trabalhar o meu conteúdo, apesar de que o que eu queria, na verdade, **era trabalhar de 1ª a 4ª séries**. Eu tinha interesse nisso. Eu sentia necessidade disso como se isso fosse uma fome de alguma fruta ou de alguma alimentação que te faz falta ou talvez até de tomar uma água que é um alimento.

Eu já havia atuado como estagiário. Tinha feito alguns trabalhos em pequenos projetos dando suporte a outros profissionais, mas nunca tinha atuado sozinho porque sempre havia outro profissional comigo.

Antes de eu chegar a minha casa, minha mãe recebeu um telefonema da escola solicitando o meu retorno (naquela época, eu não tinha celular ainda) e quando eu cheguei a minha casa, minha mãe falou-me:

– Volta para a escola que eles estão te chamando.

Eu verifiquei e todos os meus documentos estavam comigo, mas pensei que eu podia ter esquecido algo na escola. Assim, retornei lá (minha mãe não soubera dizer-me o que eles queriam, de fato) e eles me disseram que o professor e todos os outros anteriores a mim desistiram ao saber que era “*Acertando Passo*”.

Como eu tinha interesse mais do que nunca já senti que minhas pernas tremeram (Risos) e me deu aquele frio na barriga... a moça disse-me:

– Meu Deus, agora eu tenho que estudar. A aula é amanhã!

Há uma profissional da área de Matemática para quem eu liguei – uma baiana de nome Fátima que foi a primeira professora desse conteúdo com quem eu me identifiquei (todos os outros foram maravilhosos, mas há um com quem a gente mais se identifica) e não mais residente em Uberaba há algum tempo e ela respondeu-me assim:

– Mas o que é isso, hein? Sou velha mesmo! Você vai dar aula de Matemática! (Rimos juntos.) Venha a minha casa, Bichinho!

Já na casa dela, ela passou-me toda a metodologia, uma vez que eu tinha um **pequeno** conhecimento **didático**, mas a **metodologia** específica da área, não. Ela disse-me **como eu deveria fazer na primeira semana**, quais **atitudes** eu deveria ter em relação ao **processo cognitivo** de 5ª a 8ª que era diferenciado **das séries iniciais**. E foi fantástico.

Naquela noite, eu passei toda ela **planejando** como eu **falaria** boa noite, boa tarde porque, até então, não haviam me dito o período em que eu estaria trabalhando com os meninos.

Chegando à escola na manhã do dia seguinte, disseram-me passado que seria no período da noite e eu retornei para casa e tirei o dia para eu me relaxar, mas a preocupação de como seria...

À noite (me lembro como se fosse hoje), eu me senti como **doutor** – não sabendo que eu já era doutor das leis, formado em Direito, mas por estar entrando **em meu “habitat”**, que era a educação. Fui encaminhado para a sala e quando lá cheguei, os meninos disseram:

– **Nossa**, é esse o professor de Matemática? Mas ele é forte demais!

As minhas pernas gelaram mais ainda porque a responsabilidade bateu mais forte. Eu entrei na sala, porque na realidade como com o primeiro ano do *Acertando Passo*, catou-

se (vamos usar esse termo) alunos que tinham defasagens educacionais em várias escolas e centralizou na escola-pólo que era o Jacques Gonçalves, atual Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial (CEOPEE).

Era uma sala com quase 43 (quase 43 porque havia 1 aluno que entrava e saía). Eu entrei, disse-lhes boa noite, conversei com eles, me apresentei e fiz a chamada, **seguindo** o que me foi passado por minha ex-professora, Fátima. Seguindo as **coordenadas** dela, comecei a passar o conteúdo no quadro para rever o conteúdo, conforme ela me pedira porque o ano estava começando, procurei descobrir as **dificuldades** que eles tinham nas séries anteriores era aula dupla porque Português e Matemática têm mais aulas nas séries, não é? Geralmente, são cinco, seis.

Eu me recordo de que eu estava dando a minha aula e todo mundo estava **fazendo bagunça, jogando papel**. E eu falei, “– Meu Deus, mas como? Será que eu fico e dou aula **aqui dentro?**” Sentei e fiquei aguardando. Voltei a passar o conteúdo no quadro para ir me adequando até eles se acostumarem comigo. Quando eu virei para o quadro, eu fiquei fora de mim porque eles me tacaram um vidro de “errorex” na nuca com tanta força que me fez tontear. Duas mulheres vieram até mim, me seguraram, me sentaram e me deram um copo com água. Eu me refiz e ouvi lá do fundo:

– Esse não volta mais!

Aquilo foi um desafio para mim. Eu fui até a sala dos professores e fui medicado (naquela época era possível medicar na escola, pois que de um determinado período para cá isso foi vetado isso pelo governo federal). Aí, fui para a sala de outra professora e ela perguntou-me se eu iria continuar porque eu era o 3º professor de Matemática da turma em menos de 2 meses de aula. Eu deduzi que os alunos tiravam o professor e, depois de pensar e refletir, respondi-lhe que iria persistir, pois eu levaria as aulas até o final.

Continuei as aulas. Os meninos fazendo bagunça, ninguém entendendo nada e alguns falavam:

– Professor, não estamos **entendendo!** O senhor está explicando e os meninos estão fazendo bagunça. Põe eles **para fora**, professor.

Até então, eu não fazia nada, literalmente. Simplesmente eu estava alheio ao que estava acontecendo, porque nas séries iniciais os meninos se sentavam, ficavam todos quietinhos, prestando atenção. Não havia essa complexidade de 5ª a 8ª, dos adolescentes. E eu fui levando aquilo daquela maneira.

Um dia, tomando uma cervejinha com uns amigos, eu decido rir com eles. Naquela época, eu tinha **27 anos** e havia alunos ali muito mais velhos do que eu e eu me via um menino. Eu me sentia um menino. Então, eu fui junto com eles e conquistei a confiança deles. A partir daí, **foi sendo construída uma relação entre eu, os meninos e o pedagógico** e isso foi muito **enriquecedor**.

Mediante isso, fui estudar, buscar novos conhecimentos, me aprimorar, o que fez com que eu melhorasse não só a parte **metodológica, didática**, o processo cognitivo, em geral.

No final do ano, aquele aluno que havia me tacado o “errorex” veio até mim, abraçou-me por trás e eu, estranhando aquela atitude, brinquei:

– Êpa, que quê isso?

Ele disse-me que apenas queria se desculpar comigo por ter me atirado o “errorex”.

– Por que de costas? Tem que pedir de frente.

Ele disse-me que não tinha coragem e eu disse-lhe que nós éramos iguais e que não teria que haver essa diferença, essa separação? Mas ele me disse que por ter atirado o “errorex” em mim, ele não tinha coragem. Eu respondi-lhe que já não me lembrava mais (mas com certeza até hoje eu sinto aquele errorex (risos) para poder elevar a autoestima

daquele aluno. Fiz isso sem saber que eu me tornaria educador de Valores Humanos, algo tão bonito e que amo tanto.

Eu persisti por 3 anos na escola. Fiz alguns **trabalhos**, alguns **projetos** e fizemos uma viagem **muito interessante** a Araxá. Ela foi extremamente enriquecedora, porque eu fui o único educador que acompanhou uma turma de quase 60 alunos: minhas pernas bambearam novamente e me deu aquele friozinho na barriga novamente.

Eu pensava:

– Meu Deus, quase 60 alunos e a responsabilidade todinha minha!

Foram bons momentos e a viagem foi muito marcante para mim porque eles tinham um carinho tão grande comigo que, ao invés de eu, como educador, cuidar deles, eles é que cuidavam de mim.

Nós tivemos um problema na rodovia. O pneu furou e eu estava, despercebidamente, prestando atenção em um pássaro, quando 2 alunos me puxaram: “– Não, professor, venha aqui!” porque a sensação que eles tinham é que um caminhão me pegaria na rodovia.

Fomos construindo esse processo, essa socialização entre educador e alunos e esse é o momento mais marcante para mim.

A escola Jacques Gonçalves foi fechada, se tornando um centro de educação social.

Eu fui buscar outros conhecimentos fora do Estado porque eu pensava que eu não podia ficar associado somente à linha pedagógica estadual. A escola havia sido fechada, mas a minha carreira profissional não estava encerrada. Então, era importante buscar novos conhecimentos e, assim, ingressei em um curso de Pedagogia.

Inicialmente percebi que aquele curso que eu havia feito – Magistério – era simplesmente um **curso singular** e que eu precisava aprender **muito mais** sobre **pedagogia** (Apesar de saber que há matéria pedagógica nos cursos de licenciatura, penso que todos, de todas as licenciaturas, deveriam passar pelo curso de Pedagogia primeiro, não é?)

Terminada a Pedagogia, fiz licenciatura de Educação em Ensino Religioso e, por isso, trabalho Ensino Religioso no Estado e Educação e Valores Humanos no município e Ética e Cidadania em um curso de vigilantes de uma escola local.

Fiz curso específico da minha área como a Pós-Graduação em Filosofia do Ensino Religioso para poder, além de trabalhar com os alunos, me **aprimorar** também enquanto **homem, cidadão e educador**. Ou seja, eu venho me preparando para o exercício de meu trabalho porque um educador que cruza os braços e deixa as coisas acontecer, ele vai se perdendo ao longo do tempo.

E por pensar assim é que eu procuro sempre me **adequar** tendo em vista as necessidades específicas da área.

Gosto **muito, muito mesmo** de um educador chamado Swami Sathya Sai Baba porque me identifiquei **muito** com os pensamentos dele.

Identifico-me **muito** com a cultura oriental. Leio **muito** sobre a cultura greco-romana. Não há apenas algo negativo, mas há algo positivo também: é uma condição “sine qua non” e equânime: que todos façamos iguais perante a lei de Deus e perante a lei dos homens. Diante dessa situação, eu procuro, na medida do meu possível, viver bem comigo **mesmo**, com **minha mãe** (a quem amo, amo, amo de paixão), com **meus amigos** e com **meus companheiros de trabalho**.

Eu vivi com uma amiga em São Paulo, ela falava que eu precisava me casar e eu respondia-lhe que já era casado com minhas amigas de escola que me dão toda a sustentabilidade de que preciso para continuar a minha jornada.

Então, trabalho na educação e temos afinidades. Desta forma é que, ao longo dos meus 12 anos de Magistério, estou procurando me aprimorar.

Com relação à experiência profissional dentro da área de Valores Humanos, percebo o seguinte hoje, enquanto educador dessa área. Quando comecei o curso nessa área,

entendia que tinha apenas um cunho de formação pessoal. Apenas isso e mais nada. Mas pude me deparar com determinadas situações de risco da nossa sociedade que são as mazelas sociais, não é?

Todos nós temos características diferenciadas, mas eu ficava indignado diante de muitas situações, dependendo da sala de aula.

No município, entrei na 8ª série da Escola Municipal Professor Anísio Teixeira/CAIC.

Em um dia em que toda a escola ia realizar uma atividade no anfiteatro, eu solicitei a um aluno que esperasse para ir até o local, já que a supervisora havia nos pedido para que não descêssemos antes de o local estar preparado e que aguardássemos a autorização dela para tal. O aluno disse-me:

– Vai tomar no... (Risos.)

*Eu fiquei **tão chocado** com **aquela situação** e pensei: “– Meu Deus, mas será que é isso mesmo que ele falou-me?” Então, lembrei-me de uma educadora que dias antes um aluno havia escutado a mesma coisa de uma aluna e ela havia lhe respondido nos seguintes termos:*

– Olha, não sei se na sua casa vocês têm o hábito de tomar as coisas nesse lugar, mas na minha, não. E só pedimos para que alguém faça alguma coisa quando já o fizemos e achamos isso bom.

Essa foi a minha resposta para o aluno e ele ficou tão revoltado e mudou a personalidade dele e não me dirigia mais a palavra. Sempre trabalhava os valores com ele e, passei a trabalhar mais ainda porque percebi que ele precisava disso, daqueles valores, de limites mesmo.

Ao final do ano letivo, fizemos uma pequena confraternização na sala de aula, nos despedimos e fomos embora. Perdi contato. Ao registro de um inventário no cartório, reencontro aquele ex-aluno que havia me dito aquele “bobajão” no caixa. Quando ele me viu, levantou-se e abraçou-me e beijou-me e eu fiquei sem entender, não é?

Aí o ego falou mais alto, fiquei com vergonha (Mas enquanto educadores, sabemos que isso é secundário.) e ouvi dele o seguinte:

– Eu tenho um agradecimento tão grande pelo senhor e os outros professores do CAIC. Se estou aqui, professor, dou graças a vocês que me ajudaram, me deram apoio, quero dizer, me fizeram ver que eu sou apenas uma parte desse contexto aqui fora.

“Pelejei” para segurar as lágrimas e me conti para não chorar perto do aluno, mas quando saí do cartório, as lágrimas escorreram em meu rosto. Engraçado é que para tudo há hora certa e eu precisava daquela fala naquele dia, naquele momento.

*A partir daí, fiquei mais limpo para trabalhar o meu conteúdo no CAIC que, por sinal, eu não o adoro, eu o amo. Identifiquei-me muito com os meninos daquela escola. Eles são muito carentes e muito **apegados** à nós, educadores. E a diferença que eu vejo entre as escolas (para você ter um cargo de Valores Humanos, você tem que ir a 4, 5 escolas) é que você tem “n” realidades. Eu lecionei em uma escola central, a Escola Uberaba, e na mais longínqua da cidade, a Escola Rural Maria Carolina Mendes e tenho outras experiências em outras escolas da periferia.*

*Se parar **para analisar** essas diferentes realidades, eu penso que a experiência que eu adquiri em cada uma delas traz vantagens, é lógico, mas seguindo a linha do Swami Sathya Sai Baba, adotada por mim, como educador, percebo que a inserção de limites deve ser atribuída a **todas** as séries, deste o nível introdutório até o universitário porque, segundo Sai Baba (eu acredito que na fala dele), para qualquer pessoa interiorizar valores é preciso que haja **disciplina, disciplina, disciplina, disciplina e disciplina**. A partir daí, a pessoa vai interiorizar **o amor, a paz, a verdade, a ação correta e a não violência** que são os 5 pilares para serem interiorizados por todo ser humano e atribuídos a sua formação pessoal. A partir*

daí, eles constituem vida em relação a ele mesmo e o contexto social na sociedade em geral. Então, a experiência que eu tive no CAIC foi enriquecedora.

A educação moderna, segundo Sai Baba, é dessa forma. Os limites não devem ser impostos, mas atribuídos e limites que são essenciais como a **disciplina** para que os alunos possam interiorizar, **não só na parte valorativa** (como eu já mencionei os 5 pilares), mas também na **cognitiva**. Aí é que estaremos preparando os nossos alunos para que eles possam ser inseridos na sociedade de forma natural. Caso contrário, nos os transformaremos em oficinas humanas e lançaremos (usando um termo pejorativo e muito pesado) apenas dejetos humanos na sociedade. É o que ocorre hoje; essa desestruturação da nossa sociedade em geral.

Estamos em um caos. Não podemos sair de casa para ir a um bairro desconhecido porque ficaremos completamente perdidos e não conseguiremos nos relaxar, já que corremos o risco de sermos atingidos por uma bala perdida ou de termos uma faca ou um canivete colocados em nossos pescoços, nos fazendo passar por objetos por causa da droga. Até que ponto, daremos razões a essas pessoas? Até que ponto, negaremos essa questão da permissividade?

Eu sou **completamente contra** isso porque se chegamos a esse momento da educação é graças aos políticos que pensam dessa forma, haja vistas que estamos sendo alijados do contexto externo, como a Espanha está fazendo, por exemplo. O governo da Espanha não receberá esses povos porque quer preservar a sociedade deles.

Bem, eticamente falando, percebo que as dificuldades de meu trabalho estão associadas à questão da gestão, já que ela emperra muito o trabalho de Valores. Não querendo segregação ou dizendo que a escola A, B, C é melhor que a D porque está lá a figura do Diretor Escolar ou do Gestor.

Hoje, a Escola Stella Chaves é uma escola muito boa também e considerada uma das principais escolas de acordo com as provas do SAEM, **mas** eu acredito que a parte pedagógica e da gestão escolar de tal escola deve ser revista. Não quero ser antiético e nem antipedagógico (Usarei esse termo, enquanto pedagogo) porque existem **diretores** e existem **gestores**. Eu acredito muito na capacidade **dos gestores** porque eles têm ampla visão para buscar **mecanismos, alternativas**, ouvem professores, alunos e discutem as questões conjuntamente.

A figura do Gestor é central. Se ele não dá ao professor condições para que ele possa desenvolver-se, ou seja, o deixa de resguardo... Um exemplo: o CAIC é uma escola onde temos uma Gestora que está firme, próxima de profissional, ajudando-o, dando-lhe apoio em todos os momentos. Se o professor que trabalha ali está preparado, então o trabalho flui e começa a chegar ao ponto de bons resultados. Foi a gestão que deu-nos embasamento para que pudéssemos trabalhar.

Por outro lado, em determinadas instituições, o valor da figura do professor é invertido, pois **o aluno** tem razão **em todos os problemas existenciais da escola** e os professores ficam **alijados da sua sala**, do seu modo de executar as atividades. Assim, o trabalho vai se perdendo ao longo do tempo.

Em minha área de trabalho, professora Vera, percebo que os problemas são apenas estruturais, de origem da gestão.

Financeiro, para quem gosta da área, isso é secundário porque a pessoa busca alternativas para solucionar a questão financeira. E à medida que ela as busca para solucionar o problema financeiro, ela não perde a qualidade do trabalho, já que a jornada aumenta, o trabalho intensifica?

Não. Porque não precisamos de uma escola para que o conhecimento seja passado para o aluno. Pode ser debaixo de **uma árvore**, com os galhos secos dela. A estrutura de que

*ele precisa saber é que árvore é natureza, é ecossistema e se perceber como **sujeito** desse **ecossistema**, como qualquer outro ser vivente desse planeta.*

*Os pontos positivos são os meus **colegas de trabalho**. Cada um é como se fosse um elo e cada um dá força ao outro. Não há clientela que resista a isso: trabalho em equipe supera qualquer obstáculo. Eu quero dizer o seguinte: a gente tem que amar o que faz, os pontos negativos **ficam lá, atrás**. A gente sabe que eles ainda existem, mas a gente supera os obstáculos e dá força aos colegas. Na minha visão, é isso.*

E não querendo alargar mais a conversa porque todo educador gosta muito de falar e, às vezes não tem aquele “desconfiômetro” do qual precisa, quero finalizar minha fala.

– Tudo bem, professor Edson. Agradeço a você pela colaboração.

*Eu me coloco à disposição e quero agradecer-la sinceramente pela oportunidade de eu ter falado um pouquinho de mim. Você pode ter certeza de que eu estou saindo daqui “**repaginado**” porque estamos nesse momento de reflexão, não é? Reflexão sobre o que realmente queremos de nossas vidas, de valores humanos e vou utilizar a fala de um amigo hinduísta que dizia ser a soma de todas as suas experiências vivenciais. E de fato é. Nós somos a soma de nossas experiências e à medida que o tempo vai passando, vamos ficando mais ricos em **conhecimento**, em **postura**, não é assim?*

– Claro!

Então, é assim que termino minha fala. Dizendo-lhe que sou a soma de minhas experiências e com um comentário de resposta ao meu colega hinduísta: Que pena que a Biblioteca de Alexandria foi queimada. Estou lendo sobre esse assunto e é muito enriquecedor, não é? Desde a era platônica, ela começou a ser queimada, destruída aos poucos e Roma deu o desfecho. Que pena!

Eu quero agradecer a você por tudo.

ANEXO – A

O ARQUIVO

Victor Giudice (1934-1997)

No começo de um ano de trabalho, João obteve uma redução de quinze por cento seus vencimentos.

João era moço. Aquele era seu primeiro emprego. Não se mostrou orgulhoso, embora tenha sido um dos poucos contemplados. Afinal, esforçara-se. Não tivera uma só falta ou atraso. Limitou-se a sorrir, a agradecer ao chefe.

No dia seguinte, mudou-se para um quarto mais distante do centro da cidade. Com o salário reduzido, podia pagar um aluguel menor.

Passou a tomar duas conduções para chegar ao trabalho. No entanto, estava satisfeito. Acordava mais cedo, e isto parecia aumentar-lhe a disposição.

Dois anos mais tarde, veio outra recompensa.

O chefe chamou-o e lhe comunicou o segundo corte salarial.

Desta vez, a empresa atravessava um período excelente. A redução foi um pouco maior: dezessete por cento.

Novos sorrisos, novos agradecimentos, nova mudança.

Agora João acordava às cinco da manhã. Esperava três conduções. Em compensação, comia menos. Ficou mais esbelto. Sua pele tornou-se menos rosada. O contentamento aumentou.

Prosseguiu a luta.

Porém, nos quatro anos seguintes, nada de extraordinário aconteceu.

João preocupava-se. Perdia o sono, envenenado em intrigas de colegas invejosos. Odiava-os. Torturava-se com a incompreensão do chefe. Mas não desistia. Passou a trabalhar mais duas horas diárias.

Uma tarde, quase ao fim do expediente, foi chamado ao escritório principal.

Respirou descompassado.

— Seu João. Nossa firma tem uma grande dívida com o senhor.

João baixou a cabeça em sinal de modéstia.

— Sabemos de todos os seus esforços. É nosso desejo dar-lhe uma prova substancial de nosso reconhecimento.

O coração parava.

— Além de uma redução de dezesseis por cento em seu ordenado, resolvemos, na reunião de ontem, rebaixá-lo de posto.

A revelação deslumbrou-o. Todos sorriam.

— De hoje em diante, o senhor passará a auxiliar de contabilidade, com menos cinco dias de férias. Contente?

Radiante, João gaguejou alguma coisa ininteligível, cumprimentou a diretoria, voltou ao trabalho.

Nesta noite, João não pensou em nada. Dormiu pacífico, no silêncio do subúrbio.

Mais uma vez, mudou-se. Finalmente, deixara de jantar. O almoço reduzira-se a um sanduíche. Emagrecia, sentia-se mais leve, mais ágil. Não havia necessidade de muita roupa. Eliminara certas despesas inúteis, lavadeira, pensão.

Chegava em casa às onze da noite, levantava-se às três da madrugada. Esfarelava-se num trem e dois ônibus para garantir meia hora de antecedência.

A vida foi passando, com novos prêmios.

Aos sessenta anos, o ordenado equivalia a dois por cento do inicial. O organismo acomodara-se à fome. Uma vez ou outra, saboreava alguma raiz das estradas. Dormia apenas quinze minutos. Não tinha mais problemas de moradia ou vestimenta. Vivia nos campos, entre árvores refrescantes, cobria-se com os farrapos de um lençol adquirido há muito tempo.

O corpo era um monte de rugas sorridentes.

Todos os dias, um caminhão anônimo transportava-o ao trabalho.

Quando completou quarenta anos de serviço, foi convocado pela chefia:

— Seu João. O senhor acaba de ter seu salário eliminado. Não haverá mais férias. E sua função, a partir de amanhã, será a de limpador de nossos sanitários.

O crânio seco comprimiu-se. Do olho amarelado, escorreu um líquido tênue. A boca tremeu, mas nada disse. Sentia-se cansado. Enfim, atingira todos os objetivos. Tentou sorrir:

— Agradeço tudo que fizeram em meu benefício. Mas desejo requerer minha aposentadoria.

O chefe não compreendeu:

— Mas seu João, logo agora que o senhor está desassalariado? Por quê? Dentro de alguns meses terá de pagar a taxa inicial para permanecer em nosso quadro. Desprezar tudo isto? Quarenta anos de convívio? O senhor ainda está forte. Que acha?

A emoção impediu qualquer resposta.

João afastou-se. O lábio murcho se estendeu. A pele enrijeceu, ficou lisa. A estatura regrediu. A cabeça se fundiu ao corpo. As formas desumanizaram-se, planas, compactas. Nos lados, havia duas arestas. Tornou-se cinzento.

João transformou-se num arquivo de metal.

Texto publicado originalmente no livro "O Necrológio", Edições O Cruzeiro — Rio de Janeiro, 1972, foi incluído por Ítalo Moricone em sua seleção dos "Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século", Editora Objetiva — Rio de Janeiro, 2000, pág. 382.

ANEXO – B

A FÁBULA DOS PORCOS ASSADOS

Certa vez, aconteceu um incêndio no bosque onde se encontravam alguns porcos. Estes foram assados pelo incêndio. Os homens acostumados a comer carne crua, experimentaram e os acharam deliciosos. Logo, toda vez que queriam comer porcos assados, incendiavam um bosque... até que descobriram um novo método.

Mas, o que eu quero contar é o que aconteceu quando tentaram mudar o SISTEMA para implantar um novo. Fazia tempo que algumas coisas não iam bem: às vezes, os animais ficavam queimados ou parcialmente crus; outras, de tal maneira queimados, que era impossível utilizá-los. Como era um procedimento montado em grande escala, preocupava muito a todos porque, se o SISTEMA falhava, as perdas ocasionadas eram igualmente grandes. Milhões eram os que se alimentavam de carne assada e também muitos milhões eram os que tinham ocupação nessa tarefa. Portanto, o SISTEMA simplesmente não devia falhar. Mas, curiosamente, à medida que se fazia em maiores escalas, mais parecia falhar e maiores perdas parecia causar.

Em razão das deficiências, aumentavam as queixas. Já era um clamor geral a necessidade de reformar profundamente o SISTEMA.

Tanto assim que, todos os anos, realizavam-se congressos, seminários, conferências e jornadas para achar a solução. Mas parece que não acertavam o melhoramento do mecanismo, porque, no ano seguinte, repetiam-se os congressos, os seminários, as conferências e as jornadas. E assim sempre.

As causas do fracasso do SISTEMA, segundo os especialistas, deviam se atribuir à indisciplina dos porcos que não permaneciam onde deviam; ou à inconstante natureza do fogo, tão difícil de controlar; ou às árvores excessivamente verdes; ou à umidade da terra; ou ao serviço de informações meteorológicas, que não acertava o lugar, o momento e quantidade de chuvas; ou ...

As causas eram, como se vê, difíceis de determinar porque, na verdade, o sistema para assar porcos era muito complexo. Fora montada uma grande estrutura: uma grande maquinaria com inúmeras variáveis fora institucionalizada. Havia indivíduos dedicados a acender os incendiadores que, ao mesmo tempo, eram especialistas de setores (incendiadores da zona norte, da zona oeste, etc; incendiadores noturnos, diurnos com especialização matutina e vespertina; incendiadores de verão, de inverno, com disputa jurídica sobre o outono e a primavera). Havia especialistas em vento: os anemotécnicos. Havia um diretor geral de assamentos e alimentação assada; um diretor de técnicas ígneas (com seu conselho geral de assessores); um administrador geral de florestação; uma comissão de treinamento profissional em porcologia; um Instituto Superior de Cultura e Técnicas Alimentícias (ISCUTA) e o BODRIO (Bureau Orientador de Reformas Igneooperativas).

O BODRIO era tão grande que tinha inspetor de reformas para cada 7000 porcos, aproximadamente. E era precisamente o BODRIO que propiciava anualmente os congressos, os semanários, as conferências e as jornadas. Mas isso só parecia servir para incrementar o BODRIO em burocracia.

Tinha-se projetado e encontrava-se em pleno crescimento a formulação de novos bosques e selvas, seguindo as últimas indicações técnicas (em regiões escolhidas, segundo determinadas orientações, onde os ventos não sopravam mais que três horas seguidas e onde era reduzida a percentagem de umidade).

Havia milhões de pessoas trabalhando na preparação dos bosques que logo teriam que ser incendiados. Havia especialistas na Europa e nos Estados Unidos, estudando a importação de melhores madeiras, árvores e sementes e de melhores e mais potentes fogos; estudando idéias operativas (por exemplo, como fazer buracos para que neles caíssem os porcos antes do incêndio, mecanismos para deixá-los sair no momento oportuno, técnicos em sua alimentação, etc.

Havia construções de estábulos para porcos; professores formadores de especialistas na construção de estábulos para porcos; universidades que preparavam os professores formadores de especialistas na construção de estábulos para porcos; investigadores que forneciam o fruto do seu trabalho às universidades que preparavam os professores formadores dos especialistas na construção de estábulos para porcos; fundações que apoiavam os investigadores que davam o fruto do seu trabalho às universidades que preparavam os professores dos especialistas na construção de estábulos para porcos, etc.

As soluções que os congressos sugeriam eram, por exemplo, aplicar triangularmente o fogo após a Va-1 pela velocidade do vento sul; soltar os porcos 15 minutos antes que o fogo-promédio da floresta alcançasse 47 graus; outros diziam que era necessário pôr grandes ventiladores que serviam para orientar a direção do fogo e assim por diante. E não é preciso falar que poucos especialistas estavam de acordo entre si e que cada um tinha investigações e dados para provar suas afirmações.

Um dia, um incendiador categoria SO/DMNCH (isto é, um acendedor de bosques especialista sudoeste, diurno, matutino com licenciatura em verão chuvoso) chamado João Sentido-Comum, falou que o problema era muito fácil de resolver. Tudo consistia, segundo ele, primeiramente em matar o porco escolhido, limpando e cortando adequadamente o animal e colocando-o, posteriormente, numa jaula metálica ou armação sobre umas brasas, até que o efeito do calor, e não das chamas, o assasse ao ponto.

Ciente, o Diretor Geral do Assamento mandou chamá-lo e perguntou que coisas esquisitas ele andava falando por aí e depois de ouvi-lo, disse-lhe:

– O que o senhor fala está bem, mas somente na teoria. Não vai dar certo na prática. Pior ainda, é impraticável. Vamos ver o que o senhor faria com os anemotécnicos, no caso de se adaptar o que sugere?

– Não sei, respondeu João.

– Onde vai pôr os acendedores das diversas especialidades?

– Não sei.

– E os especialistas em sementes, em madeiras? E os desenhistas de estábulos de 7 andares, com suas máquinas limpadoras e perfumadoras automáticas?

– Não sei.

– E os indivíduos que foram para o estrangeiro para se especializar durante anos e cuja formação custou tanto ao país. Vou pô-los para limpar porquinhos?

– Não sei.

– E os que têm se especializado todos esses anos em participar de congressos, seminários e jornadas para a Reforma e Melhoramentos do Sistema? Se o que você fala resolve tudo, o que faço com eles?

– Não sei.

– O senhor percebe agora que a sua solução não é de que nós necessitamos? O senhor acredita que, se tudo fosse tão simples, os nossos especialistas não teriam achado a solução antes? Veja só! Que autores falam nisso? Que autoridade pode avaliar sua sugestão? O senhor, por certo, imagina que eu não posso dizer aos engenheiros em anemotécnica que é questão de pôr brasinhas sem chamas! O que faço com os bosques já preparados, ao ponto de serem queimados, que somente possuem madeira apta para o fogo-em-conjunto, cujas árvores

não produzem frutos, cuja falta de folhas faz com que não prestem para dar sombra? O que faço? Diga-me!

– Não sei.

– O que faço com a Comissão Redatora de Programas Assados, com seus Departamentos de Classificação e de Seleção de Porcos, com a Arquitetura Funcional de Estábulos, Estatísticas, População, etc.?

– Não sei.

– Diga-me: O engenheiro em Porcopirotécnica, o Sr. J.C. da Figuração, não é uma extraordinária personalidade científica?

– Sim, parece que sim.

– Bem, o simples fato de possuir valiosos e extraordinários engenheiros em Porcopirotécnica indica que o sistema é bom. E o que faço com indivíduos tão valiosos?

– Não sei.

– Viu? O senhor tem que trazer solução para certos problemas, por exemplo, como fazer melhores anemotécnicos, como conseguir mais rapidamente acendedores do oeste (que é nossa maior dificuldade!); Como fazer estábulos de 8 andares ou mais, em lugar de somente 7, como até agora. Tem que melhorar o que temos e não mudá-lo. Traga-me uma proposta para que nossos bolsistas na Europa custem menos ou mostre-me como fazer uma boa revista para a análise profunda do problema da Reforma do Assamento. Isto é o que necessitamos. Isto é o que o País necessita. Ao senhor falta-lhe sensatez, Sentido-Comum! Diga-me, por exemplo, o que faremos com o meu bom amigo (e parente), o presidente da Comissão para o Estudo de Aproveitamento Integral dos Resíduos dos Ex-Bosques?

– Realmente, eu estou perplexo! Falou João.

– Bem, agora que conhece bem o problema, não diga por aí que o senhor conserta tudo. Agora o senhor vê que o problema é mais sério e não tão simples como o senhor imaginava. Tanto os de baixo como os de fora dizem: "Eu conserto tudo". Mas tem que estar dentro para conhecer os problemas e saber das dificuldades. Agora, entre nós, recomendo-lhe que não insista com sua idéia, porque isso poderia trazer problemas para o senhor no seu cargo. Não por mim! Eu falo pelo seu próprio bem, porque o senhor sabe que pode encontrar outro superior menos compreensivo. O senhor sabe como são, às vezes, não é?

João Sentido-Comum, coitado, não falou um "A". Sem despedir-se, meio assustado e meio atordoado, com a sensação de estar caminhando de cabeça para baixo, saiu e nunca mais ninguém o viu. Não se sabe para onde foi. Por isso é que falam que, nessas tarefas de reforma de melhoria de sistema, falta o "Sentido-Comum".

Adaptação da Fábula de los cerdos asados o la reforma de la educación, no livro Juicio a la escuela, Buenos Aires: Humanitas, 1976, de Gustavo Francisco José Cirigliano - Doctor en Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es Profesor de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de la Plata. Miembro del Consejo de Expertos del Instituto de Pedagogía Comparada de la Universidad de Barcelona y Consultor en Educación Superior de la Organización de Estados Americanos. Ex-Secretario Académico de la Universidad Nacional de Salta y de la Universidad de Buenos Aires. Fue Premio Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires.

Republicado no Brasil no Livro "Brasil Confederação, Thomas Korontai.

Fonte: <http://www.federalista.org.br/fabula.html> (Acesso em 28.04.09)

ANEXO – C

REGIMENTO COMUM DAS UNIDADES DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL



PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



REGIMENTO COMUM DAS UNIDADES DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL

UBERABA
2008



PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



ANDERSON ADAUTO PEREIRA
PREFEITO MUNICIPAL

MARCOS JULIANO BORDON
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

MARA DENISE PASCHOALINI BÓSCOLO
SUBSECRETÁRIA DA SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO E CULTURA

ELIANA HELENA CORRÊA NEVES SALGE
DIRETORA DO DEPTO. DE GESTÃO EDUCACIONAL

NILZA CONSUELO ALVES PINHEIRO
DIRETORA DO DEPTO. PEDAGÓGICO

NEIDE BATISTA RIBEIRO FERREIRA
CHEFE DA SEÇÃO DE INSPEÇÃO ESCOLAR

FILOSOFIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

A Rede Municipal de Ensino de Uberaba, desde o ano de 1993, trabalha na perspectiva da “**Escola Cidadã**”, percorrendo um caminho de originalidade nos diferentes momentos históricos de sua construção. Ao longo desse tempo, manteve-se fiel aos princípios de uma política democrática de educação, que investe na construção de uma escola autônoma, de qualidade que, no seu primeiro momento, foi designada como “*CONSTRUÇÃO AMOROSA DA CIDADANIA*” procurando enfatizar a relação razão-sensibilidade na formação cidadã dos alunos. Nesse momento, as escolas procuraram adequar a sua proposta pedagógica à concepção de educação “para e pela cidadania” voltada, sobretudo, para o aprimoramento da prática educativa, o que pressupôs um compromisso escolar ampliado.

Procurando responder às demandas específicas da população estudantil de Uberaba, essa proposta encontra-se organizada em princípios explicitados no texto de Prais e Silva intitulado: “*Escola Cidadã: fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos*” publicado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uberaba, em 2000 e retomados e reafirmados, em 2007, no Plano Decenal Municipal de Educação.

Estes princípios são:

- a) A educação entendida como valor máximo e imprescindível ao desenvolvimento de uma nação. Isto pressupõe a formação do homem enquanto ser concreto, histórico, consciente e livre, construtor do seu próprio destino através do conhecimento, do diálogo e do trabalho solidário. Nessa visão, prioriza-se a formação totalizadora que incorpora atividades intelectuais, corpóreas, lúdicas, sociais e afetivas no cotidiano pedagógico, congregando o que, na vida, não se separa, formando pessoas autônomas, democráticas, cidadãs. Tal formação visa propiciar ao educando inserir-se como sujeito participativo no processo de construção de uma sociedade eticamente comprometida com a justiça, com a equidade, com a dignidade, com a emancipação, enfim, com a felicidade humana.
- b) A escola assumida como “lócus” educativo privilegiado: isto é, espaço democrático de construção, assimilação e difusão do conhecimento, espaço ampliado da convivência e da vivência de valores culturais, espaço comprometido com a pluralidade das dimensões da formação humana, espaço coletivo da reinvenção de uma nova prática educativa de qualidade e, finalmente, espaço de autonomia pedagógica, administrativa e financeira.
- c) O resgate do verdadeiro sentido do conceito de “Escola Pública”, compreendendo-a como ESCOLA DO POVO e não meramente escola oficial. Dessa forma, a “Escola Cidadã” é aquela que mantida com recursos públicos e destinada a todos sem nenhuma distinção, é pensada e gerida por uma sociedade que dela usufrui e por ela se responsabiliza.
- d) Uma nova identidade do educador: um educador que assuma novos valores, novos saberes, novas posturas, novas habilidades e se identifica como o mediador entre o educando e o conhecimento. Assim, a formação continuada, o diálogo, a pesquisa, a permanente reflexão sobre a prática educativa e a conseqüente produção coletiva constituem-se condições imprescindíveis da construção dessa identidade, que é a de ser, junto com os seus alunos, um “*eterno aprendiz*”.

e) Uma nova identidade do educando, que passa a ser considerado como o sujeito da sua própria formação em um complexo processo interativo em que a docência e discência formam um todo indissociável. Enquanto sujeito, o educando constitui-se um sistema auto e co-organizador de suas experiências de aprendizagem, segundo seu ritmo e as características peculiares do seu estágio de desenvolvimento, sua cultura e sua classe social de origem. Dentro dessa perspectiva, o aluno deixa de ser considerado simplesmente como massa a ser informada e torna-se sujeito responsável e capaz de desenvolver-se com consciência plena e eticamente atuante no processo de sua formação enquanto cidadão. Assim e, mais ainda assumindo-se como permanente aprendiz e autor de sua própria edificação, o aluno se desenvolve como ser de conhecimento, leitor e intérprete arguto da realidade; como ser de competências, autor e ator criativo de alternativas face às diferentes demandas de transformações sociais; ser-de-convivência solidária, humanizador das relações interpessoais, ambientais e culturais; enfim, SER de Humanidade Plena, criador, lúcido e amoroso.

f) Uma ressignificação dos conteúdos curriculares: ao deixar de se constituírem eixo vertebrador do trabalho escolar, mera erudição dissociada e fragmentada da realidade, os conteúdos não perdem a sua especificidade, o seu papel no processo educativo. Ao contrário, essa perspectiva pressupõe a construção e a apropriação do conhecimento como condição de libertação do sujeito e da sociedade. Assim, trabalha o conhecimento na sua profundidade, na sua lógica própria, mas com a preocupação de estabelecer um diálogo interdisciplinar entre as diversas áreas do saber, para formar uma visão de homem e mundo organicamente articulada com vistas a uma intervenção efetiva na realidade.

Desse modo, o currículo adquire uma nova dimensão. Para além do discurso específico de cada disciplina, é a construção humana no seu todo que está em causa. Isso implica trabalhar o conhecimento global em suas múltiplas dimensões, congregando a informação com o aprender a aprender, o aprender a fazer, o aprender a viver e conviver; enfim, com o aprender a SER, considerando-se em todo esse processo a prática social dos sujeitos.

Nessa perspectiva curricular, a pedagogia dos projetos, sem ser a única adotada, revela-se como estratégia privilegiada de desenvolvimento da prática educativa em sala de aula. O projeto, oriundo de situações reais vividas pelos alunos, não elimina a especificidade de cada disciplina, mas promove o diálogo e a interdisciplinaridade por meio da seleção dos conteúdos significativos para a compreensão da realidade. Os projetos poderão envolver, portanto, todas as áreas ou algumas delas e as questões por eles não contempladas, mas avaliadas como necessárias, pelo educador, deverão ser trabalhadas, significativamente, em módulos de aprendizagem disciplinar. Compreendido dessa maneira, o currículo pauta-se em algumas competências educativas que deverão orientar a organização da prática pedagógica:

- Habilidade no uso da língua oral e escrita: em uma sociedade letrada, é imprescindível ao exercício pleno da cidadania a habilidade de se expressar com clareza, fazendo-se compreender e compreendendo os diversos portadores de textos. Assim, no espaço escolar, é tarefa de todos: a consolidação dos conceitos, o desenvolvimento pleno da oralidade e da escrita para efetiva apropriação, socialização e aplicação das informações.
- Habilidade de aplicar o conhecimento: existencialmente, o homem é desafiado a responder, com competência, aos problemas que a vida lhe impõe. Assim, todas as atividades escolares devem privilegiar a habilidade do saber-fazer, ou seja, preocupar-se em verificar a forma como os alunos mobilizam suas informações, sua lógica, sua criatividade, criticidade e habilidades na resolução, não apenas dos problemas teóricos colocados pelos conteúdos, mas também no enfrentamento de situações existenciais

colocadas pela vida, ultrapassando o dualismo entre trabalho manual e intelectual, entre escola e prática social.

- Aquisição de diferentes linguagens: partindo-se do pressuposto de que o processo educativo em uma escola cidadã está eticamente comprometido com a emancipação humana como um todo, envolvendo todas as dimensões do ser sujeito (corpo, emoções, pensamentos, padrões estéticos, conhecimentos físicos, científicos, lógicos e espirituais), as experiências educativas deverão contemplar todas as linguagens humanas: da ciência, da arte, da técnica, da filosofia e da religião, unificando razão, intuição, sensibilidade e motricidade.
- Capacidade de aprender a aprender: mais do que tornar o aluno um depósito de informações mecânicas, fragmentadas e dissociadas da realidade, toda prática pedagógica deve se preocupar em capacitar o aluno para a busca e a organização da informação, através do incentivo e da prática de todas as formas de pesquisa, seja bibliográfica, seja de campo.
- Habilidade de ser e conviver: o trabalho pedagógico deverá estar, eminentemente, voltado para a construção da autonomia intelectual, pessoal e moral do sujeito, buscando formas para que ele seja, a um só tempo, uno, único e solidário, cooperativo. Isto é, que cada aluno possa, ao seu modo, se comprometer e participar da vida escolar na sua totalidade, contribuindo para a concretização de um projeto coletivo de elaboração de regras, distribuição de responsabilidades e busca de soluções para os desafios cotidianos da prática escolar e comunitária. Aqui está o valor do trabalho em grupo que pressupõe o trabalho individual como um de seus momentos.

g) A avaliação entendida como um processo de permanente acompanhamento do desenvolvimento global do aluno: mais que em qualquer outra proposta, na “Escola Cidadã”, a avaliação tem um papel relevante. Ela não apenas permite acompanhar o desempenho progressivo das competências e habilidades dos alunos, como deve informar ao professor e à escola o quanto o seu trabalho é eficaz, no sentido de possibilitar ao educando progredir em direção ao objetivo proposto. Nessa perspectiva, a avaliação não está centrada apenas no produto, servindo unicamente para decidir sobre a promoção ou retenção do aluno, mas é reveladora de todo um processo formativo, oferecendo ao professor um diagnóstico dos efeitos do seu trabalho com os alunos. Ou seja, o ato de avaliar implica, antes de tudo, disposição de acolher. Isto significa, como nos diz Luckesi, “*a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável, bonita ou feia*” é trabalhar a partir dela. E, como no caso da Educação, estamos comprometidos com a formação humana, importa acolher o aluno na sua totalidade, e não apenas como depositário de conteúdos disciplinares.

Nesse contexto, a avaliação apresenta as seguintes características:

- Diagnóstica: a avaliação deve ser investigativa, ou seja, ela deve coletar dados relevantes e essenciais que configurem o estado de desenvolvimento do educando. Deve fornecer subsídios para tomada de decisões (objetivos, caminhos, etc), explicitando o estágio de desenvolvimento alcançado, até então, pelo aluno, visando, quando necessário, redimensionar a ação.
- Contínua: a avaliação não é um momento dissociado do processo de ensino-aprendizagem-formação mas, o integra, num permanente processo de ação-reflexão-ação, identificando avanços, dificuldades e propostas de intervenção pedagógica.
- Participativa: a avaliação não é um ato solitário do professor, mas envolve todos os atores educativos num movimento recíproco de auto e hetero-avaliação.

- Qualitativa: além do produto final, a avaliação deve preocupar-se com o processo da aprendizagem como um todo, em como ela acontece e no por que ela ocorre de uma determinada maneira e não de outra.
- Formativa: a avaliação deve sempre informar o que está acontecendo, em cada momento, contribuindo para que o professor alcance os objetivos propostos e não apenas verificar se eles foram ou não alcançados.
- Mediadora: resultante de um diálogo epistemológico, a avaliação deve ser percebida como um momento de ultrapassagem do sujeito de um estágio inferior de desenvolvimento para um estágio superior.
- Emancipatória: a avaliação permite que os alunos adquiram a sua autonomia diante do conhecimento e a partir do conhecimento.
- Dialógica: a avaliação, resultante de uma relação dialógica, acolhe o aluno no estágio de desenvolvimento em que se encontra, promove as intervenções necessárias a sua auto-superação e assim produz a sua inclusão.

Cabe a cada unidade escolar construir uma política de avaliação consistente e coerente com sua proposta pedagógica, que, conseqüentemente, norteará a escolha dos instrumentos mais adequados aos seus objetivos, suas metas e finalidades, sem se esquecer do papel de destaque da observação e do registro das informações coletadas e das decisões a serem tomadas.

i) A adoção de uma nova lógica da organização do tempo escolar: coerente com a proposta de “Escola Cidadã”, fundada na democratização da escola e na vivência da cidadania, torna-se imperioso repensar a lógica de organização do espaço e tempo escolar. Uma lógica que, para deixar de ser perversa, deva organizar o trabalho pedagógico em termos de respeito aos atores da cena escolar, em torno do princípio da ética e da justiça social.

A partir de 2005, a gestão municipal assume o compromisso de fazer de Uberaba uma “Cidade Educadora”, ou seja, de se considerar “a cidade como espaço de cultura e a escola como espaço educativo da cidade”. Para tanto, propôs 04 (quatro) eixos de organização do trabalho educativo, que podem ser entendidos como as suas diretrizes políticas:

1. QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO
2. GESTÃO DEMOCRÁTICA
3. DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À ESCOLA E A GARANTIA DE PERMANÊNCIA
4. REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL

Essas diretrizes foram detalhadas da seguinte maneira:

QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO: significa estabelecer objetivos e metas para o trabalho educativo, visando à construção de uma sociedade humanizadora. Entende-se que Uberaba pode desenvolver ações educativas que contribuam para a auto-organização e emancipação do cidadão, para preservação do meio ambiente, para a superação das desigualdades, para uma vida mais saudável. Enfim, Uberaba pode transformar-se em uma Cidade Educadora. Nesse sentido, a educação deverá ultrapassar os muros das unidades educacionais. Qualidade social em educação significa caminhar na lógica que considera o cidadão como sujeito de direitos e a educação com direito social, prioridade e investimento. Ressalta-se que: “o acesso ao conhecimento científico, filosófico e tecnológico, às artes e ao campo da construção dos valores – bem como aos procedimentos que permitam repensá-los, criticá-los e/ou reconstruí-los - constituem-se como direito e instrumento de emancipação

individual e coletiva” (Gadotti). Para tanto, as escolas devem se constituir em “locus” fundamental de construção, democratização e socialização do conhecimento e da cultura, bem como de apropriação dos processos que levam à sua construção. Nesse sentido, a escola deve se deixar invadir pela cultura da cidade e do mundo e, ao mesmo tempo, permitir que o conhecimento por ela produzido possa modificar e ampliar essa cultura.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: acreditando que democracia, cidadania e autonomia são, hoje, categorias indispensáveis na edificação de uma sociedade mais justa e humana e, ao mesmo tempo, imprescindíveis aos avanços na construção da qualidade social da educação, admite-se que não se pode propor e, muito menos, fazer uma profunda mudança no sistema educativo sem a existência de um projeto social mais amplo. Afirma-se, portanto, que a luta pela autonomia-cidadania da escola – desafio da prática educativa atual - insere-se numa luta maior pela autonomia-cidadania da própria sociedade. Portanto, *“é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa”.*

Nesse sentido, a democratização da gestão assume pelo menos dois significados fundamentais: contribuir para a realização da qualidade social e permitir que a escola e o conjunto do Sistema Municipal sejam geridos, no âmbito da competência de cada unidade ou instância, por coletivos representativos que aperfeiçoem as suas práticas democráticas. Mais ainda, a democratização da gestão refere-se ao direito saudável de que a sociedade participe da construção e do acompanhamento da Política Educacional como forma de aperfeiçoamento da educação e como exercício da democracia.

DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À ESCOLA E À GARANTIA DE PERMANÊNCIA:

Nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, pelas quais o Município é constitucionalmente responsável (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva), a democratização do acesso e a garantia de permanência deverão estar articuladas com as diretrizes da Qualidade Social da Educação e da Democratização da Gestão. Serão interfaces indissociáveis. Sendo assim, a gestão de Uberaba define, para a rede municipal, uma política de atendimento qualificado à demanda escolar que prioriza o acesso de crianças, adolescentes e adultos à escola, bem como a sua permanência, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais e os que estão cumprindo medidas sócio-educativas (adolescentes em liberdade assistida ou prestando serviços à comunidade).

Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura decide:

1. No Ensino Fundamental: manter a oferta de vagas e a garantia da permanência com qualidade, com a adoção de medidas de combate à exclusão escolar.
2. Na Educação Infantil: criar os Centros de Educação Infantil, tomando para si a responsabilidade de atendimento da primeira etapa da Educação Básica e consolidando, assim, um direito constitucional.
3. Na Educação de Jovens e Adultos: consolidar a oferta já existente, visando, não apenas erradicar o analfabetismo, mas, sobretudo, promover, para essa clientela, uma educação que perdure por toda a vida, proporcionando-lhe habilidades para enfrentar as céleres transformações da economia, da cultura e da sociedade na era da globalização, tendo em vista as exigências cada vez mais acentuadas do mercado de trabalho com relação à mão-de-obra qualificada e ao domínio da cultura letrada pelo trabalhador.

REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL: considerando que os recursos que financiam a educação saem, em última instância, do bolso do povo, fica claro que se existe alguém com autoridade para entrar na escola, participar das decisões e cobrar a realização das mesmas, esse alguém é a população, é a comunidade à qual a escola serve. Essa diretriz tem o compromisso de fazer com que a educação se firme como prioridade da sociedade, ultrapassando os muros das unidades educacionais. No Município, coexistem com as escolas municipais, escolas federais, estaduais e privadas. Cabe ao Poder Público local iniciar, consolidar e liderar ações integradas de cooperação com o Estado, a União e engajar empresários, trabalhadores, universidade e escolas de ensino superior, na tarefa de construir uma educação pública de qualidade e acessível a todas as crianças e jovens. Nessa perspectiva, várias providências serão necessárias:

1. Abrir o portão da escola e deixar que a comunidade entre, pois o espaço escolar é propriedade da população.
2. Fortalecer os Conselhos Escolares, fazendo com que as decisões administrativas, pedagógicas e financeiras da escola sejam tomadas pelos representantes, de fato, envolvidos com a educação.
3. Trazer os valores da comunidade para dentro das salas de aula, permitindo que todos os moradores possam prestar depoimentos ou apresentar trabalhos sobre a história e a cultura do entorno da escola.
4. Valorizar os grêmios estudantis e apoiá-los, exercitando, assim, a cidadania dos alunos.
5. Utilizar os meios de comunicação de massa para mobilizar a comunidade em defesa da expansão e melhoria da escola pública, informando sobre os seus resultados, uma vez que ela é financiada com o dinheiro do povo.
6. Desenvolver diferentes projetos, buscando aumentar a parceria entre escola e comunidade, por meio da produção e sistematização de experiências inovadoras.
7. E como a mais importante de todas: coordenar todo o trabalho pedagógico das escolas municipais a partir das evidências do desempenho dos alunos, apontadas pelos resultados das avaliações externas.

Com essas referências, a SEMEC se propôs consolidar os compromissos da “ESCOLA CIDADÃ” e fazer de Uberaba uma “CIDADE EDUCADORA”, organizando a escola “*COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM E DE FORMAÇÃO HUMANO-CIDADÃ*”. Ou seja, as escolas devem se dedicar, criteriosamente, a um trabalho técnico-pedagógico cada vez mais qualitativo e responsável em relação ao desempenho acadêmico dos alunos, no que diz respeito ao domínio dos descritores curriculares (conteúdos, competências e habilidades) e, paralelamente, se empenhar na sua formação humano-cidadã.

Trabalhar nessa perspectiva envolve, entre outras necessidades, um investimento permanente na valorização e na formação continuada dos educadores e na adoção de uma prática de gestão descentralizadora e participativa, fundada na Administração Colegiada, ou seja, no “*equilíbrio dialético entre a decisão coletiva e o princípio da unidade de ação,*” que é o que

se pretende alcançar com os objetivos e metas traçados no Plano Decenal de Educação, nos Projetos Pedagógicos das escolas e no Compromisso de Gestão celebrado, anualmente, entre SEMEC e escolas municipais.

TÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

CAPÍTULO I

DA CRIAÇÃO, IDENTIFICAÇÃO E MANUTENÇÃO

Art. 1º - As Unidades Municipais de Ensino, localizadas no Município de Uberaba/MG, serão mantidas pela Prefeitura de Uberaba e administradas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, nos termos da Legislação em vigor.

Parágrafo único: - As Unidades de Ensino, integrantes do Sistema Municipal de Ensino, criadas por Lei Municipal, autorizadas a funcionar pelos órgãos competentes, terão denominação atribuídas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uberaba, de acordo com a legislação vigente.

Art 2º - As Unidades de Ensino que integram o Sistema Municipal organizam-se da seguinte maneira:

- a) Escolas Municipais que oferecem o ensino fundamental, conforme a demanda, a educação infantil para crianças de 4 e 5 anos;
- b) Centros Municipais de Educação Infantil - CEMEI – que oferecem as duas etapas da educação infantil:
 - Creches: de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade;
 - Pré-escola: de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos.
- c) Centros Municipais de Educação Avançada – CEMEA - que oferecem um segundo turno de atividades educativas para crianças e adolescentes, ampliando a jornada escolar. (**Anexo I**)

Art. 3º - As Unidades Municipais de Ensino reger-se-ão por este regimento enquanto normas gerais e serão personalizadas por meio do seu Projeto Pedagógico – PP, com seus dispositivos relacionados à ação educativa, atendendo à sua especificidade.

CAPÍTULO II

DAS FINALIDADES E OBJETIVOS

Seção I

Das Finalidades e Princípios

Art 4º - A educação, na Rede Pública Municipal, inspirada nos ideais da liberdade, da ética da responsabilidade e da solidariedade humana terá por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua preparação para o trabalho numa co-participação de responsabilidades entre o município e a família.

Art.5º- A educação na Rede Pública Municipal será ministrada com base nos seguintes princípios:

I- foco no aluno, enfoque no desenvolvimento e na aprendizagem, considerados os ritmos diferentes de aprendizagem e o compromisso com o sucesso de todos os alunos, sem admissibilidade de exceção;

II - organização da unidade de ensino como um ambiente de aprendizagem e de formação humano-cidadã com as seguintes características:

- a) adoção, implementação e avaliação permanente da qualidade do seu Projeto Pedagógico;
- b) monitoramento, constante, do uso adequado dos Planos de Curso e dos Portfolios para o registro das práticas pedagógicas e do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, em tempo real;
- c) operacionalização do trabalho pedagógico fundamentado em descritores curriculares do que os alunos precisam conhecer e saber fazer, por disciplina, área e por ano de escolaridade, com avaliações contínuas, e cumulativas do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, caracterizando um padrão de desempenho a ser observado pela unidade de ensino e alcançado pelos alunos;
- d) participação nos programas e ações de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, formulados com base nos resultados das avaliações externas e ouvidas as unidades de ensino;
- e) adoção dos critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura para implantação do regime de tempo integral;
- f) participação nas avaliações externas coordenadas e implementadas pelo Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e Sistema de Avaliação das Escolas Municipais – SAEM – utilizando os seus resultados como os elementos fundamentais para a avaliação do desempenho da escola e do desempenho individual dos profissionais do magistério;
- g) realização sistemática, ao longo do ano letivo, de avaliações processuais e cumulativas do desempenho individual de cada profissional;
- h) adoção do critério da combinação dos resultados das avaliações de desempenho profissional com os resultados das avaliações externas dos alunos para determinação da avaliação anual do mérito de cada profissional;
- i) respeito à determinação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de que os profissionais do magistério permaneçam na unidade de ensino pelo período contínuo mínimo de cinco anos, condição para que a unidade se constitua como uma comunidade, conserve a continuidade de propósitos e forme a sua identidade cultural e pedagógica;
- j) identificação dos alfabetizadores mais hábeis e experientes para atuarem nos dois anos iniciais do ensino fundamental e garantia de que os professores regentes das fases I e III permaneçam com os seus alunos nas fases respectivamente sucessivas II e IV;

III- autonomia das unidades de ensino, segundo a ética da responsabilidade e o compromisso de cumprimento eficiente dos contratos, acordos, planos e projetos institucionais;

- IV- valorização do mérito profissional individual segundo avaliação contínua e a garantia de oportunidades igualitárias para todos os profissionais da educação;
- V - valorização do trabalho em equipe e da cooperação como fundamento para melhorar a eficiência e facilitar as ações coordenadas;
- VI- fortalecimento institucional da participação dos agentes educacionais e dos pais dos alunos, no que couber, nos processos de decisão e de implementação de projetos, nas unidades de ensino;
- VII- escolha do diretor condicionada à verificação do mérito, conforme pré-requisitos e um processo de aferição formal de conhecimentos para a investidura no cargo;
- VIII- transparência e informações sobre a organização, funcionamento e desempenho das unidades de ensino, disseminação de informações entre a comunidade escolar e publicização das ações;
- XI- formação integral dos alunos, incluindo as dimensões cognitiva, formação artística, domínio de destrezas tecnológicas básicas, prática de esportes e aprendizagem de valores, de vivências cooperativas e de responsabilidade social como fundamentos para o exercício da cidadania;
- X- ampliação gradativa do tempo de permanência nas unidades de ensino como requisito para a efetividade do enriquecimento curricular, da equidade em educação, da formação integral dos alunos e da valorização profissional dos educadores;
- XI- igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- XII- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- VIII- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- XIV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- XV - gestão democrática e participativa;
- XVI - valorização do profissional da educação;
- XVII - garantia de padrão de qualidade;
- XVIII - valorização da experiência extra-escolar;
- XIX- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art 6º - As Unidades Municipais de Ensino têm por finalidade garantir a aprendizagem dos alunos, sem admissibilidade de exceção, e promover a sua formação humano-cidadã, respeitando a Constituição Federal/88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, as determinações do CNE e toda a Legislação do Sistema Municipal de Ensino.

Art. 7º - As Unidades Municipais de Ensino devem garantir os princípios democráticos da igualdade de condições de acesso e de permanência ao seu espaço, da gratuidade e da qualidade em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, vedada qualquer forma de discriminação e segregação.

Art. 8º - As Unidades Municipais de Ensino objetivam a implementação e acompanhamento do seu Projeto Pedagógico, elaborado coletivamente, com observância aos princípios democráticos, e submetido à aprovação do Conselho Escolar.

Seção II

Dos Objetivos

Art. 9º - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, deverá promover o desenvolvimento integral da criança de 0(zero) a 05(cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, devendo organizar-se de modo que a criança seja capaz de:

- I- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- II- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- III- estabelecer vínculos afetivos e de troca fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- IV- estabelecer e ampliar, cada vez mais, as relações sociais, aprendendo, aos poucos, a articular seus interesses e pontos de vista, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- V- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- VI- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- VII- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções de comunicação, de forma a compreender e ser compreendida, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar em seu processo de construção de significados, enriquecendo, cada vez mais, sua capacidade expressiva;
- VIII- conhecer diferentes manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Art. 10 - O ensino fundamental, na sua oferta regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, destina-se à formação da criança, do adolescente ou dos adultos, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, proporcionando reflexão, por meio da compreensão do ambiente natural, social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores na busca de formação para o exercício pleno e consciente da cidadania, devendo organizar-se para que o aluno seja capaz de:

- I- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo respeito;
- II- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- III- conhecer as características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, físicas e culturais como meio para construir, progressivamente, a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertencimento ao País;
- IV- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- V- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

VI- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;

VII- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à saúde coletiva;

VIII- utilizar as diferentes linguagens: verbal, matemática, gráfica, plástica; expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

IX- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;

X- questionar a realidade formulando e resolvendo situações-problema, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação a diferentes contextos.

Seção III

Das Competências das Unidades de Ensino

Art. 11. - Compete às Unidades Municipais de Ensino, além de elaborarem o seu Projeto Pedagógico, implementar e monitorar a sua execução:

I. garantir o ingresso, a permanência e o sucesso de todos os alunos, sem admissibilidade de exceção, reconhecendo que, em princípio, possam apresentar ritmos diferentes de desenvolvimento e aprendizagem;

II. zelar pelo desenvolvimento, aprendizagem e formação de todos os alunos;

III. assegurar oportunidades de recuperação em tempo real para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem;

IV. definir e adotar, no âmbito de sua autonomia pedagógica, um currículo que implique na institucionalização de uma cultura de ensino-aprendizagem que compreenda os seguintes instrumentos e procedimentos:

a) sondagem inicial (perfil de entrada dos alunos, por turma);

b) enunciado claro dos descritores curriculares referentes ao que os alunos precisam conhecer e saber fazer, por disciplina, ciclo ou série;

c) plano anual de curso de cada docente;

d) portfólio do professor para o registro contínuo do processo de ensino-aprendizagem efetuado em sala de aula;

e) sistema de avaliação e de registro do rendimento dos alunos;

f) participação nas avaliações externas coordenadas pelo Ministério da Educação, pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e pelo Sistema de Avaliação das Escolas Municipais de Uberaba – SAEM;

V. organizar e manter em efetivo funcionamento o Conselho Escolar;

VI. prestar contas, periodicamente, sobre o desempenho geral da Unidade de Ensino ao Conselho Escolar, às famílias e à Secretaria Municipal de Educação e Cultura;

VII. participar das avaliações externas sobre a qualidade da gestão, coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura;

VIII. definir, juntamente com as demais unidades e sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, os conteúdos e as estratégias da formação continuada dos profissionais da educação;

IX. avaliar, interna e continuamente, o desempenho dos profissionais de magistério e dos servidores administrativos, segundo competências e atribuições que estejam claramente definidas e que sejam conhecidas por todos, e comunicar por escrito os resultados dessas avaliações à Secretaria Municipal de Educação e Cultura;

X. organizar e disseminar nas unidades de ensino e, no que couber, junto aos pais e à vizinhança, informações sobre a vida da unidade, seu desempenho, desenvolvimento e rendimento dos alunos, e manter um mural interno de informações pedagógicas e administrativas contendo a síntese do Projeto Pedagógico e do Compromisso de Gestão, os resultados das avaliações externas e as metas de desempenho com as quais a unidade está comprometida;

XI. estudar a forma de ampliação do tempo de permanência dos alunos na unidade para proporcionar-lhes um currículo expandido e enriquecido, organizado em módulos de aprendizagens nas áreas de arte e música, esportes, destrezas tecnológicas, valores e cidadania, prioritariamente, para os alunos sob riscos sociais comprovados e/ou com ritmos diferenciados de desenvolvimento e aprendizagem;

XII. celebrar, anualmente, com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, o Compromisso de Gestão.

CAPÍTULO III

DO ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

Art.12 - O Sistema Municipal de Ensino oferece as seguintes etapas e modalidades da educação básica:

I Etapas de Educação Básica:

- a) **Educação Infantil**
- b) **Ensino Fundamental**

II Modalidades na Educação Básica:

- a) Educação de Jovens e Adultos
- b) Educação Especial

Art 13. - A educação infantil será oferecida em:

- I. Creches ou Centros para crianças de 0 (zero a 03 (três) anos de idade;
- II Pré-escolas, para as crianças, de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos de idade.

Parágrafo único: - A educação infantil poderá ser oferecida isoladamente, em instituição específica, ou integrada em instituições que trabalham com o ensino fundamental.

Art.14 - O ensino fundamental será organizado em nove anos, em regime misto de ciclos e séries.

§ 1º - O regime de ciclos será oferecido nos cinco anos iniciais do ensino fundamental.

§ 2º - O regime seriado será oferecido nos quatro anos finais do ensino fundamental.

Art.15 - O regime de ciclos, com caráter de progressão continuada, organizar-se-á em duas etapas de formação, sendo a primeira com três anos e a segunda com dois anos de duração.

§ 1º A primeira etapa denomina-se Ciclo Inicial de Alfabetização, período característico da infância, que atenderá aos educandos da faixa etária de 6 (seis) a 8 (oito) anos, e, excepcionalmente, àqueles que não tiveram acesso, em idade própria, a esse ciclo.

§ 2º A segunda etapa denomina-se Ciclo Complementar de Alfabetização, período característico da pré-adolescência, visa atender aos educandos na faixa etária de 9 (nove) e 10 (dez) anos, e, excepcionalmente, àqueles que não tiveram acesso, em idade própria, a esse ciclo.

Art. 16 – O regime seriado atenderá aos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Art. 17 - A Educação de Jovens e Adultos – EJA – visa propiciar aos alunos com atraso escolar a oportunidade de atingir o nível de desenvolvimento correspondente a sua idade, mediante organização curricular do projeto pedagógico que definirá conteúdos, tempo necessário conforme ritmo e desempenho desses alunos, metodologias e procedimentos didáticos adequados.

Art. 18 – A Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo propiciar aos alunos:

- I. o domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, que lhes permita compreender e atuar no mundo em que vivem;
- II. o acesso a outra etapa ou modalidades de ensino básico e profissionalizante, assim como a outras oportunidades de desenvolvimento cultural;
- III. a incorporação ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação na distribuição da riqueza produzida;
- IV. a valorização da democracia, desenvolvendo atitudes participativas e o conhecimento dos direitos e deveres da cidadania;
- V. o desempenho, de modo consciente e responsável, de seu papel no cuidado e na educação das crianças, no âmbito da família e da comunidade;
- VI. o conhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira, respeitando as diferenças de gênero, geração, raça e credo e fomentando atitudes de não-discriminação;
- VII. a elevação da auto-estima, fortalecendo a confiança na sua capacidade de aprendizagem, valorizando a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social;
- VIII. o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos científicos e históricos, assim como da produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade;
- IX. o exercício da sua autonomia pessoal com responsabilidade e o aperfeiçoamento da convivência em diferentes espaços sociais.

Art 19- A Educação de Jovens e Adultos será organizada em 2 (dois) segmentos:

§ 1º - O 1º segmento corresponderá aos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental com duração de (três) períodos anuais.

§ 2º - O 2º segmento corresponderá aos 4 (quatro) últimos anos do ensino fundamental com duração de 3 (três) períodos anuais.

§ 3º - Para ingressar na EJA, o aluno deverá ter 15 (quinze) anos completos.

Art. 20 – A proposta curricular, a organização e o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos encontram-se explicitados em legislação específica e deverão ser observadas pelas unidades de ensino que trabalham com essa modalidade.

SEÇÃO I

Art. 21 - A educação especial, como modalidade da educação básica, organizar-se-á por meio do Atendimento Educacional Especializado, de modo a realizar uma aproximação da educação regular com os pressupostos da educação inclusiva, a fim de cumprir os dispositivos legais e político-filosóficos nacionais.

§ 1º - O Atendimento Educacional Especializado – AEE –, implantado de forma gradativa nas unidades escolares municipais, tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Este atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à conquista da autonomia e independência na escola e fora dela.

§ 2º - A regulamentação e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE – deve constar no Projeto Pedagógico da escola de ensino regular, prevendo, em sua organização:

a – **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaços físicos compostos de mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos da escola, por meio dos quais se realiza o Atendimento Educacional Especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, com o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

§ 3º- Considera-se público-alvo do AEE:

a – **Alunos com deficiência**: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

b – **Alunos com transtornos globais do desenvolvimento**: aqueles que apresentam um quadro de alteração no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se, nessa definição, alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtornos desintegrativos da infância (psicose) e transtornos invasivos sem outra especificação.

c – **Alunos com altas habilidades/superdotação**: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

§ 4º- Em caso de faltas cometidas pelo aluno com necessidades educativas especiais inserido no Atendimento Educacional Especializado, antes de se tomar qualquer medida, a Direção da Escola deverá entrar em contato com o Departamento de Inclusão Educacional e Diversidade para estudo do caso e providências cabíveis.

§ 4º- Sobre as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: O Departamento de Inclusão Educacional e Diversidade, por meio da equipe de assessoramento pedagógico, subsidiará o professor do Atendimento Educacional Especializado em todas as suas atribuições, a saber:

- a- Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b- Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c- Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional, com o assessoramento do Departamento de Inclusão Educacional e Diversidade;
- d- Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- e- Orientar professores e familiares sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- f- Ensinar e usar recursos de tecnologia assistiva , tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a informática acessível, a comunicação alternativa e aumentativa, o soroban, os recursos ópticos e não-ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade, entre outros de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.
- g- Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
- h- Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros.

SEÇÃO II

Art. 22 - As Unidades Municipais de Ensino, de acordo com o disposto no Plano Decenal Municipal de Educação, gradativamente, oferecerão educação em tempo integral com a finalidade de atender aos alunos, sobretudo, àqueles comprovadamente, em situação de risco, promovendo o desenvolvimento de atividades educativas extracurriculares de caráter lúdico, artísticas, culturais e pedagógicas.

Art. 23 – A educação em tempo integral terá, em seu Plano Curricular, uma Parte Comum a todas as propostas e uma Parte Diversificada.

§ 1º - A parte comum constituir-se-á em:

- a) práticas de leitura (oficinas, teatro, contação de histórias, pesquisas, etc).
- b) raciocínio lógico-matemático.
- c) acompanhamento de tarefas escolares.

§ 2º - A parte diversificada será constituída por componentes curriculares específicos de acordo com as necessidades e/ou características apresentadas pela clientela.

§ 3º - No ato da transferência ou na conclusão do ensino fundamental, a escola deverá expedir, junto à documentação do ensino regular, o currículo e a carga horária cumpridos na educação de tempo integral.

§ 4º - Para a seleção de alunos, serão observados dados da entrevista, obedecendo aos critérios tais como:

I- situação socioeconômica: prioridade para a família de baixa renda, comprovada por meio do preenchimento de dados da ficha socioeconômica;

II- aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem comprovadas por meio de relatório de sua vida escolar;

III- o critério de zoneamento será facultativo para a matrícula do aluno.

Art. 24 – A organização e funcionamento da educação a ser oferecida nos Centros de Educação Avançada – CEMEA - será especificada em legislação e regimento próprios.

TÍTULO II

DA ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL

CAPÍTULO I

DA GESTÃO DAS UNIDADES DE ENSINO E DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Art.25. A gestão das Unidades Municipais de Ensino, com garantia da alternância da representatividade, será exercida, de modo coletivo com a participação de todos os segmentos e da comunidade, pelas seguintes instâncias:

I. Conselho Escolar;

II. Equipe de Gestão.

Seção I

Do Conselho Escolar

Art. 26 - O Conselho Escolar, de natureza consultiva, deliberativa, de monitoramento e avaliação em assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira, constitui-se em órgão máximo das unidades de ensino.

Art. 27 - A composição, organização, competência e funcionamento do Conselho Escolar encontram-se definidos em legislação pertinente e regimento próprio, e devem ser conhecidos e observados pelas unidades de ensino.

Seção II

Da Equipe de Gestão das Unidades de Ensino

Art. 28 - A Equipe de Gestão, responsável pela coordenação de todo o trabalho da unidade de ensino, a partir das deliberações e encaminhamentos do Conselho Escolar, constitui-se fórum permanente de discussão.

Art. 29 - A equipe de gestão compõe-se de:

- I. Diretor;
- II. Vice-diretor;
- III. Coordenador pedagógico.

Parágrafo único: O Diretor e o Vice-diretor exercerão suas atividades em tempo integral, atendendo, em rodízio, os diferentes turnos.

Art. 30 - São incumbências da Equipe de Gestão:

- I. Assegurar na escola, a implementação das políticas públicas e a viabilização das diretrizes norteadoras das ações educativas emanadas da SEMEC;
- II. Coordenar as atividades referentes à organização da ação coletiva dos profissionais na escola, compreendendo as reuniões periódicas, as atividades de estudo, o planejamento e a avaliação, o funcionamento dos Conselhos de Classe e congêneres, e, no que couber, as reuniões do Conselho Escolar;
- III. Articular a produção, a análise, a disseminação e comunicação das informações relevantes sobre a vida e o desempenho da unidade de ensino;
- IV. Coordenar a avaliação do desempenho dos profissionais do magistério e dos servidores administrativos;
- V. Avaliar a qualidade da gestão, tendo como referência os instrumentos padronizados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, que deverão medir:
 - a) a efetividade da gestão;
 - b) a efetividade do currículo escolar;
 - c) a eficiência e a eficácia da unidade de ensino;
 - d) os padrões de recursos da unidade de ensino: infra-estrutura, equipamentos e recursos pedagógicos;
 - e) o monitoramento de processos referentes à implementação do Projeto Pedagógico e do Compromisso de Gestão.

Seção III

Das Competências dos Membros da Equipe de Gestão da Unidade de Ensino

Art. 31. Ao Diretor, responsável pela administração geral da unidade e especificamente pela gestão pedagógica, compete:

- I. coordenar a elaboração, a implementação e o monitoramento dos processos de realização do Projeto Pedagógico e do Compromisso de Gestão, assegurados a participação e o protagonismo de toda a comunidade escolar, em todas as fases;

II. coordenar os processos de organização da unidade de ensino como “*ambiente de desenvolvimento e aprendizagem e de formação humano-cidadã*”, zelando pela:

- a) formação e consolidação de uma equipe estável de profissionais;
 - b) coordenação das ações, fundamentada na observância da justiça, eficiência, eficácia, transparência, cumprimento dos contratos, acordos e compromissos – formais e informais -, e da ética da responsabilidade;
 - c) efetividade do projeto pedagógico;
 - d) efetividade do Compromisso de Gestão;
 - e) implementação dos planos anuais de curso dos docentes e dos planos de trabalho dos demais profissionais;
 - f) registro contínuo, pelos professores, de suas práticas pedagógicas e da avaliação do desempenho dos alunos, em um portfólio, por turma;
 - g) coordenação do processo de avaliação do desempenho dos profissionais tendo como bases documentais o projeto pedagógico e o Compromisso de Gestão;
 - h) dedicação de, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) de sua jornada de trabalho semanal na unidade de ensino à coordenação dos assuntos pedagógicos, organizando-a por meio de uma agenda de compromissos, amplamente divulgada;
- III. prestar contas, periodicamente, à comunidade escolar, ao Conselho Escolar e à Secretaria Municipal de Educação e Cultura sobre o desempenho geral da unidade que dirige.

§ 1º - A avaliação periódica de desempenho do professor, referida na alínea “g” do inciso II deste artigo, definida em lei específica, terá como bases documentais o Projeto Pedagógico, o Compromisso de Gestão, o plano anual de curso e o portfólio do professor e, como bases referenciais de desempenho, os resultados das avaliações dos alunos e o perfil de entrada da turma.

§ 2º - A equipe dirigente também será avaliada pelos demais profissionais da unidade de ensino, por meio de instrumentos padronizados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Art. 32. Ao Vice-diretor, responsável pela gestão administrativa, financeira, patrimonial e de pessoal, compete:

- I. substituir o diretor nos seus impedimentos ou por delegação;
- II. responder, solidariamente com o diretor, pelas decisões e conseqüências das ações da direção escolar;
- III. participar da avaliação periódica de desempenho dos profissionais da unidade de ensino, e ser por eles, avaliado;
- IV. coordenar a articulação entre a escola e as famílias dos alunos, assim como com as organizações sociais da vizinhança visando ao maior comprometimento da comunidade, à melhoria das condições de segurança e à proteção do patrimônio da unidade de ensino;
- V. coordenar a articulação entre a escola, o Ministério Público, os Conselhos Tutelares e o Conselho de Defesa da Criança e do Adolescente;
- VI. coordenar a produção e a disseminação de informações sobre a escola;
- VII. organizar, aferir, fiscalizar e documentar os fluxos de entrada e saída na escola dos bens móveis, equipamentos e aparelhos, alimentos, material de secretaria, material de limpeza, material escolar e outros;

- VIII. administrar os recursos financeiros da unidade de ensino, provenientes de repasses do Programa “Dinheiro Direto na Escola” e de outras fontes legalmente instituídas e submeter a sua ação à aprovação do diretor;
- IX. controlar a assiduidade e a pontualidade de todos os funcionários da escola e disso fazer registro, em livro próprio, ou por meio eletrônico;
- X. gerenciar a conservação do prédio e os serviços de manutenção da rede elétrica, hidráulica e sanitária e de limpeza, bem como a distribuição e a qualidade da merenda oferecida aos alunos;
- XI. organizar e definir, por escrito e para conhecimento de todos, as rotinas diárias do pessoal administrativo da escola, e acompanhar o desempenho desses servidores, organizando e acompanhando a sua formação continuada;
- XII. distribuir, acompanhar e avaliar as atividades dos auxiliares de serviços operacionais.

Art. 33. Ao Coordenador Pedagógico compete:

- I. orientar a formação de expectativas e organizar as demandas dos professores referentes à formação continuada, tendo como referenciais a análise dos resultados das avaliações externas, os resultados das pesquisas sobre alfabetização e metodologias didáticas, os portfólios dos professores, a observação das aulas e as entrevistas de orientação e de avaliação do desempenho dos docentes;
- II. coordenar o processo de formação continuada em serviço e avaliar os impactos dessa modalidade de formação nos desempenhos docentes e na aprendizagem dos alunos;
- III. organizar, no âmbito da unidade, o processo de avaliação externa da aprendizagem dos alunos e coordenar seminários de informação e análise dos resultados dessas avaliações, com os propósitos de revisão do Projeto Pedagógico, dos planos anuais de curso dos professores e de reorientação do foco das atividades de formação continuada;
- IV. orientar os docentes na elaboração e análise dos planos anuais de curso e dos portfólios;
- V. avaliar e, com ética, comentar as aulas com cada um dos docentes, com o propósito de orientá-los;
- VI. sob a coordenação do diretor, participar dos processos de elaboração, implementação e de monitoramento da execução do Projeto Pedagógico e do Compromisso de Gestão;
- VII. sob a coordenação do diretor, organizar e participar das entrevistas de avaliação de todos os profissionais da unidade;
- VIII. orientar os pais dos alunos para que acompanhem o percurso escolar dos filhos quanto:
 - a) à realização diária do “Para Casa”;
 - b) ao estudo diário, em casa, com horário definido;
- IX. orientar os docentes para que operem em sala de aula com:
 - a) descritores curriculares, propósitos educativos e avaliações contínuas da aprendizagem;
 - b) diagnóstico ou “perfil cognitivo de entrada” dos alunos;
 - c) monitoramento do processo de aprendizagem, verificando a sua consolidação;
- X. assegurar aos docentes, com a colaboração da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a formação referente ao domínio do conhecimento teórico e metodológico da construção de itens de testes para avaliação de conhecimentos, competências e habilidades;
- XI. coordenar as atividades pertinentes ao Conselho de Classe.

Seção IV

Da Equipe Docente da Unidade de Ensino

Art. 34 – A Equipe Docente será constituída por todos os professores que atuam na Unidade de Ensino.

Parágrafo único: – Ao Professor compete:

- I. participar como protagonista dos processos de elaboração, implementação, avaliação e revisão do Projeto Pedagógico;
- II. elaborar, implementar, avaliar e, no que couber, aperfeiçoar o seu plano anual de curso;
- III. elaborar e aplicar o portfólio para o registro contínuo de suas práticas pedagógicas e para a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, e com base nesse instrumento:
 - a) verificar se está ocorrendo a consolidação das competências e das habilidades esperadas;
 - b) certificar-se de que os alunos avançados estão desenvolvendo as suas potencialidades peculiares;
 - c) assegurar que os alunos com dificuldades de aprendizagens estão apresentando progresso;
 - d) organizar a avaliação do progresso acadêmico e atitudinal dos alunos conforme a proposta de avaliação da unidade de ensino;
 - e) zelar e sentir-se responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos;
- IV. organizar a sala de aula como “*ambiente de aprendizagem e de formação humanocidadã*” para que o aluno desenvolva o gosto pela busca do conhecimento, desenvolva o espírito crítico de indagação e análise, e domine o processo de tomada de decisões, com fundamentação e com responsabilidade pessoal e social;
- V. dominar a norma culta da construção curricular;
- VI. distinguir os diferentes desempenhos acadêmicos;
- VII. diligenciar para que os alunos alcancem, pelo menos, o patamar “Básico” de desempenho, empenhando para que, de acordo com os diferentes ritmos de aprendizagem, todos alcancem o sucesso escolar;
- VIII. participar e se preparar para a sua auto-avaliação e para as avaliações do seu desempenho efetuadas pela equipe dirigente, assim como para avaliar os seus avaliadores, com propósitos construtivos e eticamente orientados;
- IX. propor e participar das atividades de formação continuada como parte integrante da jornada de trabalho não-letiva remunerada;
- X. cooperar para a formação de expectativas e empenhar-se, lealmente, em obter dos dirigentes a inclusão, na agenda da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, das seguintes prioridades:
 - a) disponibilização, em cada unidade de ensino, dos padrões de qualidade referentes à infraestrutura, equipamentos e recursos pedagógicos;
 - b) a implementação gradual do tempo integral nas unidades da rede municipal, com prioridade para os alunos que se apresentam em condições de risco social e/ou ritmos diferenciados e “Críticos” de aprendizagem;
 - c) a valorização dos profissionais segundo o seu mérito individual e o compromisso com as metas de desempenho dos alunos, verificados por meio das avaliações internas e externas.

Seção V

Do Educador Infantil

Art. 35 – Ao Educador Infantil, responsável pelo cuidado das crianças de 0 (zero) a 05 (cinco) anos, compete:

- I. orientar a criança em todas as suas necessidades e no cuidado com a higiene pessoal e coletiva, desenvolvendo hábitos de higiene e postura pessoal;
- II. resolver problemas emergenciais em casos de acidentes/incidentes ocorridos no espaço da unidade de ensino;
- III. dinamizar as atividades, de acordo com a proposta pedagógica da unidade, visando à educação e à construção do conhecimento das crianças;
- IV. desenvolver atividades sócio-recreativas e pedagógicas que favoreçam o crescimento individual da criança em todas as áreas do conhecimento;
- V. avaliar, descritiva e sistematicamente, o desenvolvimento da criança, obedecendo às normas instituídas, preenchendo as fichas e os relatórios institucionalizados;
- VI. estimular a participação da criança, nas atividades propostas, respeitando a individualidade de cada uma;
- VII. manter a organização e a disciplina no desenvolvimento das atividades;
- VIII. participar de cursos, atividades e programas de formação profissional;
- IX. atuar, ativamente, no processo que envolve planejamento, elaboração, execução, controle e avaliação do Projeto Pedagógico da instituição de ensino;
- X. exercer outras atividades correlatas, que lhe forem solicitadas pela coordenação pedagógica ou pela direção da unidade de ensino.

Seção VI

Do Coordenador de Biblioteca

Art. 36 – Ao Coordenador de Biblioteca compete:

- I. cumprir jornada laboral correspondente à função;
- II. coordenar todos os projetos que envolvam leitura e escrita, a serem executados anualmente, constantes do projeto pedagógico da unidade de ensino;
- III. elaborar e executar um plano de ação em sintonia com o Projeto Pedagógico (PP) da unidade de ensino, envolvendo todos os projetos e/ou programas de leitura e escrita;
- IV. planejar e executar ações que promovam a formação do hábito de ler e, simultaneamente, preservem o direito de acesso à leitura na unidade de ensino;
- V. orientar, adequadamente, os leitores em seus estudos e/ou pesquisas dentro da biblioteca escolar;
- VI. documentar as ações realizadas, por meio de relatórios, portfólios, artigos para publicações, etc., conservando tais materiais como acervo permanente da biblioteca escolar, para pesquisa historiográfica da comunidade escolar;
- VII. coletar dados sobre o acervo existente na biblioteca escolar e promover a sua ampliação adequadamente;
- VIII. orientar o/a(s) auxiliares de biblioteca;
- IX. providenciar, junto à equipe dirigente da unidade, os materiais necessários à restauração, limpeza e conservação do acervo e mobiliário da biblioteca escolar;
- X. participar de cursos, seminários, fóruns, etc., pertinentes à atuação em biblioteca escolar, referendados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura;
- XI. Elaborar e executar, de comum acordo com a equipe pedagógica, projetos específicos para resolver situações emergenciais ocasionadas pela ausência de professores;

XII. integrar o projeto da biblioteca escolar com as atividades de sala de aula.

Seção VII

Da Equipe dos Agentes e Oficiais de Serviços Educacionais

Art. 37 – A Equipe dos Agentes e Oficiais de Serviços Educacionais será composta pelas classes: Auxiliar de Biblioteca, Secretário Escolar, Auxiliar de Secretaria e Inspetor de Alunos.

Art. 38. São atribuições do Auxiliar de Biblioteca:

- I. cumprir jornada laboral correspondente à função, dentro da biblioteca escolar, na execução das tarefas de sua competência, mantendo o local sempre aberto para os usuários, especialmente nos horários de entrada, recreio e saída dos turnos;
- II. atender às orientações e solicitações do coordenador da biblioteca escolar;
- III. participar da elaboração e da execução do plano de ação da biblioteca escolar;
- IV. selecionar e organizar materiais bibliográficos, não-bibliográficos e audiovisuais, para os profissionais da educação, pessoal administrativo, alunos e comunidade em geral, controlando e incentivando o uso e a circulação desses materiais;
- V. contribuir para o desenvolvimento do gosto pela leitura e pela pesquisa, orientando os usuários da biblioteca;
- VI. registrar, organizar, limpar e restaurar o acervo da biblioteca;
- VII. manter o ambiente agradável e organizado, facilitando o acesso ao acervo, bem como a realização de atividades de leitura e/ou escrita na biblioteca escolar;
- VIII. participar de reuniões sempre que se fizer necessário;
- IX. freqüentar cursos de formação, na área de atuação, referendados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, sempre que possível;
- X. desempenhar outras atribuições compatíveis com a natureza do cargo, especificadas no Projeto Pedagógico da unidade de ensino;
- XI. fazer e divulgar levantamentos estatísticos sobre a utilização da biblioteca.

Art. 39. São atribuições do Secretário Escolar e do Auxiliar de Secretaria:

- I. cumprir jornada laboral correspondente ao cargo, distribuída, de forma igualitária, em todos os turnos de funcionamento;
- II. acompanhar a legislação pertinente, visando manter a integridade legal da unidade escolar;
- III. organizar e manter atualizados a escrituração, a documentação e os arquivos escolares;
- IV. efetuar o controle dos diários escolares, o controle acadêmico e outros dados estatísticos, a expedição de documentos relativos à freqüência escolar, transferência de alunos, históricos escolares, atas, livros de registro, fichas e demais documentos que influenciem a vida escolar do aluno e da unidade;
- V. redigir correspondências oficiais e executar os trabalhos de digitação, em geral, que dão suporte às demais atividades da unidade;
- VI. participar dos procedimentos de matrícula;

- VII. realizar atendimento à comunidade em geral, para fins de garantir o fluxo de documentação e de informações necessárias ao processo técnico-pedagógico-administrativo;
- VIII. assinar, junto com o(a) Diretor(a) da Unidade de Ensino, os documentos institucionais sendo co-responsável por eles;
- IX. desempenhar outras atribuições compatíveis com a natureza do cargo, disciplinadas no Projeto Pedagógico da unidade.

Art. 40. As atribuições do Auxiliar de Secretaria são idênticas às do Secretário Escolar, exceto à de co-responsabilidade na assinatura de documentos, explicitada no item VIII do Art.39.

Art. 41. São atribuições do Inspetor de Alunos:

- I. colaborar na disciplina da unidade escolar, prestando assistência especial aos alunos que, durante o período de aulas, se ausentarem da sala;
- II. exercer, sob supervisão técnica, tarefas auxiliares na realização de trabalhos pertinentes ao acompanhamento do comportamento dos alunos no ambiente escolar, zelando pela segurança dos mesmos nas dependências e proximidades da escola, orientando-os sobre regras e procedimentos, regimento escolar, cumprimento de horários; ouvindo reclamações e analisando fatos, controlando e definindo limites nas atividades livres dos alunos, fiscalizando espaços de recreação;
- III. observar a entrada e saída dos alunos e o recreio, de acordo com as normas estabelecidas e o horário, quando não houver a assistência do professor;
- IV. atender e encaminhar o público, controlando a entrada e saída de pessoas estranhas e de equipamentos, com a prévia autorização da direção da escola;
- V. desempenhar outras atividades compatíveis com a natureza do cargo que lhe forem atribuídas pelo diretor.

Seção VIII

Da Equipe Auxiliar de Serviço Operacional

Art. 42 - A Equipe Auxiliar de Serviço Operacional, responsável pela manutenção e conservação das dependências, equipamentos e móveis da Unidade de Ensino, será composta pelas classes de apoio administrativo: Auxiliar de Serviços Gerais, Cantineira, Copeira, Instrutor de Artes, Servente Escolar, Vigia e Trabalhador Braçal.

Art. 43. – A Equipe Auxiliar de Serviço Operacional terá as seguintes atribuições, conforme o cargo/função:

- I. executar e organizar o trabalho rotineiro de limpeza, conservação e manutenção, em geral, de pátios, jardins, dependências internas e externas, bens imóveis e móveis, equipamentos, máquinas e instrumentos de trabalho;
- II. executar os serviços de separação, classificação, coleta e entrega de documentos, correspondência, objetos, encomendas e outros afins.
- III. ajudar na remoção ou arrumação de móveis ou utensílios;
- IV. efetuar serviços bancários e de correio;
- V. carregar, descarregar e auxiliar no transporte de materiais, mobiliários e equipamentos;

- VI. executar serviços de portaria e vigilância das dependências, zelando pela guarda do patrimônio, para prevenir e controlar incêndios, roubos, furtos, entrada de pessoas estranhas e outras irregularidades.
- VII. realizar atividades de instrução profissional;
- VIII. realizar o preparo e servir alimentos;
- IX. realizar trabalhos simples de carpintaria, alvenaria, pintura, instalações, pequenos reparos e reformas;
- X. prestar serviços auxiliares na área de educação, no controle de estoque e mercadorias, sob supervisão;
- XI. executar tarefas administrativas não-qualificadas, como recepção, entrega e arquivo de papéis e documentação;
- XII. executar tarefas auxiliares no acompanhamento de obras, limpeza e higienização;
- XIII. exercer outras atividades correlatas.

Parágrafo único - Compete ao Vice-diretor da Unidade de Ensino delegar as atribuições especificadas no *Caput* deste artigo entre os servidores que integram a Equipe Auxiliar de Serviço Operacional.

Seção IX

Dos Serviços Complementares

Art.44 – As Unidades Municipais de Ensino contarão com Serviços Complementares ao Processo Educativo, promovendo e assessorando, em ação integrada, atividades de natureza técnico-científica e pedagógica.

Art 45 - Integram o rol dos Serviços Complementares ao Processo Educativo: o Conselho de Classe; as Reuniões Pedagógicas e Administrativas, as Reuniões de Pais; e a Caixa Escolar.

Art. 46 – O Conselho de Classe deverá garantir condições que visem à melhoria da qualidade do ensino e ao bom desempenho do aluno, do professor e da unidade de ensino.

Art. 47 – O Conselho de Classe será constituído pelo pessoal docente e técnico-pedagógico, ser coordenado por um dos pedagogos da unidade, ter um secretário “*ad hoc*” que deverá elaborar a ata em livro próprio, registrando, inclusive, as intervenções pedagógicas que forem sugeridas e as realizadas, com o intuito de recuperar o aluno em tempo real.

Art. 48 – O Conselho de Classe constituir-se-á em fórum de discussão visando definir:

- I. descritores curriculares e propósitos educativos a serem alcançados em cada componente curricular;
- II. uso de metodologias e estratégias de ensino;
- III. critérios de seleção de conteúdos, conforme as diretrizes curriculares;
- IV. projetos integrados de ensino e atividades;
- V. formas de acompanhamento e avaliação dos alunos em seu percurso escolar;

- VI. realização da avaliação de desempenho dos alunos em cada ano de escolaridade, assim como identificação das necessidades específicas, encaminhando-os para estudos complementares, quando necessário (recuperação e projetos diversificados);
- VII. critérios para avaliação do desempenho dos alunos ao longo e ao final de seus estudos;
- VIII. elaboração de portfólio de registro do desempenho do aluno para o acompanhamento, no decorrer do processo de aprendizagem, para informação à secretaria da escola e, posteriormente, aos pais;
- IX. formas de relacionamento com a família;
- X. propostas curriculares específicas para alunos com necessidade educacionais especiais;
- XI. realização da enturmação dos alunos;
- XII. utilização de metodologias, estratégias de ensino e retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo ensino-aprendizagem individual ou de todo o grupo.

Art. 49 – As reuniões do Conselho de Classe, previstas no calendário escolar, deverão acontecer, sistematicamente.

Parágrafo único – Caberá à Direção da Unidade de Ensino assegurar ao Conselho de Classe as condições mínimas para o seu funcionamento. A organização dos horários de realização das reuniões deverá ser feita de modo a permitir que todos os seus membros participem efetivamente de tais reuniões.

Art. 50 – As Reuniões Pedagógicas deverão ter como objetivo a discussão de todas as questões relacionadas ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, tais como: elaboração, implementação e avaliação do Projeto Pedagógico e das metas estabelecidas no Compromisso de Gestão, as propostas curriculares, os procedimentos metodológicos adotados, as dificuldades de aprendizagem, bem como todas as variáveis relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, através de reflexão e estudo permanente, os resultados das avaliações internas e externas, a avaliação de desempenho dos profissionais da unidade de ensino, o calendário escolar e o cumprimento dos dias letivos e da carga horária dos componentes curriculares.

Parágrafo único: – Os assuntos de natureza administrativa, tais como plano de carreira e remuneração do magistério municipal, deverão ser discutidos em reuniões específicas que serão devidamente programadas pela equipe dirigente da unidade de ensino.

Art. 51 – As Reuniões com Pais e/ou responsáveis visam ao acompanhamento do processo educativo dos filhos, bem como ao conhecimento das orientações repassadas pela unidade de ensino.

Parágrafo único. Nas reuniões com pais ou responsáveis, as unidades de ensino devem buscar o comprometimento da família com o desempenho acadêmico dos seus filhos, tendo como referência as metas estabelecidas no Compromisso de Gestão.

Art. 52 - A Caixa Escolar será regida por legislação pertinente, devendo cada unidade de ensino ter o seu estatuto registrado em cartório.

CAPÍTULO II

DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Seção I

Do Projeto Pedagógico

Art. 53 - O Projeto Pedagógico constitui-se em instrumento de planejamento, elaborado pela comunidade escolar, e deverá conter os pressupostos filosóficos, a proposta curricular, a linha pedagógica e metodológica e as ações básicas a serem desenvolvidas pela Unidade de Ensino.

Parágrafo único: A Equipe Dirigente deverá envolver a comunidade nos processos de elaboração, acompanhamento e avaliação do Projeto Pedagógico, para que a mesma se sinta integrada e responsável pela Unidade de Ensino, considerando-a um bem coletivo.

Art. 54 - O Projeto Pedagógico, instrumento norteador do trabalho da Unidade de Ensino, construído, acompanhado e avaliado pela comunidade escolar, deverá ser de conhecimento público.

Art. 55 - A comunidade escolar deverá reunir-se periodicamente para avaliar os resultados das ações realizadas, bem como discutir e apresentar soluções para os obstáculos ou dificuldades encontrados na realização das ações programadas.

Parágrafo único - Os resultados dessas avaliações deverão servir para corrigir e aperfeiçoar, permanentemente, o Projeto Pedagógico.

Seção II

Da Organização Curricular do Ensino

Art. 56 – O currículo, ação que se constrói em cada grupo e em cada realidade educativa de forma diferenciada, deve se constituir processo dinâmico, aberto e flexível e expressar a organização dos saberes vinculados à formação do cidadão, numa determinada unidade de ensino.

Art. 57 – A organização curricular coerente com a proposta educativa da Rede Municipal de Ensino, além do compromisso com o conhecimento sistematizado, deve se voltar para a formação dos sujeitos capazes de tomar decisões e de intervir na realidade social para transformá-la.

Art. 58 – Na educação infantil, a organização curricular visará à formação da identidade e da autonomia, o desenvolvimento pessoal e social das crianças e o conhecimento de mundo.

Art. 59 – No ensino fundamental, a proposta curricular terá uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada de acordo com as peculiaridades locais, ambientais e culturais da clientela atendida.

Art. 60- As propostas curriculares, respeitadas a legislação e as determinações oficiais vigentes, poderão ser alteradas, sempre que as conveniências do ensino e as necessidades da comunidade local assim o exigirem.

Parágrafo único - As alterações de que trata o *caput* do artigo não poderão ser efetivadas no decorrer do ano letivo e deverão ser encaminhadas ao órgão competente do sistema de ensino, para a devida apreciação.

Art. 61.- A organização dos programas de cada componente curricular caberá ao docente, com a orientação da coordenação pedagógica, respeitados os objetivos da educação nacional e do Projeto Pedagógico da Unidade de Ensino.

Seção III **Do ano letivo**

Art. 62- O ano letivo abrange um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho e uma carga horária mínima de oitocentas horas.

Parágrafo único: No ensino fundamental, a jornada diária compreende um mínimo de quatro horas de trabalho.

Art.63 - A Unidade de Ensino encerrará o ano/letivo somente após ter cumprido os dias letivos e a carga horária mínima exigida pela legislação em vigor.

§ 1º - Quando se verificar a ocorrência de “déficit”, quer em relação ao mínimo de dias letivos, quer em relação à carga horária estabelecida em legislação em vigor, a Equipe Dirigente da Unidade de Ensino deverá providenciar e efetuar a reposição de aulas/dias.

§ 2º - Serão considerados dias de efetivo trabalho escolar ou dia letivo aqueles que envolvam professores e alunos em atividades escolares de caráter obrigatório, relacionadas com o processo ensino-aprendizagem, independente do local onde elas se desenvolvam.

Art. 64 – As aulas somente poderão ser suspensas em decorrência de situações que justifiquem tal medida, nos termos da legislação vigente, utilizando-se da reposição para o cumprimento dos mínimos legais fixados.

Parágrafo único: - As paralisações que, porventura, ocorrerem, quaisquer que sejam os motivos determinantes, não desobrigam a unidade de ensino do cumprimento do número de dias letivos e das horas-aulas fixadas neste artigo.

Seção IV **Do Calendário Escolar**

Art. 65 - Entende-se por Calendário Escolar a distribuição temporal das atividades administrativas e pedagógicas planejadas para implementação na Unidade de Ensino ao longo de um ano escolar.

§ 1º- O Calendário Escolar deverá ter suas atividades organizadas de acordo com as orientações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e em consonância com a legislação de ensino em vigor.

§ 2º- As Unidades de Ensino que, porventura, necessitarem interromper o calendário escolar, deverão adequá-lo para o cumprimento das horas e dias letivos previstos na legislação, encaminhando-o ao setor competente da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, para análise e aprovação, no prazo máximo de trinta dias, a contar da data de recebimento.

Art. 66 – Obrigatoriamente, deverão constar no Calendário Escolar:

- I. início e término do ano escolar e do ano letivo;
- II. o período de planejamento, matrícula, férias, recessos e feriados;
- III. as datas das assembléias e dos Conselhos Escolares;
- IV. as datas dos Conselhos de Classe;
- VIII. as programações das demais atividades inerentes ao processo educacional.

Parágrafo único: o Calendário deverá ser aprovado pelo Conselho Escolar.

Seção V

Da Matrícula e da Transferência

Art. 67 – A matrícula nas Unidades Municipais de Ensino será efetuada conforme este regimento, diretrizes e época fixada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura e seu edital deverá ser amplamente divulgado.

Art. 68 – A matrícula compreenderá, além da admissão de novatos, a rematrícula de antigos e a admissão de alunos por transferência.

Art. 69 – O ingresso dar-se-á em qualquer época, respeitando a idade e o nível de conhecimento do aluno, a capacidade física da escola, atendendo ao critério de zoneamento escolar exigido por legislação pertinente.

Art. 70 – A Unidade de Ensino efetivará o processo de matrícula mediante a apresentação dos seguintes documentos:

- a) – certidão de nascimento ou casamento;
- b) – carteira de identidade;
- c) – título de eleitor;
- d) – certificado de reservista (sexo masculino);
- e) – histórico escolar (em caso de transferência);
- f) – carteira de vacinação (em caso de alunos da educação infantil).

Art. 71 – Quando o número de vagas pleiteado não for suficiente, terão prioridade:

- I. filhos de funcionários, no local de trabalho dos pais;
- II. candidato que comprovar irmão matriculado na mesma unidade;
- III. alunos contemplados pelo sorteio realizado na presença dos interessados.

Art. 72 – Encerrado o período de matrícula, caso remanesçam vagas ou ocorram desistências, deverão ser efetuadas novas matrículas, observada a ordem da demanda registrada.

Art. 73 – As Unidades Municipais de Ensino deverão assegurar a matrícula aos alunos com necessidades educativas especiais, efetuar sua inclusão, informando ao serviço de Atendimento Educacional Especializado da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Art. 74 – Em nenhuma hipótese, será negada matrícula por motivo de raça, sexo, condição social, convicção política, crença religiosa, apresentar-se o candidato com necessidades educativas especiais, estar doente, ou se encontrar em defasagem de idade com relação ao ano de escolaridade pretendido.

Art. 75 - No ato da matrícula, o aluno maior de dezoito anos, ou seu responsável, se menor de idade, optará pela frequência ou não às aulas de educação religiosa/valores humanos.

Art. 76 – A prática da Educação Física é facultativa ao aluno, nos termos da Lei Federal 10.793/2003.

Art. 77 – A Unidade Municipal de Ensino deverá efetuar a matrícula do aluno transferido, encaminhando a documentação à equipe pedagógica para a enturmação, momento em que serão considerados a idade, o nível de conhecimento e as habilidades básicas apresentadas pelo candidato.

Parágrafo único: – A Unidade Municipal de Ensino deverá matricular o aluno transferido, respeitando a documentação emitida pela unidade de origem, observadas as normas legais vigentes.

Art. 78 – A Unidade Municipal de Ensino poderá, em qualquer época, aceitar a transferência de alunos provenientes de outra unidade, do País ou do exterior, bem como expedir transferências, mediante requerimento à diretoria, subscrito pelo aluno quando maior ou, por seu responsável, quando menor.

Parágrafo único:– Os candidatos provenientes de outras unidades do País ou do exterior que não concluíram o ensino fundamental, serão enturmados, após processo de avaliação para posicionamento no ano escolar correspondente ao seu nível de desempenho.

Seção VI

Da Classificação e Reclassificação

Art. 79 – A classificação, posicionamento do aluno, no ano de escolaridade correspondente ao seu desempenho será feita:

- I. por promoção, para os alunos da própria Unidade de Ensino que cursaram com proveito o ano letivo;
- II. por transferência, para candidatos procedentes de outras unidades situadas no país ou exterior, considerando os componentes curriculares da Base Nacional Comum;
- III. por avaliação, independentemente da escolarização anterior, ajustando o aluno de acordo com suas experiências e seu nível de desempenho.

Art. 80 – A reclassificação, reposicionamento do aluno no ano de escolaridade correspondente ao seu desempenho, diferente daquele que a sua documentação registre, ou, na ausência desta, que o seu desenvolvimento indique, ocorrerá a partir de:

- I. proposta apresentada pelos professores e equipe pedagógica, com base nos resultados de avaliação diagnóstica ou de estudos de recuperação;
- II. solicitação do próprio aluno ou de seu responsável, referendada pela equipe pedagógica da escola.

Art. 81 – A reclassificação definirá o ano de escolaridade adequado ao prosseguimento de estudos do aluno, tendo como referência a correspondência idade e avaliação de desempenho nos componentes curriculares da Base Nacional Comum do Currículo.

§ 1º - As avaliações deverão ser realizadas imediatamente depois de comprovada a competência do aluno e feita a solicitação pela equipe pedagógica.

§ 2º - No caso de desempenho satisfatório do aluno e de frequência inferior a 75%, no final do período letivo, a Unidade de Ensino poderá usar o recurso de reclassificação para posicionar o aluno no período letivo seguinte.

§ 3º - Para o aluno recebido por transferência ou oriundo de país estrangeiro, com ou sem documentação comprobatória de estudos anteriores, a reclassificação deverá ocorrer em qualquer época do ano letivo.

Art. 82 – Nos processos de classificação e reclassificação, a comissão constituída de docentes e equipe pedagógica, presidida pelo Diretor será responsável:

- I. pela análise da documentação do aluno;
- II. pela elaboração, aplicação e análise dos resultados;
- III. pela emissão do parecer conclusivo.

Art. 83 – Os documentos que fundamentam a classificação e reclassificação serão arquivados na pasta individual do aluno.

Art. 84 – A classificação e a reclassificação obedecerão ao previsto nas normas do Sistema Municipal de Ensino.

Art. 85 – A reclassificação poderá ocorrer ainda sob a forma de avanço escolar e aproveitamento de estudos.

Art. 86 – O Avanço Escolar propiciará aos alunos que apresentarem nível de desenvolvimento acima de sua idade, a oportunidade de concluir o seu estudo em menor tempo.

Parágrafo único - O aluno, para ser contemplado por esse recurso, deverá apresentar desenvolvimento superior a sua idade e altas habilidades e competências comprovadas por profissional especializado, designado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Art. 87 – A Unidade de Ensino poderá fazer aproveitamento de estudos realizados com êxito na própria unidade ou em outras instituições equivalentes.

Parágrafo único – O Aproveitamento de Estudos poderá ser feito mediante apresentação de documento referente aos períodos e componentes curriculares estudados. Na ausência de documentos, o aproveitamento de estudos será feito por deliberação de uma comissão especial designada pela equipe dirigente.

Art. 88 – A reclassificação deverá constituir um recurso de adaptação do aluno de acordo com a idade, a experiência e o nível de desempenho acadêmico adequado, sempre no sentido de elevar a sua auto-estima e incentivar o gosto pelos estudos.

Seção VII

Da Avaliação da Frequência e do Desempenho Acadêmico

Art. 89 – O controle de frequência terá por objetivo o registro da presença do aluno nas atividades da Unidade de Ensino, programadas em dias letivos, das quais estará obrigado a participar em pelo menos 75% do total da carga horária prevista para aprovação. A frequência será apurada pelo total das horas letivas de cada período.

Parágrafo único: – A Unidade de Ensino deverá informar aos pais e/ou responsáveis, em tempo hábil, sobre a frequência e o desempenho dos alunos.

Art. 90 – As Unidades de Ensino deverão adotar providências, capazes de estimular a frequência dos alunos em suas atividades utilizando recursos, tais como:

- I. revisão das causas de caráter pedagógico que afastam os alunos da sala de aula;
- II. contato com as famílias, para acompanhamento;
- III. Termo de Compromisso assinado pelo aluno quando maior de idade ou pelos pais ou responsáveis, no caso dos alunos menores de idade.
- IV. comunicação às autoridades competentes (Ministério Público e Conselho Tutelar) para providências cabíveis.

Art. 91 – Os gestores das Unidades de Ensino comunicarão ao Conselho Tutelar/Promotoria da Infância e da Juventude, os casos de:

- I. maus tratos envolvendo seus alunos;
- II. reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos institucionais adotados;
- III. elevados níveis de repetência.

Art. 92 – A avaliação da aprendizagem nas Unidades Municipais de Ensino visa à obtenção e análise de informações sobre o estágio de aproveitamento/desenvolvimento dos alunos, no sentido de que eles, por meio de uma intervenção consciente, alcancem a sua auto-superação e a coerência, com os objetivos de uma escola entendida como “*ambiente de aprendizagem e de formação humano-cidadã*”.

Art. 93 – O aluno será avaliado em cada componente curricular, abrangendo os aspectos qualitativos e quantitativos da aprendizagem.

Art. 94 – A avaliação para a verificação do desempenho acadêmico dos alunos será feita com base na exigência de domínio dos descritores curriculares (conteúdos, competências e habilidades) que deverão constar dos planos de ensino dos respectivos professores.

Parágrafo único: - De acordo com o número de pontos obtidos, os alunos serão classificados em diferentes níveis de desempenho, a saber:

- a) **Nível Avançado:** quando se apresentarem com altas habilidades e com nível de desempenho além do que lhes foi solicitado, ou seja, situados entre 90% e 100% no domínio dos descritores curriculares propostos para a avaliação.
- b) **Nível Adequado:** quando se apresentarem com nível de desempenho desejável em relação ao que foi solicitado, ou seja, situados entre 70% (setenta por cento) e 89% (oitenta e nove por cento) no domínio dos descritores curriculares (conteúdos, competências e habilidades) propostos para a avaliação.
- c) **Nível Básico ou intermediário:** quando se apresentarem com um nível de desempenho razoável, em relação ao que foi solicitado, ou seja, situados entre 60% (sessenta por cento) e 69% (sessenta e nove por cento) no domínio dos descritores curriculares (conteúdos, competências e habilidades) propostos para a avaliação.
- d) **Nível Crítico:** quando se apresentarem com evidentes dificuldades, mas sendo detentores das estruturas mentais indispensáveis ao acompanhamento do ano de escolaridade em que se encontram, ou seja, com desempenho situado entre 40% (quarenta por cento) e 59% (cinquenta e nove por cento) no domínio dos descritores curriculares (conteúdos, competências e habilidades) propostos para a avaliação.
- e) **Nível Muito Crítico:** quando se apresentarem sem o mínimo de condição de avanço acadêmico ou apenas com estruturas mentais elementares para o acompanhamento do ano de escolaridade em que se encontram, ou seja, com desempenho situado abaixo de 40% (quarenta por cento) no domínio dos descritores curriculares (conteúdos, competências e habilidades) propostos para a avaliação.

Art. 95 - Constituem estratégias e instrumentos de avaliação: provas, estudos dirigidos, seminários, debates, trabalhos em grupo, portfolio, relatórios e desenvolvimento de projetos e pesquisas, entre outros, de acordo com a natureza do componente curricular.

Parágrafo único: entre os instrumentos de avaliação previstos no artigo anterior, será obrigatória, em cada componente curricular, a aplicação de, no mínimo, uma prova escrita por bimestre.

Art. 96. As avaliações para verificação do desempenho acadêmico deverão ser cumulativas quanto ao domínio de conteúdo, competências e habilidades.

Art. 97. Para cada componente curricular, serão distribuídos, ao longo do ano letivo, 100 (cem) pontos, valendo cada bimestre 25 (vinte e cinco) pontos.

§1º - Os resultados serão expressos em pontos inteiros, admitindo-se a fração meio.

§2º - A legenda estabelecida nas alíneas do Parágrafo Único do artigo 94 constará dos documentos escolares dos alunos (ficha individual, histórico escolar e boletim), permitindo identificar os seus respectivos níveis de desempenho.

Art. 98. Ao final de cada bimestre, os alunos que estiverem com o desempenho – Muito Crítico ou Crítico, ou seja, situados abaixo de 60% (sessenta por cento) dos pontos distribuídos poderão realizar uma Avaliação Substitutiva.

§1º - A pontuação obtida pelo aluno na Avaliação Substitutiva deverá substituir o resultado do aproveitamento alcançado pelo aluno durante o bimestre, desde que essa pontuação seja superior.

§2º - Não terá direito a tal oportunidade o aluno que, na Avaliação Qualitativa, não tiver obtido desempenho Satisfatório em sua conduta escolar.

§3º - A Avaliação Substitutiva deverá ser realizada antes do Conselho de Classe.

Art. 99. Além do desempenho acadêmico, o aluno será avaliado por sua conduta, no ambiente escolar, conforme itens pré-estabelecidos, pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, em legislação pertinente, que permitam verificar os critérios de seu envolvimento no estudo e nas relações interpessoais.

§1º: A avaliação prevista neste artigo será feita pela atribuição dos conceitos: S = Satisfatório, PS= Parcialmente Satisfatório e NS= Não Satisfatório.

§2º - Os componentes curriculares: Artes, Educação Física e Educação Religiosa/Valores Humanos serão avaliados por meio dos conceitos apresentados no § 1º deste artigo.

Art 100 - As intervenções pedagógicas e os instrumentos de avaliação utilizados com o objetivo de recuperar, contínua e paralelamente, o aluno, devem ser registrados nas Atas do Conselho de Classe.

Art. 101 – Para os alunos com necessidades educacionais especiais, serão feitos, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, ajustes e previsão de estratégias de desenvolvimento curricular e de processos de avaliação diferenciados.

Art. 102 – Será considerado aprovado, o aluno que, ao final do período letivo correspondente (série ou ciclo), atendida a exigência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) de frequência, obtiver um nível de desempenho considerado Básico ou Intermediário, ou seja, que apresentar-se com, no mínimo, 60% (sessenta por cento) de aproveitamento em relação ao domínio dos descritores curriculares estabelecidos no Plano Anual de Curso do Professor.

Art. 103 - Ao final do período letivo correspondente (série ou ciclo) haverá uma Avaliação Adicional prevista no Calendário Escolar, para os alunos situados nos níveis: Crítico ou Muito Crítico.

§1º - Na Avaliação Adicional, serão distribuídos 100(cem) pontos.

§2º - Os pontos obtidos na Avaliação Adicional constituirão o resultado final do aluno, registrado em documentos próprios e arquivados na escola até o início do ano letivo subsequente.

Art. 104 – A avaliação, na educação infantil, deverá ser contínua, qualitativa e global com vistas ao acompanhamento do desenvolvimento do aluno no alcance dos objetivos específicos das atividades e dos propósitos educativos próprios de cada área e fase do desenvolvimento infantil.

§ 1º - Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro descritivo do desenvolvimento do aluno.

§2º - O registro do desempenho do aluno da educação infantil deverá ser encaminhado, periodicamente, aos pais ou responsáveis para apreciação e conhecimento.

Seção VIII

Da Progressão Parcial e da Permanência no Regime de Ciclos

Art. 105 – A Progressão Parcial será adotada nos 04 (quatro) anos finais do ensino fundamental.

§1º - Poderá beneficiar-se da Progressão Parcial o aluno que não apresentar o desempenho mínimo exigido para promoção em até 02 (dois) componentes curriculares.

§2º - Ficará retido na série em curso, o aluno que não apresentar o desempenho mínimo em 03(três) ou mais componentes curriculares, incluindo-se, nesse cômputo, as disciplinas da série em que ele se encontra e aquelas cursadas em regime de progressão parcial.

§3º - Para efeito de definição da retenção do aluno, cada componente curricular deverá ser computado apenas uma vez, independentemente das séries em que incidir.

§4º - O aluno em regime de Progressão Parcial será considerado aprovado, após avaliação que comprove os domínios dos descritores curriculares propostos para cada componente curricular, independente da época do ano, comprovado através de relatório assinado pela coordenadora da equipe pedagógica e pelo professor da respectiva disciplina.

§5º - O aluno concluirá o ensino fundamental somente quando obtiver a aprovação em todos os componentes curriculares, inclusive naqueles cursados em Progressão Parcial.

Art. 106 – A permanência no Regime de Ciclos poderá acontecer, ao final de cada Ciclo, devendo o aluno permanecer por tempo suficiente à garantia do domínio dos descritores curriculares (conteúdos, competências e habilidades) correspondentes ao ciclo cursado.

Parágrafo único: os alunos em permanência deverão ser avaliados a cada 02 (dois) meses até que se comprove o domínio dos descritores necessários a sua reclassificação.

Art. 107 – Aos alunos com necessidades de atendimento educacional especializado será oferecido um tempo maior de permanência desde que apresentado relatório expedido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, de forma que possam concluir o currículo previsto, tendo por base as adaptações curriculares.

Art. 108 – A equipe dirigente da Unidade de Ensino deverá coordenar e será responsável, no seu âmbito interno, pelos processos de avaliação externa da aprendizagem, bem como pelos seminários de informação e análise dos resultados dessas avaliações, com o propósito de revisão da prática pedagógica e das metas de desempenho estabelecidas.

Seção IX

Da Recuperação da Aprendizagem e da Intervenção Pedagógica

Art. 109 – Os Estudos de Recuperação, de caráter obrigatório, e realizados, paralelamente, ao processo de ensino-aprendizagem como consequência da avaliação continuada, representam uma nova oportunidade, com o objetivo de melhorar o rendimento escolar do aluno.

Art. 110 – Os Procedimentos de Intervenção Pedagógica, estratégia proveniente dos resultados das avaliações externas, deverão ser obrigatoriamente oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, no intuito de recuperar os alunos em tempo real.

Art. 111 – Tanto os Estudos de Recuperação quanto os Procedimentos de Intervenção Pedagógica devem ser registrados em Atas dos respectivos Conselhos de Classe.

TÍTULO III

DIREITOS E DEVERES DA COMUNIDADE ESCOLAR

CAPÍTULO I

DOS DIREITOS, DEVERES E MEDIDAS DISCIPLINARES DOS ALUNOS

Seção I

Dos Direitos

Art. 112 – Os direitos dos alunos derivam substancialmente dos direitos e garantias fundamentais, dispostos na Constituição Federal, bem como daqueles estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases, em vigor e neste Regimento.

Art. 113 – Constituem direitos dos alunos:

- I. receber, em igualdade de condição, sem distinção de classe, raça ou credo religioso, a orientação necessária para realizar as atividades escolares, bem como usufruir de todos os benefícios de caráter educativo, religioso, cultural e social proporcionados a colegas de sua turma;
- II. organizar associações destinadas a criar e desenvolver o espírito de classe, defender os interesses gerais do estudante e tornar agradável e educativo o convívio entre colegas, podendo votar e ser votado;
- III. participar da elaboração, através de representação e consultas, do acompanhamento e avaliação do Projeto Pedagógico da Unidade de Ensino, inclusive, na definição das normas disciplinares;
- IV. recorrer às autoridades escolares, quando julgar prejudicados os seus direitos;
- V. ser tratado com humanidade e respeito por todo o pessoal da Unidade de Ensino;
- VI. ter asseguradas as condições de aprendizagem, além do acesso aos recursos materiais e didáticos da Unidade de Ensino;
- VII. ter o acompanhamento do cuidador, em caso de deficiências severas que requeiram auxílio de terceiros, com base na legislação em vigor;
- VIII. ter assegurado o direito às novas oportunidades de aprendizagens oferecidas pelo Sistema Municipal de Ensino;
- IX. usar a biblioteca para pesquisas e consultas, nos horários previstos;
- X. receber, em tempo hábil, os trabalhos apreciados e o resultado das avaliações;

- XI. participar, ativamente, das aulas, fazendo perguntas, sanando dúvidas, expressando suas opiniões, com respeito e urbanidade;
- XII. receber apoio e atendimento diferenciado nos conteúdos que não conseguir, no primeiro momento, compreender e dominar;
- XIII. ser considerado e valorizado em sua individualidade, sem comparação nem preferências.

Art. 114 – Será dispensado tratamento especial ao aluno que se encontre nas seguintes situações:

I. as previstas no Decreto-Lei nº 1044/69 para alunos portadores de afecções impeditivas de freqüência às aulas:

- a) logo após a constatação da necessidade de aplicação do tratamento excepcional, à vista de laudo médico, a direção do estabelecimento comunicará, oficialmente, a ocorrência à equipe escolar e ao inspetor da Unidade de Ensino;
- b) a assistência ao estudante será planejada pela equipe pedagógica e docente, condicionada às particularidades da afecção, definindo a maneira de acompanhamento;
- c) para fins de orientar e acompanhar os exercícios domiciliares atribuídos ao aluno, serão utilizados os serviços pedagógicos, os professores da turma e os alunos monitores, quando houver;
- d) a duração máxima do atendimento será definida pela escola, à vista do laudo médico, em relação a cada aluno e condicionada às particularidades da afecção de que o mesmo é portador;
- e) o aluno deverá apresentar desempenho Satisfatório nas atividades especiais a ele atribuídas, à época do afastamento;
- f) serão consignados na ficha individual e no diário de classe o período de afastamento do aluno e os resultados com relação ao aproveitamento;
- g) a infreqüência será resolvida, computando a assiduidade, tendo em vista os 75% para a promoção, em relação ao período regular freqüentado pelo aluno;
- h) serão arquivados, na pasta individual do aluno, todos os documentos por ele apresentados, bem como os exercícios que foram ministrados para comprovação da ocorrência e da assistência a ele dispensada;

I. as previstas na Lei nº 6.202/75 e nas Constituições: Federal de 1988 e Estadual de 1989 para alunas gestantes:

- a) a partir do oitavo mês de gestação, a estudante grávida será assistida pelo regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-Lei nº. 1044/69;
- b) o início e o fim do período em que é permitido o afastamento será determinado por atestado médico e apresentado pela aluna à direção da escola;
- c) em casos excepcionais, devidamente comprovados mediante atestado médico, será aumentado o período de repouso, antes e/ou depois do parto.

II. as indicadas na Lei Federal 10.793/03 que faculta a prática da Educação Física ao aluno:

- a) maior de trinta anos de idade;
- b) que exerça atividade profissional, em jornada igual ou superior a seis horas;
- c) que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em outra situação, comprove estar obrigado à prática da Educação Física, na organização militar em que serve;
- d) amparado pelo Decreto-Lei nº 1044/69;
- e) que tenha prole (aluna);

- f) aluna amparada pela Lei Federal nº 6.202/75 (gestante);
- g) aluno integrante da Guarda-Mirim ou organização similar;
- h) o candidato com o direito à dispensa da prática de Educação Física deverá requerê-la, anexando documento comprobatório do motivo que originou tal direito;
- IV. o convocado, temporariamente, para o Serviço Militar, desde que suas faltas ocorram em virtude de obrigações decorrentes desta situação;
- V. o estudante que realizou parte dos estudos no exterior;
- VI. situações excepcionais, não previstas nos incisos anteriores, comprovadas e deferidas por autoridade competente.

Art. 115 – O faltoso por motivo de doença, terá prazo máximo de 10 (dez) dias para apresentar o atestado médico, devendo, entretanto, avisar imediatamente à escola, após o acontecimento da afecção.

Art. 116 – Nos casos previstos de atendimento ao aluno em situação especial, não serão consignados, no diário de classe, faltas ou presença, apenas a observação do amparo legal vigente.

Seção II

Dos Deveres do Aluno

Art. 117 – Os deveres dos alunos deverão se consubstanciar em função dos objetivos das atividades escolares e da preservação dos direitos do conjunto da comunidade escolar.

Art. 118 – Constituem deveres do aluno:

- I. conhecer e cumprir este Regimento;
- II. comparecer pontualmente às aulas, estudos de recuperação e intervenção pedagógica, bem como a qualquer outra atividade promovida pela escola;
- III. manter-se atento às aulas e realizar as tarefas que lhe forem atribuídas pelos professores, dedicando-se ao estudo e à execução das atividades escolares;
- IV. justificar suas ausências, e, em caso de doença, apresentar atestado médico, em tempo hábil, para ter direito ao atendimento dispensado aos alunos em situação especial;
- V. acatar a autoridade do diretor, dos professores e dos funcionários do estabelecimento e tratá-los com respeito e urbanidade;
- VI. tratar os colegas com civilidade;
- VII. apresentar-se com asseio, decentemente trajado, usando uniforme adotado, com vistas à identificação do aluno e à organização institucional. Entretanto, em situação excepcional e devidamente justificada à direção da escola, o aluno sem uniforme não ficará impedido da frequência às aulas e à realização de avaliações;
- VIII. colaborar com a direção do estabelecimento, na conservação do prédio, do mobiliário escolar e de todo o material de uso coletivo, concorrendo ainda para a limpeza e a ordem do prédio e dependências;
- IX. Adquirir o material adotado, de acordo com as suas possibilidades econômicas;
- X. Desenvolver conduta ética, nas suas relações com o outro e com os objetos, respeitando e fazendo-se respeitar, mantendo a disciplina e a ordem necessária ao bom funcionamento escolar;
- XI. Indenizar o prejuízo quando produzir danos materiais ao estabelecimento ou em objetos de propriedade de colegas, de funcionários ou professores;

- XII. Ter adequado comportamento social, concorrendo sempre, onde quer que se encontre, para elevação do conceito da Unidade de Ensino;
- XIII. Respeitar e acatar as solicitações do motorista, quando fizer uso do transporte escolar, contribuindo para a segurança de todos;
- XIV. Devolver, em bom estado de conservação, o material escolar que lhe for emprestado, em especial, o da biblioteca e/ou banco de livros.

Seção III **Medidas Disciplinares**

Art. 119 – As medida de ressocialização a serem aplicadas aos alunos, quando necessárias para o restabelecimento da disciplina, guardarão estrita correspondência com as causas do comportamento do aluno e suas condições psicológicas e serem sempre educativas, não devendo assumir, em hipóteses alguma, caráter punitivo.

Parágrafo único – O uso dos estímulos positivos será absolutamente priorizado em detrimento às medidas restritivas.

Art. 120 – A movimentação (entrada e saída) do aluno será controlada por mecanismos adotados pela Unidade de Ensino.

Art. 121 – Os pais ou responsáveis deverão ser informados antecipadamente, pela autoridade escolar, quando o aluno menor tiver que ser dispensado mais cedo das aulas.

Art. 122 – Os pais ou responsáveis deverão, antecipadamente, encaminhar solicitação, por escrito, quando o aluno menor tiver que se ausentar da escola, antes do término das aulas.

Art. 123 – Quando o aluno apresentar problemas de saúde ou acidentar-se durante o período das aulas, a Unidade de Ensino deverá tomar as providências cabíveis, com a prévia autorização dos pais, se possível, ou com encaminhamento das justificativas devidas, após lavrada ocorrência.

Art. 124 – Qualquer desrespeito às normas estabelecimentos pela Unidade de Ensino será considerado como indisciplina, cabendo medidas sócio-educativas.

Art. 125 – Conforme a gravidade e reincidência das faltas cometidas, caberá à direção da Unidade de Ensino, juntamente com o Conselho Escolar, tomar as seguintes medidas:

- I. advertência verbal;
- II. advertência escrita, no máximo 03 (três), com registro claro da ocorrência e solicitação de assinatura dos pais ou responsáveis, (aluno menor) ou da sua própria (aluno maior) ou de duas testemunhas quando aqueles se negarem a assinar;
- III. suspensão das aulas por um período de até uma semana com prestação de serviços comunitários na própria escola;
- IV. encaminhamento do aluno aos Órgãos de Segurança para providências cabíveis nos casos de faltas graves tais como: violência, agressão física, depredações do patrimônio público;
- V. em casos de atos de indisciplina grave, pode-se levar em conta apenas a primeira advertência escrita para a aplicação das medidas III e IV.

Art. 126 – No caso das faltas cometidas pelos alunos da educação infantil, caberá a Equipe Dirigente da Unidade de Ensino tomar as seguintes providências:

- I. esclarecer à criança sobre os porquês da inadequação do seu comportamento e orientá-la, devidamente, quanto ao procedimento a ser adotado em situações semelhantes;
- III. comunicar, por escrito, aos pais ou responsáveis e orientá-los na adoção de medidas recomendáveis;
- III. encaminhar a criança e/ou os pais e responsáveis, quando necessário, para serviços especializados.

Art. 127 – Será vedado ao aluno:

- I. entrar em classe ou dela sair, sem permissão do professor; ou da Unidade de Ensino, sem autorização de um dos membros da Equipe Dirigente;
- II. ocupar-se, durante a aula, de qualquer atividade que lhe seja alheia.
- III. promover, sem autorização do Diretor, coletas ou campanhas em nome da Unidade de Ensino;
- IV. promover algazarra, desordem e depredações no recinto, bem como nas imediações da Unidade de Ensino;
- V. impedir a entrada dos colegas na Unidade de Ensino ou nas aulas, bem como concitá-los às ausências coletivas;
- VI. trazer para a Unidade de Ensino, material e práticas estranhos às atividades escolares, como por exemplo: celular, walkman, MP3 e similares, estilete, dentre outros;
- VII. injuriar ou caluniar, difamar colegas, professores, funcionários e equipe dirigente, bem como praticar contra eles, atos de violência verbal ou física;
- VIII. promover ou praticar hostilidade ou desrespeito contra a Unidade de Ensino, a comunidade escolar e as autoridades constituídas;
- IX. praticar ato ofensivo à moral e aos bons costumes;
- X. utilizar-se de materiais dos colegas, sem o seu devido consentimento;
- XI. distrair a atenção dos colegas em aula;
- XII. praticar o *bullying*;
- XIII. permanecer fora dos recintos que lhe forem destinados, bem como transitar em horário de aula;
- XIV. fumar no recinto da Unidade de Ensino.

Art. 128 – As faltas graves e/ou reincidência deverão ser objeto de advertência oral e escrita e o aluno sujeito a sanções legais, quando for o caso.

Parágrafo único – A terceira advertência escrita importará em avaliação da situação do aluno pelo Conselho Escolar, para decisões cabíveis, em termos de medidas sócio-educativas.

CAPITULO II

DOS DIREITOS, DEVERES E MEDIDAS DISCIPLINARES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DEMAIS SERVIDORES DAS UNIDADES DE ENSINO

Art. 129 – Os profissionais da educação e demais servidores das Unidades de Ensino farão jus a todos os direitos previstos na legislação específica em vigor.

Art. 130 - Os profissionais da educação e demais servidores deverão desenvolver conduta ética nas suas relações com os pares, com os demais colegas de trabalho e com os alunos, respeitando-os e fazendo-se respeitar, mantendo a disciplina e a ordem necessária ao desenvolvimento do trabalho educativo.

Art. 131 – Será vedado aos profissionais da escola:

- I. suspender os alunos de aula e aplicar-lhes penalidades físicas e ofensas verbais;
- II. entrar em classe com atraso, ou dela sair, antes de findar a aula;
- III. dispensar os alunos antes do término da aula;
- IV. aplicar penalidades aos alunos;
- V. organizar atividades extra-classe, sem a permissão explícita da direção da Unidade de Ensino;
- VI. dispensar os alunos de aula ou de trabalhos escolares, sem autorização do diretor ou de seu representante;
- VII. falar em nome da Unidade de Ensino, sem que para tal esteja credenciado;
- VIII. servir-se do cargo para divulgar doutrinas contrárias aos interesses nacionais e aos princípios éticos;
- IX. fumar em sala de aula e em recintos coletivos da Unidade de Ensino;
- X. praticar ato ofensivo à moral e aos bons costumes;
- XI. injuriar ou caluniar, difamar autoridades, colegas e alunos, bem como praticar contra eles atos de violência verbal ou física;

Art.132 - As penalidades a serem aplicadas ao pessoal docente e administrativo são as previstas na legislação específica, de acordo com o regime de admissão a que esteja submetido, ouvido o Conselho Escolar.

Art. 133 - Os profissionais da educação e demais servidores da Unidade de Ensino deverão conhecer e cumprir este regimento.

TÍTULO IV

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 134 – O servidor, em exercício nas Unidades de Ensino, originário de outro órgão público do serviço público municipal, terá as mesmas atribuições correspondentes às do quadro de funcionários das respectivas Unidades de Ensino onde atuam.

Art. 135 – Os documentos da Unidade de Ensino são de seu uso exclusivo e das autoridades competentes, quando necessário, sendo vedado o seu manuseio, por pessoas estranhas à instituição, assim como a cessão de cópias a terceiros, exceto nos casos previstos na legislação em vigor.

Parágrafo único – Ficam assegurados a todos os membros da comunidade escolar acesso à consulta e ciência dos referidos documentos.

Art. 136 – Os recursos materiais adquiridos com verbas públicas ou por meio de outras fontes, farão parte do patrimônio da unidade de ensino, devendo ser cadastrados em livro próprio.

Art. 137 – O presente Regimento poderá ser alterado, quando necessário, devendo as alterações propostas ser submetidas à apreciação prévia do órgão competente e somente entrarão em vigor no ano seguinte ao da sua aprovação.

Art. 138 – Os membros da Equipe Dirigente e do Conselho Escolar deverão tomar as providências necessárias para que este Regimento seja sempre conhecido e cumprido pela Comunidade Institucional.

Art. 139– Das decisões da Unidade de Ensino cabe recurso aos órgãos competentes superiores.

Art. 140 – Os casos omissos neste Regimento poderão ser resolvidos pela Gestão Escolar ou pelos órgãos competentes, respeitadas as determinações legais vigentes.

Art. 141 – Este Regimento, devidamente aprovado pelo Órgão Competente, entrará em vigor, na data da sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

Uberaba, maio de 2009

ANEXO I - UNIDADES MUNICIPAIS DE ENSINO DE UBERABA

Escolas Urbanas

Escola Municipal Adolfo Bezerra de Menezes – Fone: 3332-4689
Rua Patos, 243 – Abadia – CEP: 38025-360

Escola Municipal Prof. Anísio Teixeira – Fone: 3313-3338
Rua Aristides Abreu, 65 – Jardim Triângulo CEP: 38072-390

Escola Municipal Arthur de Mello Teixeira – Fone: 3315-7166
Rua Sebastião Firmino de Abreu, 192 – Uberaba I - CEP: 38073-141

Escola Municipal Boa Vista – Fone: 3322-2500 / 3322-4888
Av. Elias Cruvinel, 1045 – Boa Vista – CEP: 38070-100

Escola Municipal Frei Eugênio – Fone: 3332-8286
Rua Marechal Deodoro, 95 – São Benedito – CEP: 38022-170

Escola Municipal Joãozinho e Maria – Fone: 3313-3465
Rua Dr. José Sebastião da Costa, 100 – Morada do Sol – CEP: 38071-610

Escola Municipal Joubert de Carvalho – Fone: 3314-5055
Rua Adelino J. Pinheiro, s/nº (esquina com Rua Iolanda Mota Leite) – Valim de Mello CEP: 38037-835

Escola Municipal Madre Maria Georgina – Fone: 3314-0093
Rua Dona Marat Pontes, 625 – Volta Grande - CEP: 38045-630

Escola Municipal Maria Lourencina Palmério – Fone: 3315-4715
Av. Santa Hermínia, 232 – Jardim Uberaba - CEP: 38057-640

Escola Municipal Monteiro Lobato – Fone: 3336-5584
Rua Abílio Monteiro, 493 – R. dos Bandeirantes - CEP: 38040-520

E. M. Norma Sueli Borges – Fone: 3314-0022
 Rua Ana da Silva Campos, 35 – Planalto - CEP: 38045-759
Escola Municipal Padre Eddie Bernardes – Fone: 3313-1256
 Rua Bruno Martinelli, 268 – Cartafina - CEP: 38036-530
Escola Municipal Pequeno Príncipe – Fone: 3314-2846
 Alameda das Acácias, nº 145 – Leblon - CEP: 38060-430
Escola Municipal Profª. Esther Limírio Brigagão – Fone: 3325-4160
 Av. Dra. Maria Teresinha Rocha, 600- Residencial 2000 – CEP: 38038-358
Escola Municipal Profª. Geni Chaves – Fone: 3322-7083
 R. São Mateus, 486 – Abadia - CEP: 38050-050
Escola Municipal Profª. Niza Marquez Guaritá – Fone: 3315-0203
 Rua Donaldso Silvestre Cicci, 628 – Manoel Mendes – CEP: 38082-166
Escola Municipal Profª. Olga de Oliveira – Fone: 3336-7481
 Rua José Kathalian, 195 – Pq. das Américas CEP: 38045-060
Escola Municipal Profª. Stella Chaves – Fone: 3316-3360
 Rua Alfredo Peghine Netto, 150 – Alf. Freire CEP: 38056-400
Escola Municipal Prof. José Geraldo Guimarães – Fone: 3313-7290
 Avenida Américo Pessato, 100 – Bairro Pacaembu – CEP 38051-293
Escola Municipal Prof. José Macciotti - Fone: 3315-0133
 Rua Topázio, 645 – Bairro de Lourdes - CEP: 38035-220
Escola Municipal Prof. Paulo Rodrigues - Fone: 3314-8125
 Rua Mato Grosso, 1257 – Santa Maria - CEP – 38.050-050
Escola Municipal Reis Júnior - Fone: 3316-2018
 Praça Vitória, 401 – Jd. Espírito Santo CEP: 38067-440
Escola Municipal Santa Maria - Fone: 3314-7678
 Rua Marcos Lombardi, 120 – Santa Maria - CEP: 38050-170
Escola Municipal São Judas Tadeu - Fone: 3338-6029
 Rua Argentina, 392 - Fabrício - CEP: 38067-180
Escola Municipal Sítio do Pica-Pau Amarelo - Fone: 3315-4390
 Pça Evandro Pereira, 22 – Tutunas – CEP: 38060-000
Escola Municipal Uberaba - Fone: 3316-7643
 Pça Estevão Pucci, 288 – Fabrício - CEP: 38065-230

Escolas Rurais

Escola Municipal Celina Soares de Paiva - Fone: 3258-2420
 MG 427 – km 04
Escola Municipal Gastão Mesquita Filho - Fone: 3352-1162
 Rua Santo Antônio, 60 – Ponte Alta
Escola Municipal Frederico Peiró - Fone: 3336-0136
 Estrada Principal – Peirópolis
Escola Municipal José Marcus Cherém - Fone: 3338-1128
 Rua 03, 08 – Capelinha do Barreiro
Escola Municipal Maria Carolina Mendes - Fone: 3258-2415
 BR 050 – km 124
Escola Municipal Sebastião Antônio Leal - Fone: 3336-0150 - 3258-2418 (orelhão)
 Rua A, s/n – Baixa
Escola Municipal Totonho de Moraes - Fone: 3311-1003 (posto) - 3258-2444 (escola)
 BR 050 – km 151

Escola Municipal Vicente Alves Trindade - Fone: 3258-2411
MG 190 – km 13 – Santa Rosa

CENTROS MUNICIPAIS

Centro Municipal de Educação Ângela Beatriz Bonádio Alves - Fone: 3314-5352
Rua Arnaldo Waldomiro Bernardes, 75 – Bairro Chica Ferreira - CEP: 38.037-700

Centro Municipal de Educação João Miguel Hueb - Fone: 3314-3931
Rua João Miguel Hueb, 200 – Cidade Jardim - CEP: 38.030-010

Centro Municipal de Educação Juscelino Kubistcheck (CATRU) - Fone: 3322-7025
Av. Carla Beatriz, 12 – Conj. Costa Teles II - CEP: 38.036-390

Centro Municipal de Educação Luciano Portelinha Mota - Fone: 3313-4279
Rua França, 848 – Boa Vista - CEP: 38072-056

Centro Municipal de Educação Niza Marquez Guaritá - Fone: 3315-4155
Av. Joaquim Borges Assunção, S/Nº - Alfredo Freire - CEP: 38056-080

Centro Municipal de Educação Paraíso - Fone: 3315-8216
Av. Reynaldo Boareto, 90 – Bairro Conj. Uberaba I - CEP: 38.073-139

Centro Municipal de Educação Francisca Valias Venceslau -“Dona Chiquinha”
Fone: 3311-7473

Rua Ronan Ferreira Maluf, 450 - Conj. Beija-Flor - CEP: 38.051-407

Centro Municipal de Educação Márcio Eurípedes Martins dos Santos - Fone: 3316-4335
Rua Capitão Araújo Silva, 79 – Costa Teles I - CEP: 38.035-530

Centro Municipal de Educação Nossa Senhora de Lourdes - Fone: 3316-5141
Rua Açucenas, 360 - Bairro Nossa Senhora de Lourdes - CEP: 38.035-320

Centro Municipal de Educação Prof. Paulo Rodrigues - Fone: 3314-8125
Rua Mato Grosso, 1257 – Santa Maria - CEP: 38.050-050

Centro Municipal de Educação Solange Aparecida da Silva Cardoso - Fone: 3314-1325
Rua D. Marat Pontes, 280 – Bairro Volta Grande - CEP: 38.045-630

Centro Municipal de Educação Tutunas - Fone: 3315-4240
Av. Tutunas, 205 – Bairro Tutunas - CEP: 38.061-500

Centro Municipal de Educação Gameleira - Fone: 3316-8298
Rua Cascavel, 499 – Valim de Melo - CEP: 38.037-470

Centro Municipal de Educação Integração - Fone: 3336-2336
Rua Ipiranga, 194 – Bairro Pq. das Américas - CEP: 38.045-150

Centro Municipal de Educação Avançada Abadia
Av. Orlando Rodrigues da Cunha, 1853 - Abadia - CEP: 38026-500

Centro Municipal de Educação Avançada Boa Vista
Av. Djalma Castro Alves, s/n

Centro Municipal de Educação Diego José Ferreira Lima – Fone: 3325-4160
Av. Drª. Maria Teresinha Rocha, 600 – Residencial 2000 – CEP: 38038-358

Centro Municipal de Educação Santa Fé – Fone: 3359-0048
Comunidade Santa Fé

Centro Municipal de Educação São Basílio – Fone: 3352-0060
Av. Central, S/N – Bairro Ponte Alta

Centro Municipal de Educação Serrinha – Fone:
Rua Vidal S/N – Bairro Santa Rosa

Centro Municipal de Educação Maracanã – Fone:
Rua Adail Gomes Ferreira, 1071 – Jardim Maracanã – CEP: 38041-006