

**O PROFESSOR DO
MAGISTÉRIO DE
PRIMEIRO GRAU:**
sua origem social, visão de
mundo e prática docente.

Maria de Lourdes Rangel Tura

FEV
200
TRÉC

O PROFESSOR DO MAGISTÉRIO DE PRIMEIRO GRAU:

sua origem social, visão de mundo e prática docente.

Maria de Lourdes Rangel Tura

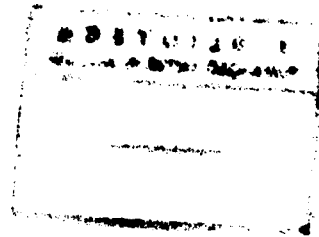
Dissertação submetida como requisito parcial
para a obtenção do grau de mestre em
Educação

Rio de Janeiro

Fundação Getúlio Vargas

Instituto de Estudos Avançados em Educação

1990



*A Bernardo, Letícia e Celina, realização de um
sonho grande.*

*A Luiz Fernando, sem mais palavras, que estas
seriam segredos do coração.*

Resumo

O tema deste trabalho - o professor do magistério de Primeiro Grau - foi analisado em um estudo de caso, realizado em uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro.

Optamos por um quadro de referências dentro da concepção dialética da educação, o que possibilitou articular o ambiente pedagógico à totalidade social mais ampla. Isto nos pareceu fundamental uma vez que pretendíamos estudar o assunto em torno de categorias gerais - a origem social, a visão de mundo e a prática docente, entendidas em conexão e interdependência.

A análise do desenvolvimento histórico da educação elementar no Brasil serviu de base para que se pudesse distinguir o contexto no qual se deu a elaboração de teorias e pesquisas pedagógicas sobre o tema em questão.

Na investigação foi utilizada a observação participante, questionário e entrevistas gravadas com os professores da escola.

O núcleo em torno do qual se deu a pesquisa foi:

- a origem do professor de Primeiro Grau, entendida em sua dimensão de classe social e envolvendo a especificidade de suas frações;

- a forma de conceber a sociedade, a educação e o trabalho escolar, enquanto consciência do professor, permeada por suas limitações e avanços, e enquanto ideologia deste grupo;

- a prática docente, entendida de forma mais ampla que o mero aspecto didático-pedagógico.

No texto, observou-se a forma imbricada em que se apresentam estas três categorias e as contradições que se interpõem à prática docente. Esta se realiza em um ambiente onde o conflito entre as classes, a tensão entre os diferentes valores culturais e, em especial, a estratégia política do Estado de oferecer escolas sem realizar a real democratização do ensino acabam por estabelecer a cisão entre professores e

alunos.

A percepção, em termos do processo de conscientização, da identidade de interesses entre professores, alunos e pais, intermediados por intelectuais orgânicos e por movimentos sociais, é a forma de romper esta cadeia de impasses e forçar a saída das promessas de democratização do ensino básico do discurso vazio do poder dominante para a realidade da relação político - pedagógica.

Résumé

Le thème de ce travail - l'enseignant de premier cycle - a été analysé en une étude de cas mise en oeuvre dans une école du réseau public de la municipalité de Rio de Janeiro.

Nous avons choisi un système de références dans la conception dialectique de l'éducation, ce qui a rendu possible l'articulation de l'ambiance pédagogique à la totalité sociale plus vaste. Cela nous a semblé fondamental, vu que nous voulions étudier le sujet autour de catégories d'ordre général - origine sociale, vision du monde et pratique de l'enseignement - conçues dans leurs rapports d'interaction et d'interdépendance.

L'analyse du développement historique de l'éducation élémentaire au Brésil a été la base à partir de laquelle on a pu reconnaître le contexte dans lequel a eu lieu l'élaboration des théories et des recherches pédagogiques sur le thème envisagé.

La démarche méthodologique utilisée s'est constituée d'enquêtes et d'entretiens enregistrés avec les instituteurs.

La recherche a été centrée sur:

- l'origine sociale de l'enseignant du premier cycle, c'est-à-dire son appartenance à une classe sociale dans ses diverses fractions;
- sa façon de concevoir la société, l'éducation et le travail à l'école, aussi bien dans ses limitations que dans ses conquêtes et en tant qu'idéologie de ce groupe;

-la pratique de l'enseignement, envisagée de manière à dépasser les aspects didactiques.

Le texte cherche à rendre compte de l'imbrication de ces trois catégories et les contradictions qui s'interposent à la pratique pédagogique. Celle-ci se fait dans un lieu où le conflit des classes, la tension des différentes valeurs culturelles et surtout la stratégie politique de l'Etat, qui consiste à offrir des écoles sans accomplir la vraie démocratisation de l'enseignement, finissent par provoquer un fossé entre enseignants et élèves.

La prise de conscience d'intérêts identiques et communs aux enseignants, élèves et parents nous semble le moyen dont ils disposent, appuyés par des intellectuels organiques et par des mouvements sociaux, de briser cette chaîne d'impasses et de faire passer du stade des promesses de démocratisation de l'école élémentaire qui imprègnent le discours dominant à la réalité d'un vrai rapport politico-pédagogique.

SUMÁRIO

Apresentação	1
1- Por que o Primeiro Grau, Por que o Professor	5
2- O Real, a Educação: ciência dos fatos ou ciência social ?	19
2.1- Educação e Sociedade	20
2.2- O professor e as classes sociais.....	32
3- O Estudo de Caso.....	40
3.1- Algumas razões.....	41
3.2- A delimitação do problema	43
3.3- Procedimentos metodológicos	44
3.4- Análise de Conteúdo	49
4- A Escola República Brasileira	53
4.1- O ambiente físico e seus arredores.....	54
4.2- A organização escolar na ERB.....	56
4.3- O salário, o sindicato, a organização da categoria.....	64
4.4- Casos Ilustrativos.....	66
5- O Professor da Escola República Brasileira	72
5.1- A origem social dos professores.....	73
5.2- A prática docente	81
5.2.1- A qualidade do ensino.....	85
5.2.2- Satisfação/insatisfação profissional.....	87

5.2.3- Os recursos pedagógicos	89
5.2.4- Expectativas do professor com relação ao aprendizado do aluno	95
5.3- A visão de sociedade, educação e trabalho escolar	101
5.3.1- A visão de sociedade.....	102
5.3.2- A visão de educação.....	107
5.3.3- A visão de trabalho escolar	110
6- A Saída. Onde Fica a Saída?	112
6.1- As aparências não enganam.....	113
6.2- A saída para a escola pública é sair da escola	116
Referências Bibliográficas	119
Anexo I: Questionário	125
Anexo II: Tabelas e Quadros.....	131

APRESENTAÇÃO

O tema deste estudo tem ligação com compromissos pessoais e profissionais : o interesse pelo professor do magistério de Primeiro Grau foi despertado por indagações que fiz em contato com a realidade concreta. A perplexidade diante dos inúmeros impasses, que presenciei no ambiente de trabalho, foram me conduzindo a focalizar atenção neste personagem central, que envolve em sua prática profissional as grandes contradições da educação no Brasil.

A relação professor-aluno, por onde se constrói fundamentalmente o conhecimento escolar, não pode ser entendida apenas em seus aspectos pessoais. Mesmo os mais conservadores teóricos da pedagogia sabem que não é possível encarar o problema da aprendizagem só pelo lado individual.

O exagero oposto também não conduz à elucidação dos fatos educacionais. Não é possível pensar o homem tão irreversivelmente determinado pelas condições da vida material que elas o prendessem como uma *camisa de sete varas*, sobre determinando inexoravelmente sua existência.

Da mesma forma, não se pode entender a sociedade como um bloco monolítico, imutável e constante. Há, no jogo das relações sociais, contradições que criam a dinâmica dos avanços e retrocessos e a História não se atém indefinidamente dentro das mesmas estruturas.

O social é, no entanto, o veio no qual se banham as relações pessoais de maneira tal, que não é possível entendê-las fora do espaço e do tempo.

Assim, a escola se integra dentro de uma totalidade maior, apesar de ter como fulcro de suas expectativas a aprendizagem dos alunos, da qual o professor é o principal mediador.

O valor do conhecimento, chave do entendimento da existência e caminho de realização do homem enquanto ser social e consciente, é fato incontestado, assim como a possibilidade do professor abrir fronteiras para o saber socialmente acumulado. Contudo, a dimensão de poder que este valor confere envolve a educação escolar em uma rede complexa de contradições e conflitos.

Neste trabalho, o docente será estudado no conjunto das condições sociais que permitem distingui-lo. Pretendemos, pois, relacionar os fatos históricos que conduziram determinados indivíduos à situação de professor em uma escola pública de Primeiro Grau e relacioná-los com sua prática profissional e suas concepções a respeito da sociedade e da educação.

Cury¹ chama atenção para a oportunidade deste enfoque: *o lugar social impõe uma forma de apreender o mundo, coerente com o seu modo de relacionamento com o real. Por isso a ligação das teorias pedagógicas com o lugar social ocupado pelos que discursam não é mero trabalho acadêmico, mas justamente a possibilidade de historicizar aquela ligação.*

Se a educação escolar realiza a transmissão/reprodução de conhecimentos socialmente acumulados, iremos nos defrontar com valores dominantes que são coerentes com um determinado modo de produção. Este, por sua vez, está em conexão com as relações sociais como um todo. Contudo, se são dominantes certos valores, a própria palavra já pressupõe o seu contrário, e a possibilidade de existência de contra-valores nos coloca a dimensão do conflito que se passa na escola.

A prática docente é subsidiária da *consciência* que se fez real, a partir da vivência profissional, das lutas sindicais, da busca de solução para os impasses encontrados etc.

O lugar de onde falam os professores que possibilitaram a concretização desta investigação é uma escola pública de Primeiro Grau do município do Rio de Janeiro. Não entendemos, no entanto, que esta, apesar de conter suas especificidades, possa ser isolada da rede municipal nem mesmo do conjunto de relações que fazem o movimento e o dinamismo da sociedade brasileira.

Ao se dar ênfase à escola pública, é preciso de pronto lembrar que o sistema de ensino de Primeiro Grau no Brasil foi, no correr deste século, se distinguindo em

1 CURY, C.R.J. *Educação e contradição*, São Paulo, Cortez Editora, 1985, p.14.

duas redes: a particular e a pública que, servindo a interesses diversos, põem em evidência a matriz estrutural de classes em nosso país.

Os professores fazem a interlocução entre as duas redes pois, pela condição de exploração de seu trabalho, são obrigados a multiplicar seus vínculos empregatícios e assim poderem se sustentar com seus parcos salários.

Para compor o cenário onde se dará a discussão do assunto em questão, iremos historicizar o desenvolvimento da educação elementar no Brasil e, *pari passu*, ir relacionando aspectos da teoria e da pesquisa pedagógica com o movimento social e a consciência adquirida no confronto com a realidade escolar. O enfoque desta exposição será, naturalmente, o professor de Primeiro Grau.

A seguir, nos deteremos nos pressupostos teóricos que se constituíram no quadro de referências para a escolha da metodologia de investigação, assim como para as análises e conclusões.

Em torno do tema estudado, entrelaçam-se vários outros de grande complexidade como: classes sociais, ideologia, movimentos sociais, Estado, sociedade civil, teorias pedagógicas, políticas educacionais, recursos didáticos, crescimento urbano, migrações internas, entre outros.

Algumas conclusões foram sendo registradas a partir da análise realizada, sem se ter, contudo, esgotado as possibilidades - tanto de análises quanto de conclusões - do conjunto de dados levantados. A amplitude do tema não permitiria isto.

Este trabalho não teria se realizado, não fosse a contribuição generosa de amigos, colegas e professores, assim como a vivência no ambiente profissional e a oportunidade de participar em lutas pela transformação da sociedade em que vivemos.

Nomear toda esta ajuda seria impossível, porém quero ao menos deixar registrado alguns representantes deste conjunto.

Em primeiro lugar o professor Carlos Minayo Gomez, orientador e animador incansável deste estudo.

Os professores do Instituto de Estudos Avançados em Educação (FGV) e, em especial, o professor Cândido Grzybowski e a professora Circe Navarro Vital Brazil.

Os colegas de mestrado, principalmente os da 9ª turma, com os quais troquei

maior número de experiências.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ.

Os companheiros de trabalho no Colégio São Vicente de Paulo - Rio e em destaque a professora Sandra Motta Marques.

A professora Anna Maria de Castro.

A professora Margot Campos Madeira.

A professora Maria Elizabeth Chaves de Melo.

O professor Moacir de Góes.

Os professores da Escola República Brasileira, inesquecíveis.

E por fim, porque me acompanharam até o fim, Cristiane Costa Agostinho - já sinto falta de seu sorriso - e Renato do Amaral Crivano Machado.

A todos muito obrigada.

CAPÍTULO 1

**POR QUE O PRIMEIRO GRAU, POR
QUE O PROFESSOR?**

No Brasil a marca da diferença social tem se mostrado bastante evidente na educação, e esta acompanha de longe o desenvolvimento econômico.

Os progressos no campo da instrução pública foram lentos mesmo depois da proclamação da República - 1889 -. No final do século passado, nos constituíamos como um país de analfabetos, com índice de 85% de analfabetismo. O censo de 1900 registrou a existência de 75,78% de analfabetos na população brasileira.¹

Até a Revolução de 30, que preside um período de mudanças intensas nas forças produtivas com a expansão da indústria brasileira e a disputa de hegemonia entre as oligarquias rurais e os setores industriais, a educação não teve espaço administrativo muito bem definido. Ocupou, no início do período republicano, o Ministério da Instrução Pública e dos Correios e Telégrafos e, a partir de 1925, foi colocada no Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores. Em 1930, com a reforma administrativa, organizou-se o Ministério de Educação e Saúde.

Na Constituição de 1934, a educação foi reconhecida como dever do Estado; porém, em 1937, a reforma constitucional imposta pelo Estado Novo fez um retrocesso e conferiu ao Estado apenas a ação supletiva neste setor. Foi somente em 1946, com o restabelecimento do estado democrático sob o influxo do final da guerra, que se conquistou, constitucionalmente, a gratuidade do ensino básico e uma longa história de avanços e recuos e grandes omissões tem início.²

A Lei 4024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, resultado de acirrado embate entre progressistas e conservadores, representa um retrocesso quando em seu artigo 30, parágrafo único, isenta *os pais* ou responsáveis, no caso de pobreza, e o *Estado*, no caso de insuficiência de escolas ou matrículas encerradas, da obrigatoriedade escolar! Além deste, ainda deixa fora da obrigatoriedade os casos de anomalias e doenças graves! Ou seja, isenta o poder público de responsabilidade junto à classe proletária.

1 Cf. CUPERTINO, F. *Educação um problema social: uma radiografia do ensino no Brasil*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978 p. 16.

2 Cf. BOSI, A. A educação e a cultura nas constituições brasileiras. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, (14): 62, fev. 1986 e HERKENHOFF, J. B. *Dilemas da educação: dos apelos populacionais à constituição*. São Paulo, Cortez - Autores Associados, 1989.

Na década de 50, as transformações econômicas, a aliança popular que envolveu pactos entre proletariado e burguesia emergente e a conjuntura de abertura política possibilitaram um sensível avanço na cobertura da educação elementar no Brasil, configurando-se em uma diminuição do índice de analfabetos de 50,7% para 39,1%³.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1970, pretendia erradicar o analfabetismo em poucos anos e se estabeleceu como solução salvadora em lugar de outros programas que, por questões políticas, foram eliminados.

A razão pela qual o MOBRAL não conseguiu realizar seu objetivo está, certamente, relacionada à pouca importância dada pela classe dirigente às políticas públicas, quando da distribuição do *bolo* orçamentário, assim como a forte restrição à transmissão do saber socialmente acumulado à grande maioria da população. As diferenças de classe pressupõem no Brasil discriminações de raça e de saber. Pobre, preto e ignorante.

As décadas de 70 e 80 foram palco de grande progresso tecnológico e de substanciais mudanças no sistema produtivo, com o crescimento de oligopólios e a constituição de um capitalismo em sua expressão mais moderna, convivendo, em conexão e correspondência, com estágios mais tradicionais de desenvolvimento.

Na educação estendeu-se a obrigatoriedade e gratuidade do ensino para oito séries de instrução elementar - o Primeiro Grau- com a aprovação da Lei 5692/71. As mudanças, no entanto, se mantiveram lentas, mesmo neste nível. Em 1987, na faixa etária de 7 a 9 anos, quando se deve iniciar a vida escolar, registrou-se a existência de um terço de analfabetos no universo desta população!⁴

A nova Constituição brasileira⁵, em seu artigo 60 das Disposições Transitórias, determina um prazo de 10 anos para erradicação do analfabetismo em nosso país e deixa esta responsabilidade com o Poder Público, da mesma forma que o encarrega

3 Cf. Cupertino, op. cit. p. 17 e seguintes: os dados dizem respeito a população com mais de 15 anos, o que não está ainda de acordo com a norma internacional, que faz o registro a partir dos 5 anos de idade.

4 FIBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD). vol.11 tomo. 1, Rio de Janeiro, 1988 p.3

5 BRASIL. *Constituição*, Rio de Janeiro, Isto É-Senhor e Fundação Universitária José Bonifácio, 1988

do cumprimento da obrigatoriedade do ensino de Primeiro Grau. O fato tem como vantagem a explicitação de competência. A educação elementar no Brasil não tem merecido a devida prioridade governamental. Diante desta nova disposição constitucional, cabe esperar que os principais interessados pela escola pública e gratuita tenham força e organização para reivindicá-la.

A educação no Brasil seguiu, em termos de extensão de cobertura, um padrão distorcido. Castro⁶ alerta para esta característica. Na década de 70, a Pós-Graduação teve um crescimento de 30,9%, o Terceiro Grau, de 11,6%, o Segundo de 11,4% e o Primeiro Grau cresceu apenas 3,6%. O que representa a pressão exercida, sobre os níveis mais elevados, por aqueles que realmente se beneficiam do sistema educacional. Aqueles oriundos de uma elite de letrados, como no Brasil-Colônia, e dentro do panorama de diferenças de classe que inclui, atualmente, distinções bastantes evidentes na classe média, modelando a feição de suas frações.⁷

Em um estudo evolutivo⁸ do nível máximo de instrução atingido por indivíduos alfabetizados da população brasileira, constatou-se, em 1976, a seguinte situação: 84,3% da população em idade escolar entrou na rede de ensino brasileira, 57% concluíram a quarta série e apenas 27% chegaram ao final do Primeiro Grau.

Cupertino⁹ fazendo estudo semelhante registrou, em 1967, na quarta série ginásial, a matrícula de apenas 27% da população que entrou na escola em 1963 - o correspondente na época ao fim do Primeiro Grau. O que coincide com a porcentagem apresentada por Castro, já na vigência da Lei 5692/71. No estudo de Cupertino, assim como no de Castro, o decréscimo é bem menor daí em diante; o que fez o primeiro pesquisador afirmar: *na verdade quem consegue chegar até o Segundo Grau tem uma perspectiva bastante favorável de chegar também à universidade...*¹⁰

Como os dados estatísticos em referência não discriminam a origem de classe, pode-se supor que os alunos provenientes de famílias proletárias não alcançam - exceto muito poucos - o final do Primeiro Grau. Não parece necessário acrescentar

6 CASTRO, C.M. O que está acontecendo com a educação no Brasil. In: *A transição incompleta: Brasil desde 1945*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986 p.104-5

7 A este respeito Cf. OLIVEIRA, F. O Terciário e a divisão social do trabalho. *Estudos Cebrap*. São Paulo, (24): 34-70, s. d.

8 Cf. CASTRO, CM, op. cit. p.107

9 Cf. CUPERTINO, F. op. cit. p.28

10 Ibid., p.29

mais nada para se afirmar que a mais poderosa e perversa triagem do ensino brasileiro é feita no Primeiro Grau.

Neste nível se desenrola o grande drama de nossa educação. Nesta etapa se desfazem as esperanças do proletariado - assim denominado por só possuírem de próprio a sua prole. As esperanças quanto ao futuro de seus filhos.

O meu interesse, pois, de fixar o presente trabalho neste nível escolar se prende ao obstáculo que a base do sistema educacional representa para a maioria da população brasileira. Há uma minoria que passará por ela em 8 anos de escolaridade sem que isto signifique maior embaraço.

Minha preocupação é saber que a necessária mudança não se dará por pequenos ajustes ou por certas correções de sintomas. A Educação se insere na totalidade social e o que acontece dentro das salas de aula não é mero acaso ou contingência do destino. Há um contexto maior que determina os acontecimentos da escola. O fato da existência de dificuldades ou facilidades pessoais na aprendizagem não é o suficiente para explicar o problema crônico da evasão e repetência nas nossas primeiras séries.

A par disto, a classe proletária precisa da escola pública de Primeiro Grau e sabe reconhecer sua importância.¹¹ O filho do trabalhador necessita da escola, da merenda, do material didático e, sobretudo, do *ensino*. O operário quer o melhor para o seu filho - assim como todos os pais o querem. Deseja que ele entenda mais explicitamente o mundo em que vive para poder lutar por seus direitos, para ter um poder maior de barganha no mercado de trabalho. É consciente da obrigatoriedade do ensino básico; no entanto, não tem ainda conseguido lutar, de forma eficiente, para alcançar este direito. Está envolvido em tantas lutas ligadas à sua sobrevivência, que esta fica para outro momento. Há a briga pelo salário, pela moradia, pela terra, pelo transporte, pela alimentação, por água, por esgoto. A escola das crianças fica para depois - longe, esperada, ideal.

Tudo é muito idealizado na escola: pelos pais, pelos alunos, pelos professores; porém o sonho desmorona muito depressa. A escola elementar no Brasil tem sido

11 A este respeito consultar: CAMPOS, M.M.M. O conflito na escola. *ANDE*. São Paulo, (2): 15-6, 1982.

local de enormes sofrimentos da classe trabalhadora. Não porque os castigos sejam cruéis - eles já foram abolidos há muito - mas porque ela é o espaço, por excelência, de confirmação da exclusão, da seletividade, da marginalização. E são muitos os excluídos.

Arroyo¹² afirma que é preciso definir a ausência da criança do meio popular da escola como *exclusão* para evitar o ocultamento da realidade social. Evasão escolar, terminologia corrente nos textos pedagógicos dos anos 60 e 70, coloca o problema como uma questão individual ou quando muito familiar. Mas quem são os evadidos? A grande diferença na rede escolar brasileira passa pelo corte *escola para rico/escola para pobre*. Os índices de evasão e repetência são muito altos na escola para pobres, mesmo nos estados mais ricos como São Paulo.

A luta por acesso à escola, apesar de pouco organizada, tem acompanhado os momentos - esparsos - de abertura política.¹³ A partir dos anos 50 a situação de debilidade de nossa rede escolar se evidenciou, em contraste com o crescimento da urbanização e da industrialização no Brasil. Os estudiosos sobre o assunto alertaram para as precárias condições do ensino primário. Neste período o Ministério de Educação e Cultura, através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), fez realizar várias pesquisas com o escopo de avaliar a educação básica no Brasil. Entre estas, vale destacar a investigação realizada no Rio Grande do Sul.¹⁴ Ela se propõe a um levantamento dos aspectos culturais do estado, de sua organização administrativa e dos recursos públicos para educação e cultura. No âmbito da escola propriamente dita, estuda suas condições materiais e seus aspectos funcionais e finaliza com a análise da formação do professor primário. Alerta para a diferenciação observada com relação às crianças, devido à origem familiar; e analisa a questão da qualidade do ensino relacionada à inovação didática e à formação do professor.

Gouveia¹⁵ estudou, neste mesmo período, os professores da rede pública do estado do Rio de Janeiro. Observou, contudo, que estava fora de seu alcance oferecer

12 Cf. ARROYO, M. G. *A escola possível é possível*, In: Da escola carente à escola possível. São paulo, Loyola, 1986. p.11-51

13 A este respeito ver SPOSITO, M. P. *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo, Loyola, 1984.

14 BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul*, Rio de Janeiro, 1954.

15 GOUVEIA, A. J. Professores do Estado do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, RJ, 28(67): 216-31. 1957 p.30

indicações a respeito do *professor como professor* no exercício da atividade docente (p.30). Fez um perfil deste profissional, distinguindo o professor primário (as 4 primeiras séries) e o professor secundário (as últimas séries do atual Primeiro Grau): tendo estes últimos condições melhores de formação acadêmica e de participação em atividades sociais e políticas.

Estas investigações têm interesses semelhantes aos deste trabalho, mas como alerta Mello¹⁶ faltou aos pesquisadores uma teoria mais abrangente que articulasse o técnico ao político. A autora, estudando as características da pesquisa educacional no Brasil, indica a situação de pouca expressão da universidade neste setor até o momento da Reforma Universitária de 68. Observa-se, então, a ligação dos estudos pedagógicos com as prioridades do Ministério de Educação e Cultura que, por sua vez, estão afetadas ao modelo de desenvolvimento adotado.

O escolanovismo, teoria pedagógica em desenvolvimento neste período, representou uma tentativa de articular a função social da escola com uma teoria educacional e marcou uma época conhecida como a do *otimismo pedagógico*¹⁷, que iniciou-se na década de 30. Buscou o aperfeiçoamento do sistema de ensino e procurou a construção da democratização da educação. Como não articulou o fato pedagógico ao fato político, foi um otimismo que não alcançou objetivos maiores que a expansão da cobertura da educação, como já foi colocado acima.

Nos anos que precederam o golpe de Estado de 1964, este otimismo esteve acompanhado da crença no potencial revolucionário da educação. As campanhas de alfabetização e os trabalhos de educação de base cresciam. A par destes, o movimento estudantil serviu de canal para o desdobramento da luta pela escola democrática e mesmo para muitas outras que aproveitaram-se da organização deste grupo.

O ano de 68 foi marcado por reivindicações estudantis não só em nosso país mas também em outras nações do ocidente e, em especial, na França. Neste país, a derrocada do movimento cedeu lugar à compreensão da inviabilidade da esperada

16 MELLO, G. N. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (46): 67-72, ago.83

17 Cf. MELLO, G. N. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de Primeiro Grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (53): 25-31, mai./85

revolução cultural e os estudos sobre a educação começaram a refletir muito fortemente os obstáculos à idéia de transformações sociais através da educação. Surgem então as teorias reprodutivistas de Bourdieu-Passeron¹⁸ e Baudelot-Establet¹⁹. Os primeiros vêem a escola apenas como reprodutora de interesses dos grupos dominantes. A dominação é o resultado de relações de força entre grupos ou classes sociais, o que permite a imposição de uns sobre os outros. A este poder se acrescenta uma violência simbólica, que representa a capacidade dos grupos dominantes estabelecerem significações legitimadas por um arbitrário cultural.

Baudelot e Establet apresentam uma crítica ao pensamento anterior, procurando estudar a educação francesa a partir da escola elementar, e não sob a ótica do ensino superior, impregnado das justificativas da classe dominante. Incorporam as categorias de luta de classes e contradição, ausentes do texto de Bourdieu-Passeron, porém, como os primeiros, não historicizam estas categorias. É na história que realmente se dá o conflito entre as classes sociais, e a contradição se concretiza em conexão com o todo social, em reciprocidade dialética.

Neste momento, no Brasil, presenciou-se o aniquilamento ou a cooptação do movimento estudantil. O acontecimento se deu através de duas formas de ação política combinadas. Uma repressiva, expressa basicamente no Ato Institucional nº5; e outra, dentro de um contexto de ação hegemônica, representada pelas novas leis de ensino: a Lei 5540/68 da Reforma Universitária e a Lei 5692/71 da Reforma do 1º e 2º Graus.

Nos círculos acadêmicos, um terceiro elemento entra em atuação ao lado do sistema de ensino e da pesquisa. É a ideologia da segurança nacional. Abriu-se, então, o espaço para o *pessimismo pedagógico*²⁰ e a absorção das teorias reprodutivistas.

No âmbito do Ministério da Educação e Cultura, em continuidade com a linha de pesquisa sobre o Primeiro Grau, alguns estudos se detiveram neste período - anos 60 / 70 - em abordar questões relacionadas ao professor.

18 BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

19 BAUDELLOT, C e ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971.

20 Cf. MELLO G. N. *Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º Grau*, op. cit.

Cabe então destaque ao trabalho de Pereira²¹ que procurou caracterizar o professor primário e situá-lo dentro do contexto social. Para tal fez a análise da escola primária pública sofrendo a crise do desenvolvimento capitalista, e relacionou obstáculos psicossociais e sócio-culturais no interior da escola. Esta investigação teve desdobramento em outro trabalho do autor que estuda a formação e a carreira profissional do professor primário, assim como comportamentos observados com relação à prática docente.

Gouveia²², na mesma linha de pesquisa, pretendeu uma caracterização da normalista, coletando dados no Estado de São Paulo e Minas Gerais. Colocou o contexto de mudanças sociais interferindo na definição do papel da mulher na sociedade urbanizada; e fez relações com variáveis sócio-econômicas, valores, aspirações e motivações na escolha profissional. Alertou para a tendência ao tradicionalismo entre os futuros docentes. Assim como Perreira, posicionou o grupo docente na classe média, porém distingue-o por características próprias, que são identificadas em dados culturais.

Mello²³ caracteriza as pesquisas dessa época - de 64 até 70 - como centradas na teoria do Capital Humano, estudando custos da educação, relação entre mercado de trabalho e formação profissional, escolha profissional etc. No período seguinte - anos 70 - os estudos voltaram-se para a área psicopedagógica, com preocupação tecnicista, análises de mudanças de currículo e de estratégias. Era a tentativa de implantar o modelo de gerência científica à educação brasileira.

Em 1975, o INEP²⁴, já na vigência da Lei 5692/71, realizou investigações sobre a receptividade do professor para a mudança de currículos e programas e os meios mais desejáveis, na opinião deste, para o aperfeiçoamento do magistério. Constatou o interesse e a boa receptividade do docente quanto à inovação, porém registrou sua resistência às propostas de mudança impostas pelos administradores da educação.

21 PEREIRA, L. *O professor primário metropolitano*, vol.3. série IV. Sociedade e Educação - Coleção Brasil Urbano, Rio de Janeiro, MEC, 1963.* -----, *O magistério primário numa sociedade de classes*, São Paulo, Pioneira, 1969.

22 GOUVEIA, A.J. *Professoras de amanhã*, vol.7 série 7 - Sociedade e Educação - Coleção Brasil Urbano, Rio de Janeiro, MEC/1965.

23 Cf. MELLO, G. N. *Pesquisa educacional, Políticas governamentais e o ensino de 1º Grau*, op. cit.

24 BRASIL - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). *Programa de 1ª série: dosagem, aprendizagem e preparação do professor*. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1975.

Como era esperado.

As questões cruciais da educação elementar, contudo, continuaram a se apresentar como um problema crônico, associando-se a outros problemas sociais.

A insatisfação popular quanto aos obstáculos que a escola apresentava aliaram-se a verificação, por parte dos educadores, do *sucateamento* da educação no Brasil. A conservação dos prédios, a manutenção dos serviços, a organização administrativa sofreram retrocessos alarmantes nas décadas de 70 e 80.

Estas constatações facilitaram a busca de novas abordagens para a questão pedagógica. De início houve a crítica do pensamento reprodutivista no que ele tem de negação da dimensão histórica e de ausência da análise da contradição. Posteriormente, foram se organizando novas formas de pensar, estruturadas no que se denominou *pedagogia histórico-crítica*²⁵ ou *pedagogia crítico social dos conteúdos*.²⁶ Seus formuladores pretendiam superar o enfoque imobilista e alertar para a importância da escola na luta pela emancipação popular. Tendo como referencial teórico a dialética marxista, os autores chamaram a atenção para a importância dos conteúdos curriculares, concebidos a partir da realidade e dos interesses da clientela escolar, assim como a busca de elevação da qualidade do ensino e da melhor formação dos professores para que se constituísse uma escola realmente popular.

São posições que se inserem no ressurgimento do movimento pela escola pública, ou seja, pelo resgate do espaço da instrução pública para a classe trabalhadora.

A citada renovação pedagógica chama mais uma vez a atenção para um ator fundamental no processo educativo: o professor.

Não há dúvida da importância do ensino no campo pedagógico, mesmo quando se concebe a educação em suas conexões com o todo social. O ensino, assim como seu mediador fundamental - o professor, precisam ser compreendidos, contudo, em suas múltiplas dimensões para que se possa formular políticas, elaborar currículos, reformular critérios de avaliação e discutir ritmos de aprendizagem. É preciso, pois,

25 Cf. SAVIANI, D. A. *Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira*. ANDE, São Paulo, (11): 15-23 1986. Escola e democracia, 12.ed. São Paulo, Cortez, 1986.

26 Cf. LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, São Paulo, Loyola, 1985.

se estar diante do professor como ser social real, envolvido em seus conflitos e contradições. Não existe o profissional ideal acima das condições concretas de existência. É necessário pensar o docente em sua dimensão de classe, em sua posição na engrenagem política, em sua percepção do mundo, da educação e da escola. Um professor localizado não somente dentro da sala de aula, mas entendido na conjuntura social.

Os obstáculos à ação do educador são inúmeros. Ele tem um poder que lhe escapa das mãos, posto que a questão da aprendizagem escolar não se fecha na relação interpessoal. Tanto alunos como mestres investem nesta relação. Estes, desarmados, desatendidos, perplexos, presenciam o drama da exclusão escolar dos estudantes oriundos da classe proletária. Procuram, então, criar formas - frequentemente inadequadas - para resistir a este conflito, conviver com ele, explicá-lo ou justificá-lo. Enfim, estes profissionais estão diante de um flagrante ato de desigualdade social, de iniquidade administrativa, da perversa divisão social do trabalho. São vítimas também dos planos educacionais e das políticas salariais que lhes expropriam o saber e lhes restringem as condições de sobrevivência.

Situação contraditória: no centro da relação educativa; na posição intermediária entre as classes; mediador do saber que lhes é expropriado; percebidos com um poder, que na verdade não têm; e identificados pelos alunos e seus pais - por sua condição de avaliador - como estando do outro lado. O lado da burguesia.

Este é o professor de Primeiro Grau de escola pública, objeto do presente trabalho.

Novaes²⁷ afirma que *tudo indica que a ideologia de se associar a qualidade do ensino ao preparo do educador, difundida pela Reforma Francisco Campos, tem sido sedimentada e fortalecida ao longo do tempo, encontrando-se nos dias atuais não somente ao nível do discurso do Estado, mas também internalizada pelo próprio profissional do magistério*. Concepção criticada exatamente por separar o professor do seu contexto assim como por desvincular a escola de suas determinações sociais. O resultado desta postura são as idealizações que fazem do magistério uma vocação que se contrapõe à profissionalização. Espera-se um docente desprendido de exigências pessoais, assim como se ele pudesse viver, ou melhor, sobreviver de vocação.

27 NOVAES, M. E. *Professora primária: mestra ou tia*, São Paulo, Cortez, 1984, p.86

O enfoque, que o presente trabalho pretende dar para a questão do professor, é estudá-lo em seu contexto social. Captar seus conflitos no cotidiano de sua prática docente, constatar sua forma de pensar a sociedade e a escola. Analisar o professor como indivíduo concreto.

As novas posturas diante do fato pedagógico têm possibilitado inserir a educação no todo social. Mantendo-se, contudo, sua especificidade de funções e objetivos. As críticas às teorias reprodutivistas trouxeram, como consequência, além de novas abordagens para o problema geral da educação brasileira, uma série de estudos e investigações que têm facilitado a compreensão dos impasses encontrados pelos docentes.

Com relação ao interesse desta dissertação, três estudos têm muitos pontos de proximidade com este, inclusive por tratarem do magistério do Primeiro Grau. São as investigações de Penin²⁸ Novaes²⁹ e de Mello.³⁰

Penin fez um estudo de caso em uma instituição de ensino público primário (4 primeiras séries do primeiro grau) na periferia da cidade de São Paulo com o objetivo de caracterizar o contexto da escola em sua especificidade e dinâmica e localizar as contradições no seu funcionamento. Chama atenção da questão da improvisação com relação ao planejamento e à administração do trabalho pedagógico; da falta de consideração com relação às características da clientela; e da alta rotatividade do corpo docente. São problemas que, entendidos num contexto mais geral, acabam por retardar ou mesmo impedir os progressos dos alunos.

Novaes analisou a ocupação da mulher professora primária, tendo por base os estudos sobre segmentação do trabalho. Centrou seu estudo no Instituto de Educação de Minas Gerais, em Belo Horizonte.

A qualidade do material colhido pela pesquisadora lhe permitiu realizar relações amplas no campo da educação-sociedade, o que fez expandir em muito seu objetivo inicial.

28 PENIN, S. T. de S. Uma escola primária na periferia de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (46): 50-58 - ago.1983

29 NOVAES, M. E., op. cit.

30 MELLO, G. N. *Magistério de Primeiro Grau: da competência técnica ao compromisso político*. 5.ed., São Paulo, Cortez, 1985.

O estudo de Mello parte de uma análise detida das características do professor de Primeiro Grau e relaciona estes dados com a representação que ele faz de sua prática e o papel que este exerce no processo de seletividade dos alunos. Procurou inferir - num contexto de análise dialética - as possibilidades de mudanças nestas representações e o caminho no sentido do compromisso político pela transformação da escola. Teve por base um extenso material empírico, resultado da pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas em escolas da rede estadual de São Paulo.³¹

A autora faz considerações sobre a situação contraditória da escola em nossa sociedade e relata a busca da competência técnica como solução encontrada diante dos obstáculos que a escola oferece. No enfrentamento destes problemas, o professor adquire consciência de determinações que estão relacionadas a espaços mais amplos que o da escola e então percebe a função política da educação e cresce o seu compromisso com as mudanças. Neste momento, o profissional ultrapassa o nível do especialista e chega a dirigente, dentro da concepção de Gramsci.

Este estudo tem a vantagem de apresentar uma saída para a questão do magistério - saída para além da reprodução - que supera o limite da especialização, que preocupou Novaes.

A presente dissertação se deterá no problema do professor em sua configuração atual, que suscita questões como as expostas acima. Irá se fixar em uma escola municipal do Rio de Janeiro. Uma cidade desenvolvida dentro do país e por isso com semelhanças muito grandes com o que foi observado em São Paulo e Belo Horizonte. A crise do ensino e a crise da cidade estão evidentes em todo o percurso da investigação. O interesse pelo tema, como se pôde verificar, é antigo, porém cabe ainda refletir sobre o assunto em sua dinâmica. O que se percebe, cada vez mais, é o impasse em que se encontra a educação escolar no Brasil. Cresceu para quê, por quê? A busca da superação das barreiras que levam ao atraso e à exclusão escolar apresentam-se como um desafio. A formulação de novos procedimentos de ensino demanda conceber a educação ligada a determinações mais globais. O professor isolado é um perdedor nesta luta. A democratização de oportunidades educacionais requer mais que planejadores interessados em construção de escolas,

31 Cf. Fundação Carlos Chagas. *Educação e Desenvolvimento Social*. São Paulo, 1983: a riqueza de dados coletados nesta pesquisa e a qualidade do trabalho possibilitará, muitas vezes, a oportunidade de confronto e corroboração com o que for sendo analisado neste estudo.

reclama uma mobilização mais geral. Exige vontade política e esta não surge do nada. Há que se ter uma organização para fazê-la emergir e para apoiá-la.

CAPÍTULO 2

**O REAL, A EDUCAÇÃO: CIÊNCIA
DOS FATOS OU CIÊNCIA SOCIAL?**

2.1 - Educação e Sociedade

A Educação será entendida neste estudo - de acordo com o que já vimos afirmando - como fenômeno social que se interrelaciona com uma totalidade maior - a sociedade brasileira - refletindo e refratando¹ o todo no qual se insere, se determina, interage e, junto com o qual, ganha novas configurações em um processo histórico que engendra e articula a produção da vida e da sobrevivência e relações sociais a estas vinculadas; e que se configuram como *síntese de múltiplas determinações*.²

O histórico traz em si o contraditório e portanto esta síntese contém precariedades, conflitos e desenvolvimentos.

A Educação não é uma forma consolidada do fazer social, mas o momento intrinsecamente estruturado na dialética que constitui a dinâmica e a construção de nossa realidade brasileira. Não é possível falar de educação, escola ou mesmo professor isoladamente. A própria subjetividade, misteriosa em sua peculiaridade, rica em sua multiplicidade, colhe nuances nas relações de classe, que têm origem em relações de produção, que se refletem em relações ideológicas e que, por sua vez, possibilitam relações de poder. Ou seja, a vida social se passa em um intricado de relações que se inter-influenciam e, em conjunto, se transformam.

Já constatamos que, se pretendemos conhecer o professor, não será possível distingui-lo como entidade abstrata, nem entendê-lo a partir de formulações teóricas baseadas em ideais e valores que separam a essência do fenômeno. É necessário, para uma análise que caminhe no sentido da compreensão mais global desta realidade, contextualizá-la histórica e dialeticamente. Tarefa que não vincula a idéia de que os dados ou os fenômenos falam por si e que devemos apenas nos pôr atentos à evidência

1 O termo se encontra em BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed., São Paulo, Hucitec, 1981. Ver p. 41 e seguintes.

2 Cf. MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo, Martins Fontes, 1977, p.218.

dos fatos³. Para se alcançar o entendimento da vida social é preciso entrar no interior da *coisa*. A evidência dos fatos mobiliza o primeiro momento da práxis, a observação das aparências, a construção do senso comum.⁴ As indagações e a busca de sentido que se formulam na investigação destes fenômenos é que nos levam a percebê-los em maior profundidade, a entendê-los por dentro e a nos depararmos com suas conexões internas. Sendo assim, não buscaremos fatos isolados, mas os verificaremos dentro de interações e estruturas. A lógica que os constrói não permite a secção. A fragmentação os fará inertes, fixados, sem o homem, sem o social. Presos a um sistema uniforme. Fatos vazios, meramente abstratos.

Porque percebemos o fenômeno irradiando vitalidade, não podemos concebê-lo passivo, dado e acabado. Porque o observamos contraditório, atingimos sua negatividade. Porque o constatamos em processo de evolução, indagamos sobre sua historicidade.

A análise dos fatos sociais terá de se dirigir para além das aparências. É preciso alcançar a superação da visão simplista do real que se detém no caótico das representações comuns. Esta superação nos fará observar que a parte cabe o todo, mas só o todo é capaz de verdadeiramente elucidá-la. Kosik diz que *cada fenómeno pode ser compreendido como momento do todo*.⁵ Uma leitura diferente da relação entre a totalidade e os fatos, entendidos em recíproca conexão e mediação. Para se captar a totalidade não se pressupõe o conhecimento de todos os fatos - como pretende uma análise empirista. Entende-se uma abordagem que envolva a concreticidade do real e que avance na percepção da estrutura própria do todo, que se desenvolve e se cria, emergindo de uma realidade dialética em seu movimento. Assim *totalidade significa: realidade como um todo estruturado*⁶ e os fatos sociais precisam, para adquirirem conteúdo e organicidade, serem entendidos em suas múltiplas correlações. A

3 Cf. CARDOSO, M.L. *La construcción de conocimientos: cuestiones de teoría y método*. México, Ed. Era, 1977, p.17 e seguintes.

4 Cf. GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*. São Paulo, Martins Fontes, 1978 p.23-39: o conceito de senso comum encontra-se aí ligado ao conhecimento popular e à vida prática. Ele traz em seu bojo dimensões de concretude, porém se apresenta disperso, fragmentado e incoerente. Absorve, por isso, princípios de épocas diversas e pode ser então orientado no sentido de diferentes hegemonias. O pensamento filosófico poderá lhe conferir a necessária organicidade e coerência. Será a filosofia da práxis.

5 Cf. KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 3. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985, p.40.

6 *Ibid.*, p.35.

totalidade concreta, como definiu Marx,⁷ demanda o desligamento de qualquer forma de conhecimento que se utilize de representações construídas pelo rígido pensamento racionalista, apoiado em categorias isoladas, de acordo com a concepção individualista de sociedade que o fundamenta. Exige também a idéia da negatividade, da contradição e da mediação, o que é imprescindível quando se pretende um conceito de maior abrangência. Raurich, ao estudar a lógica hegeliana afirma: *El resultado general del processo silogístico es que en el ha tenido lugar la supresión de las diferencias y de la exterioridad del concepto para si mismo. Cada uno de los momentos se ha mostrado como, la totalidad de los momentos. Segundo, la negación de sus distinciones y de la medición de ellas constituye el seu para si del concepto.*⁸ Buscamos conceitos que discriminam diferenças - marcas de sua existência concreta - e ao mesmo tempo se relacionem a uma complexidade maior, que lhes dê unidade e organicidade. Por isso qualquer teorização deve partir de uma totalidade histórica, em que as mediações permitam o funcionamento do sistema e as contradições façam aflorar transformações.

Estas considerações fazem entender porque este estudo, apesar de sua dimensão miúda, não se pretende como um recorte na realidade - o que o faria mais miúdo ainda - mas se coloca como um esforço de compreensão de fatos educacionais que se farão melhor entendidos a partir de um processo de concretização que alcançará os encadeamentos lógicos com a totalidade, presentes no fato que é objeto de investigação.

O concreto, que é sempre complexo, é o ponto de partida e o ponto de chegada na investigação da realidade. A incorporação do concreto não se realiza pelo simples fato de nos depararmos com o real. No processo de abstração, podemos nos afastar de aspectos fundamentais do real. Há abstrações que se desvinculam da existência material dos indivíduos e acabam por *abstrair* também as desigualdades sociais, as ações desumanizadoras, os interesses escusos. Neste contexto, o termo tem, em nosso vernáculo, entre outros, o sentido sábio de alhear, não levar em consideração.⁹ Uma abstração que irá trabalhar um pretensioso discurso moralista que faz a idéia da verdade prescindir do social. Marx propõe um método de análise diferente do usado

7 MARX, K, op. cit., p.219.

8 RAURICH, H. *Hegel y la lógica de la pasión*, Buenos Aires, Marymar, 1976, p.557.

9 Cf. FERREIRA, A.B.H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, s.d.

pela Economia Política clássica: aproveitando-se dos conceitos apreendidos abstratamente, realiza aproximações sucessivas com o real, para enriquecê-lo de suas múltiplas determinações concretas – lentamente desenvolvidas em um processo histórico – e assim alcançar o concreto pensado. Ou seja, em uma análise crítica do que foi abstraído do real e se constituindo em conceitos gerais, se produz o concreto pensado, entendido em suas múltiplas determinações e, portanto, distinto do concreto real.

Voltando às determinações, vale destacar a deterioração sofrida pelo conceito. Em Gramsci¹⁰ podemos ler: *um dos preconceitos mais comuns é o de crer que tudo o que existe é 'natural' que exista, não pode deixar de existir*. Esta é uma posição de imobilismo conservador. O conceito de determinação não supõe um mundo estático mas busca a razão de ser dos fatos sociais, como bem define Cardoso.¹¹ Pressupõe transformação. A análise racionalista, contudo, os entende como relações mecânicas de causa e efeito, ainda ligadas à idéia de uma *natureza humana* fixa e uma *pseudo ordem natural* das coisas. *Os marxistas estruturalistas*, como define Mészáros,¹² pensam um determinismo econômico sem historicidade e sem mediações. Um beco sem saída.¹³

Na análise marxista, a natureza humana se constitui a partir de relações concretas que envolvem a natureza e a atividade humana real. Um complexo de múltiplas mediações. A ação produtiva do homem possibilita a criação de organizações, que se apresentam como a cultura, a arte, a moral, a política, a economia etc de um povo, impulsionadas por um dinamismo próprio que gera transformações, guiadas pelas negações contidas nas próprias organizações.

Para ilustrar esta questão, podemos lembrar as diferenças culturais observadas em etnias diversas, que convivem no mesmo período histórico. Na idade moderna – dentro de uma perspectiva colonialista – houve um intenso interesse em divulgar peculiaridades antropológicas que chegavam ao conhecimento dos intelectuais da época: o sistema de castas da Índia; as religiões filosóficas do Oriente, que deram sentido à passividade do povo chinês e ao pragmatismo japonês; o fanatismo árabe,

10 GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*, op.cit., p.175.

11 Cf. CARDOSO, M.L., op. cit., p.62-3.

12 Cf. MÉSZÁROS, I. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981, p.104.

13 Nesta concepção vale lembrar os textos de BOURDIEU, P. e PASSERON, op.cit. e de BAUDELLOT, C. e ESTABLET, R., op.cit.

fruto da vida solitária no deserto e do semi-nomadismo; o coletivismo das tribos indígenas americanas etc. São determinismos diversos que foram se constituindo através da história destes povos.

Assim entendidas, as determinações não escapam do real, não fogem à práxis humana, mas, ao contrário, por ela são geridas.

Gramsci¹⁴ chama a atenção para o perigo e a fragilidade do determinismo mecânico: *o fatalismo não é senão a maneira pela qual os fracos se revestem de uma vontade ativa e real.*

Na cadeia de elos que fazem acontecer as determinações, percebe-se a existência de uma determinação fundamental, que é também determinada, porque interage com o conjunto das múltiplas mediações entre os fenômenos sociais.

O processo de evolução das sociedades humanas possibilita que se explicita, de forma sempre mais simples e mais geral, categorias que em certo momento histórico atingem seu nível de completo desenvolvimento. Nas sociedades atuais podemos distinguir, em plena organização, o modo de produção, que é sua determinação fundamental. No capitalismo a produção mantém-se de forma a colocar de um lado o capital e de outro o trabalho assalariado; fato que separa os indivíduos em duas classes fundamentais.

A divisão social do trabalho capitalista é a base da alienação do homem, pois o impede de se ligar diretamente com o produto de sua atividade material, transformadora da natureza; assim como limita o pleno desenvolvimento de sua capacidade criadora e associativa. A atividade produtiva é o mediador fundamental da relação entre o homem e a natureza. O mediador da relação sujeito/objeto.¹⁵ O trabalho constitui tanto o homem-sujeito quanto o homem-alienado. O objeto do trabalho, quando se apresenta como externo a seu produtor, confere a este uma consciência alienada e, ao trabalho, o valor de mercadoria. O homem se torna objeto de produção, isolado de sua essência, afastado do universal, sem integrar o ontológico ao antropológico.

14 GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 5. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1984, p.24.

15 Cf. MÉSZAROS, I., op.cit. Mais adiante esta categoria (mediação) será desenvolvida.

Marx e Engels afirmam que *as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias*¹⁶, numa interação e determinação recíprocas. Há, como já vimos, uma classe dominante que constrói suas idéias sobre os mais variados aspectos da vida social, de forma a justificar a manutenção de sua dominação e estas, corporificadas em uma ideologia, tendem a ser dominantes. O movimento social faz acirrar conflitos de interesses, põe em confronto diferentes grupos (dominantes ou não) e estas situações trazem mudanças, mobilizadas por suas contradições e possibilitam o surgimento de uma contra-ideologia, baseada no outro pólo da existência social.

O conceito de bloco histórico em Gramsci surge como uma crítica às concepções deterministas e indica a possibilidade de ações políticas oriundas de necessidades estritamente políticas; o que confere a este nível uma relativa autonomia. Uma autonomia que está evidentemente em conexão com a infra-estrutura, porque a sociedade caminha em interação dialética. Assim não é possível pensar a política e a ideologia como meros reflexos de relações de produção. Há a possibilidade de uma ação política autônoma e, neste sentido, a super-estrutura pode vir a interferir no sistema produtivo. No capitalismo moderno, com o fim do liberalismo econômico, há a interferência direta do Estado na regulação da economia, e ela é essencial para disciplinar e mesmo possibilitar a acumulação capitalista.¹⁷

Marx e Engels falam de uma *linguagem da vida real*¹⁸ quando se referem à produção de idéias, à moral, à religião e à metafísica de um povo. São considerações relativas às formas como se constrói o pensamento humano, a consciência e as organizações sociais. Elaboraões que se fundamentam no desenvolvimento material de uma sociedade. Estamos, então, diante de fatos como a ideologia, que vimos acima carregada e encarregada de justificar as diferenças sociais.

Neste estudo se dará enfoque à ideologia do professor - enquanto formulações a respeito de educação, escola e sociedade - e que será entendida como um conjunto de idéias, que englobam uma forma de explicar e avaliar acontecimentos, expressar valores e indicar expectativas. Estas organizam-se como um *corpus*¹⁹ que, por

16 MARX, K. e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. 4. ed., São Paulo, Hucitec, 1984, p.56.

17 Cf. CARDOSO, M.L. op. cit., p.101 e seguintes.

18 MARX, K. e ENGELS, F. Ibid., p.37

19 Esta concepção de ideologia como *corpus* encontra-se muito bem elaborada por CHAUÍ, M. Ideologia e educação. *Educação e Sociedade*. São Paulo (5) : 24-40, Cortez, jan. 1980.

determinadas coerências (ou falta de coerência), nos possibilitarão identificar razões, interesses, abrangências e exclusões. Neste sentido a ideologia está ligada à consciência, é marcada pela práxis e pressupõe a alienação ou transformação, como dois pólos contraditórios, resultantes de diferentes relações sociais.

A alienação decorre de uma práxis fragmentada (fruto de um processo de produção fragmentado), que não se encaminha para a procura de nexos, que não se admira com o isolamento dos fatos, que não se indaga sobre a origem dos acontecimentos, que não espera explicações que envolvam totalidade, que se acomoda na expectativa da boa-fé entre os homens e no arranjo natural das coisas. Aquilo que Kosik classifica como a *práxis fetichizada*.²⁰

Estas observações não nos podem fazer esquecer que o trabalhador, na luta por melhores condições de vida, - e elas têm sido tantas e tanto têm custado - constrói também a sua consciência de classe, num processo que vai lhe permitindo o reconhecimento dos antagonismos criados nas relações sociais.²¹ Pelo confronto entre as classes se caminha para a superação desta polaridade.²²

As lutas sociais, as contradições existentes no processo produtivo e a conseqüente precariedade de certos acordos políticos têm possibilitado ao operário, ao camponês, ao assalariado conquistas reais, consolidadas em leis trabalhistas que reduziram a jornada de trabalho e trouxeram vantagens e garantias previdenciárias. O tempo livre tem se alargado, mesmo em nosso país onde as condições de vida e moradia amesquinham estes avanços. Isto torna mais evidente o fato de que o trabalhador, no processo produtivo, aliena sua força de trabalho mas, pela própria contradição criada pela liberdade contratual, surgem espaços de liberdade por onde

20 KOSIK, K. op. cit., p.11: numa analogia com o conceito de fetichismo de mercadoria de Marx.

21 Aquilo que Marx classifica como o processo de transformação da classe em si (econômica) para a classe para si (política) - In: MARX, K. *Miséria da filosofia*. Rio de Janeiro, Ed. Leitura, 1964, p.164.

22 IANI, O. chama atenção para o conceito de *autoconsciência* que em Marx está ligado à idéia de consciência social, na perspectiva de que nas relações sociais os indivíduos se descobrem refletidos nos outros. Processos que demandam a práxis. In:----- . *Karl Marx*, 3. ed., São Paulo, Ática, 1982, p.22. Em Gramsci o conceito ganha outras relações, como veremos adiante. Oliveira, F. prefere o termo *consciências recíprocas de classe*, já que a *consciência de classe* depende de seu re-conhecimento por oposição à classe que lhe é antagônica. In: OLIVEIRA, F. *O elo perdido: classe e identidade de classe*. São Paulo, Brasiliense, 1986, p.176 e seguintes.

- através da práxis - se encaminham transformações. Assim o trabalho alienado produz a consciência alienada, porém a consciência de classe é seu contraponto, sua negação.

O desenvolvimento tecnológico do século atual colocou à disposição de certos trabalhadores um saber que lhes confere um maior poder de barganha. Os metalúrgicos no Brasil mostraram isto em pleno período autoritário. Descobriram seu poder.

Chauí²³ descreve a Greve do Zelo praticada pelos metalúrgicos de São Paulo que, seguindo rigorosamente todas as normas técnicas da produção, produziram mercadorias tão defeituosas que eram imprestáveis para o uso. A consciência do saber técnico! As transformações por que passa o processo de produção conferem ao saber técnico especializações tão minuciosas que têm modificado relações sociais.

A Folha de São Paulo noticiou a estratégia de um americano que programou todo o sistema de computação de uma empresa e deixou nele um *vírus* que seria acionado no caso de ser colocado nos registros do computador a sua demissão. Fato isolado, que não significou nenhuma forma de organização, mas é o indicativo de um poder advindo do saber técnico.

Estas observações se estenderam para melhor se aquilatar a importância do saber e , portanto, o que representa a exclusão que a escola de Primeiro Grau realiza.

A existência da contra-ideologia é possível a partir de uma prática que ponha em questão fatos divulgados pela ideologia dominante, contrapondo-se a afirmações como: as desigualdades têm origem na natureza desigual dos homens; só os que trabalham enriquecem; os direitos estão igualmente distribuídos.

Ideologia e prática social têm correlação e serão estudados neste trabalho através da forma de expressão dos professores.

Chauí²⁴ diz que discorrer sobre ideologia e educação é quase pretender fazer uma dissertação sobre *Deus e sua época*, tão inesgotável é o tema. Qualquer proposta

23 Cf. CHAUI, M. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1986, p.176 e seguintes.

24 CHAUI, M. *Ideologia e Educação*. op.cit.

neste setor demanda localizar fatos específicas, como intentamos neste estudo, e, a partir destes, buscar nexos.

O conceito de ideologia, segundo a mesma autora, tem um aspecto nuclear que é expresso em dois mecanismos: a lacuna e a eternidade. As lacunas formam as estruturas (ou andaimes) do discurso ideológico: *os encadeamentos se realizam não a despeito das lacunas ou dos silêncios mas graças a eles.*²⁵ Quando se pretende preencher estes claros se produz um outro discurso, posto que a lógica que o sustenta depende destes silêncios (uma lógica da dissimulação e do ocultamento). A eternidade, dentro desta perspectiva, consiste em não indagar a origem do pensamento e deslocá-lo de seu componente histórico. O escamotamento da gênese das idéias faz com que elas pareçam *naturais* ou eternas.

No mesmo sentido fala Cardoso: *Las funciones de las ideologías...no se agotan en un develar, sino, al contrario, hasta en un encubrir, para permitir un determinado tipo de inserción de los agentes en la realidad social.*²⁶ Afirmação que serve de conclusão à sua exposição, em que destaca o caráter de classe das ideologias e a possibilidade teórica e prática de ideologia dominada.²⁷ A prática política funciona como o construtor das ideologias e a ideologia dominada (a contra-ideologia) se apresentará a princípio fortemente impregnada da ideologia dominante. Chauí²⁸ estuda esta *cumplicidade* das novas representações sociais, que vão ganhando autonomia na luta política.

Em outro sentido, Gramsci desenvolve uma categoria que atenta para este fato. Distingue a existência da *consciência contraditória*,²⁹ expressa pelo *homem ativo da massa*, que age praticamente e não possui ainda uma clara consciência teórica. O fato pode ser observado através da ambivalência entre a ação comprometida com a transformação e a explicitação verbal deste agir, ainda impregnada de conteúdos da ideologia dominante, o que reflete um pensamento acolhido acriticamente. Esta situação pode levar a um bloqueio na ação e decisão ou mesmo a uma passividade moral e política. Diante disto é necessária a elaboração de uma nova concepção do

25 CHUAI, M. Ideologia e Educação. op. cit. p.25.

26 CARDOSO, M.L. op.cit., p.135.

27 Ibid. p.23.

28 CHAUI, M. *Conformismo e resistência*, op.cit.

29 GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*. op.cit. p.29 e seguintes.

real para que se realize a possibilidade da *autoconsciência*, em que teoria e prática se unam no sentido do devir histórico. Nunca se pode esquecer que a ação é dirigida pela consciência e por isso esta ganha valor tão fundamental.³⁰

Este conceito nos será de grande valia, posto que se verificará a presença de um certo tipo de *consciência contraditória* no que é expresso pelo professor.

Cardoso³¹, em seu estudo, enfatiza também a função de organização e coesão da ideologia. O que está de acordo com o pensamento de Gramsci. Neste autor, a ideologia adquire um contraponto importante com a categoria de hegemonia.³²

Na consolidação política de um grupo dominante, distinguem-se dois momentos - que não podem ser pensados separadamente, uma vez que dependem da interação recíproca, mesmo quando um ou outro adquirem maior proeminência em determinadas circunstâncias históricas. Observa-se, assim, uma atuação coercitiva do poder político, representada principalmente pelo aparelho jurídico e policial do Estado, e uma atuação positiva que se volta à busca da universalização dos valores da classe dominante e à elaboração do consenso - é o momento hegemônico. Ou seja, para Gramsci não é possível ser apenas dominante sem ser também dirigente. A direção é função do Estado e depende da construção da hegemonia. Neste processo é importante ao grupo dominante fazer alianças e alcançar a cooperação de outros grupos.

O processo político se dá num confronto entre grupos organizados como forças em luta. Há uma etapa primitiva nesta relação de forças, que corresponde à fase econômico-corporativa,³³ e é superada através da consciência da solidariedade de interesses entre grupos cada vez mais amplos; até chegar a percepção da possibilidade de expandir-se nacionalmente e transformar interesses de classe em interesses de toda uma sociedade. É a fase política propriamente dita. O momento de prevalência de uma concepção ideológica. A projeção no plano mais universal do grupo dominante,

30 O confronto entre a ideologia e a contra-ideologia pode também criar situações de ambivalência no indivíduo, como as que Gramsci analisa.

31 CARDOSO, M.L. op.cit.

32 GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*. op.cit. p.30 e seguintes.

33 Cf. GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*. op. cit. p.187-96: um estudo sobre luta de classe, relações de força e poder, organizações nacionais e influência externa.

que extrapola os interesses corporativos e consegue articulá-los em uma esfera nacional. O que depende não só do estabelecimento do seu domínio mas da criação de sua hegemonia, que exigirá uma sábia incorporação de aspectos mais tradicionais da cultura, assim como valores do grupo dominado. A sociedade civil, que interage com a sociedade política (o Estado), é o lugar por excelência da construção hegemônica e são os intelectuais os seus agentes fundamentais.

O intelectual tem em Gramsci³⁴ uma concepção muito própria, que alarga o termo, e coloca este grupo na linha de frente do campo de luta, desbancando-o da comodidade e neutralidade de seu escritório.

As diferentes classes sociais, que correspondem a diferentes posições na vida produtiva de um país, investem na formação de intelectuais que dão suporte à criação da consciência do valor de uma determinada função (econômica) na sociedade e, decorrente disto, conferem, ao grupo realizador desta função, homogeneidade. São os intelectuais orgânicos, como os define Gramsci. Eles se distinguem dos intelectuais tradicionais, que se colocam como autônomos, independentes e distantes dos conflitos de classe ou dos conflitos entre as camadas dominantes. Estes últimos, no entanto, irão sempre sofrer o assédio dos grupos em disputa, que precisam do apoio de seu saber para o reforço de suas conquistas políticas.

O intelectual orgânico corresponde a uma concepção muito ampla, ligada ao papel que lhes é reservado pelas relações sociais.

A cada etapa do desenvolvimento das forças produtivas encontraremos um novo tipo de intelectual. Cada nova classe terá o seu intelectual orgânico, criado e elaborado no processo de constituição de um grupo social como fundamental. Assim, pode-se facilmente distinguir o teólogo da Idade Média do pesquisador do século XX.

A organicidade do intelectual é medida por sua ligação com um grupo social fundamental.

Gramsci³⁵ chama ainda a atenção para a existência de grupos - dentro da pequena burguesia - que tradicionalmente investem na formação de intelectuais e faz

34 Cf. GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 6. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988, p.3-23.

35 Cf. GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*. op. cit., p.349-50.

uma diferenciação entre os ramos da especialização escolhidos e a origem rural ou urbana do profissional. Neste estudo, a intenção de pesquisar a origem social do professor se vincula também a esta formulação: indivíduos oriundos de um grupo social de classe média - enquanto pequena burguesia -, que realizou esta forma de *poupança*. O autor relaciona também, na origem destes intelectuais, diferenciações quanto à adesão mais ou menos crítica à ideologia dominante, assim como à atuação em pólos mais tradicionais ou mais modernos da economia nacional. Outra relação feita é quanto à gradação de posições junto ao mercado de trabalho. *De fato, a atividade intelectual deve distinguir-se em graus, mesmo do ponto de vista intrínseco, graus que nos momentos de extrema oposição indicam uma autêntica diferença qualitativa: no mais alto grau devem pôr-se os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte, etc., no mais baixo, os mais humildes "administradores" e divulgadores da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada.*³⁶

No Brasil, Castro³⁷ estuda a existência de profissões mais democratizadas enquanto outras são mais elitizadas, num acordo que permitiu a expansão do ensino superior a partir de 1968. Este enfoque não teve uma atualização posterior, mas reforça a idéia de gradação da intelectualidade e sua origem em posições de classe.

Muito se tem dito e escrito a respeito da formação do educador. Houve um período, no final da década de 70 e início desta, em que o assunto esteve em voga. A formação do educador demanda uma análise do intelectual orgânico como propôs Gramsci. Com que grupo social o professor se liga e se articula? Que investimentos traz em sua origem este profissional? Em que ambiente da pequena burguesia se formaram? E - enfim - como é possível (em termos de práxis) caminhar no sentido de superar uma velha articulação e se movimentar em direção ao novo? Esta mudança exigirá a conjunção de novas relações sociais. Os cursos de reciclagem, como instrumentos de capacitação profissional, podem se tornar uma verdadeira perda de tempo, porque não se relacionam com uma perspectiva mais geral, carecem da análise de totalidade, não distinguem, como destaca Gramsci, o orgânico do acessório e correm então o risco de pairar no vazio do idealismo.

36 Cf. GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*. op. cit., p.349 (o grifo não é do autor) - Os professores de Primeiro Grau estão entre estes últimos - o grau mais baixo.

37 Cf. CASTRO, C. de M. e RIBEIRO, S.C. Desigualdade social e acesso à universidade. *Forum Educacional*. Rio de Janeiro 3(4): 3-23 out./dez. 1979.

O imaginário, o ideal, o desejo do professor têm servido à dominação de classe. Conhecer o professor em sua situação concreta é fundamental para articulá-lo com um projeto novo de sociedade, onde realidade e utopia possam se encontrar.

O professor não é uma entidade abstrata. Não é um ideal acima das conjunturas. É uma existência concreta e como tal em mudança, em conflito e em busca de posições.

2.2 - O PROFESSOR E AS CLASSES SOCIAIS

Falamos em ideologia, em hegemonia, em intelectuais. São todos aspectos permeados da categoria 'classe social.'

Antes porém desta análise, iremos definir mediação e contradição. Categorias outras que a todo momento estão presentes no contexto desta exposição e que são fundamentais para o encadeamento do estudo que pretendemos empreender.

A mediação é uma categoria que permite o entendimento da forma como se processam as conexões sociais, em especial, a relação sujeito- objeto.

Mészáros a define como *atividade produtiva ontologicamente fundamental*.³⁸ A idéia de *atividade produtiva* demonstra o lugar decisivo que ocupa o trabalho - mediador de primeira ordem entre o homem e a natureza - nesta concepção. Quando o autor acrescenta a este a qualificação de *ontologicamente fundamental*, não apenas distingue um tipo de trabalho, mas o referencia a um homem historicamente determinado.

A mediação é, assim, algo de concreto, historicizado, elemento de ligação entre oposições. Só a mediação possibilita a compreensão da superação dialética porque estabelece a reciprocidade entre contrários e se amplia em uma infinidade de mediações que formam o *todo estruturado*.

38 MÉSZAROS, I. op. cit.p.82

Cury a entende como a categoria que revela a *ação recíproca*³⁹ e expressa a inexistência do fato isolado. A mediação realiza a conexão dialética e permite desvendar o encadeamento da transformação social.

A educação mediatiza o saber socialmente acumulado, assim como práticas e ideologias construídas nas relações entre as classes. Ou seja, a escola se põe no centro de relações que mediatizam conhecimentos, práticas sociais, valores e ações da maior importância na operacionalização das condições de vida da força de trabalho. Por isso mesmo a escola é foco de enormes contradições pelas relações que determina na engrenagem do movimento social.

A contradição é um conceito central para a análise dialética. Ela significa a base real do movimento histórico. Um movimento de contrários em recíproca oposição e interação, que indica a precariedade das estruturas sociais e a constante superação de organizações e instituições. *É o motor interno do real*, afirma Cury.⁴⁰ A unidade do real se dá em um conflito de contrários, ligados a determinações comuns e que se movimentam por serem mutuamente excludentes. É o princípio da *contradição*.

O saber é também contraditório porque, apesar de orientado para o serviço de uma classe dominante, é produto de relações sociais globais. Representa poder. Contudo não pode concentrar-se totalmente nas mãos da burguesia, posto que esta não o produz isoladamente e precisa, outrossim, difundir técnicas e práticas essenciais à sua reprodução.

A educação, que serve aos objetivos da ação hegemônica, também representa oportunidade de crescimento da capacidade crítica do proletariado. As Campanhas Nacionais de Alfabetização, vigentes no início da década de 60, se deram por se ter entendido a importância deste instrumental para o trabalhador. São situações contraditórias que comandam o negar-oportunizar, excluir-democratizar.

A luta de classes se coloca no centro do processo de contradições que a sociedade capitalista engendra. Na sua concepção revela-se o potencial revolucionário que esta confrontação pode encaminhar.

39 CURY, C. R. J. op. cit., p.30

40 CURY, C. R. J. op. cit., p.30

O conceito de classes sociais - tão importante na teoria marxista e sempre associado a este pensamento - nunca foi, contudo, definido sistematicamente por Marx, como o foram outras categorias como a mais-valia, a fetichização da mercadoria, valor-de-uso e valor-de-troca e tantas outras. Marx só lidou especificamente com este conceito no último capítulo do volume 3 de O Capital - um texto incompleto - onde questiona: "O que constitui uma classe?". Mas o manuscrito se perdeu - conforme comentários posteriores de Engels - daí em diante. O que se tem feito é captar o conceito através do que está contido em seus inúmeros textos.

Wright⁴¹ distingue pontos essenciais na análise de classe, conforme a perspectiva marxista. Em primeiro lugar sabe-se que a organização social da produção determina uma estrutura de posições que se concretizam em relações de classe; classes estas que são ocupadas por indivíduos e suas famílias. Nas análises políticas e históricas, Marx descreve um complexo delineamento para as relações de classe onde se incluem frações, facções, estratos; e inúmeros *atores* que representam estes segmentos e que os revelam e os camuflam em diferentes disputas políticas.⁴²

A vigência desta polarização nas sociedades contemporâneas tem desafiado as teorias sociais porque o emaranhado de mediações, que as relações entre as classes têm propiciado, dificulta cada vez mais a análise por sua opacidade. Oliveira⁴³ comenta que *enquanto o sistema capitalista se afirma sistematicamente enquanto tal, barrando ou anulando ou ainda subordinando as formas que o precederam, o movimento das classes vai no sentido inverso, isto é, torna-se mais complexo e mais difícil de re-conhecer, enfim, o perfil das classes sociais.*

Cardoso,⁴⁴ contudo, chama a atenção para que não se entenda classes sociais apenas como posições oriundas do processo produtivo. Isto seria ignorar seu caráter de relação social, assim como o caráter social da produção, como definido por Marx.⁴⁵

Afirmando que a posição nas relações de produção não é o exclusivo

41 WRIGHT, E. O. *Classes*. London, Verso, 1985.

42 Cf. MARX, K. *O dezoito brumário de Napoleão Bonaparte*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

43 OLIVEIRA, F. *O elo perdido: classe e identidade de classe*. São Paulo, Brasiliense, 1987, p.10.

44 OLIVEIRA, F. *O elo perdido: classe e identidade de classe*. op. cit., p.84.

45 Por exemplo, MARX, K. *Miséria da Filosofia*, op.cit. p.178.

determinante da classe social, Albuquerque⁴⁶ esclarece, numa outra sistematização, que não se pode analisar a posição de classe - no plano político -, sem conhecer seus outros determinantes, ou seja, o caráter de classe - no plano econômico, e a consciência de classe - no plano ideológico. Estes diferentes níveis não se dicotomizam, mas devem ser interrelacionados quando se constrói uma concepção de classes. São as condições objetivas e subjetivas da constituição desta categoria.

A divisão social do trabalho, ao mesmo tempo que produz e reproduz as relações de classe e as condições de produção capitalista, engendra a existência de uma classe operária e outra burguesa, que são aquelas fundamentais do sistema. Em torno delas se passa o processo de produção e circulação de mercadorias assim como o processo de constituição de ideologias e dos mecanismos de ação hegemônica.

A classe média tem situação pendular com relação às classes fundamentais, oscilando - em termos de posição, caráter e consciência - ora mais no sentido de uma, ora mais no sentido de outra. Distingue-se, no entanto, de ambas por sua especificidade e condição de intermediária. Ela nos interessa, em especial, por ser a classe de origem dos professores.

Com a expansão das profissões técnicas e de gerência nas grandes corporações do capitalismo moderno, e com a burocracia estatal, esta classe tem sido objeto de inúmeras investigações. Delimitar conceitualmente este segmento é contudo um desafio epistemológico. Oliveira⁴⁷ as define como *classes sem destino* e reconhece a dificuldade de delimitá-las: *a radical dificuldade reside na própria medida das classes médias, onde começam e onde terminam*. Por esta razão, talvez, fala-se freqüentemente no plural - classes médias - aquilo que se pretende singularizar.

Para a análise marxista, a questão da polarização e oposição de interesses entre as duas classes fundamentais, como rege o princípio da lógica dialética, coloca outros

46 ALBUQUERQUE, J. A. G. (Coord.). *Classes médias e política no Brasil*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977, p.27 e seguintes.

47 OLIVEIRA, F. de. Medusa ou as classes médias e a consolidação democrática. In. WANDERLEY, F. e DONNELL, G. *A democracia no Brasil: dilemas e perspectivas*. São Paulo, Vértice, 1988, p.282 e seguintes.

problemas ao estudo da classe média. Poulantzas⁴⁸ fez uso de polarizações em torno do trabalho produtivo/improdutivo, trabalho intelectual/manual. Deslocou, contudo, a análise do interior das relações sociais e com isto concebeu as classes sociais como *efeito* de um conjunto de estruturas e suas relações.⁴⁹

Wright⁵⁰ resolve o dilema distinguindo múltiplos caracteres de classe, derivados das classes fundamentais, e que podem se encontrar em *mais de uma* classe simultaneamente. São as *posições contraditórias no interior das relações de classe*. Assim é possível pensar em uma especificidade que reúne gerentes, profissionais liberais e burgueses, alicerçada em determinadas similaridades de interesses. O mesmo pode ocorrer com relação a profissionais técnicos e pequenos comerciantes, ou entre outros segmentos das *posições contraditórias* e operários.

As classes dominantes procuram estabelecer alianças com as *posições contraditórias* e usam certas estratégias para neutralizar a ameaça que estas representam, confundindo seus interesses com aqueles da classe burguesa. Esta obliteração acaba por provocar uma situação das mais contraditórias, conferindo a segmentos destas posições a condição de explorados/exploradores.

Esta formulação de Wright tem o mérito de relacionar a classe média ao sistema produtivo, estudando relações de produção, aliadas à dominação-exploração, que levam a relações ideológicas e de poder. Sem se desviar por caminhos como os de Gouldner⁵¹ que estuda a existência de uma nova forma de capital - *capital humano* - onde se encaixa a classe média, controlando este setor. São análises que, afora qualquer outro comentário, dão conta da realidade dos países em estágio mais avançado de desenvolvimento econômico.

O alongamento destas considerações teve o intuito de frisar a importância da

48 POULANTZAS, N. *As classes sociais no capitalismo de hoje*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

49 Cf. CARDOSO, M. L. op. cit., p. 76 e seguintes, onde a autora faz importante análise crítica do pensamento de Poulantzas.

50 Op. cit., p. 44.

51 GOULDNER, A. *The future of intellectuals and the rise of the new class*. New York, The Stabury Press, 1979. O conceito em questão tem tido vários desdobramentos no campo da educação no Brasil.

inserção do estudo da classe média, como aliás a de qualquer outro tema social, no nosso contexto. Evers⁵² mostra as dificuldades teóricas e metodológicas desta análise em sociedades como a nossa, de formação capitalista ainda mesclada com muitos resquícios de períodos anteriores. A classe média desenvolveu-se no Brasil ligada por laços bastante estreitos com a burguesia: laços de parentesco - o filho bastardo, o afilhado etc - e laços de patronato - como a concessão de favores, numa relação clientelista que marca a posição do indivíduo na estrutura patriarcal.⁵³

A sociedade brasileira atual tem presenciado, especialmente nos grandes centros urbanos, avanços tecnológicos comparáveis ao que se observa nos países mais desenvolvidos, comandados pela dinâmica da divisão do trabalho capitalista internacional. São processos cujo centro não se encontra no interior de nossa estrutura econômica e por isso condicionam o aparecimento de distorções estruturais e mudanças parciais. No desenho das classes sociais amplia-se o setor das classes intermediárias e de transição. Neste sentido, fazendo-se um paralelo com Wright, podemos dizer que este tem como campo de análise um núcleo que é central enquanto que Evers está investigando fenômenos que se concretizam por refrações, em uma sociedade periférica. Convivem, pois, em acomodação estrutural, diferentes estágios de desenvolvimento, em especial, um mais tradicional ou arcaico e outro mais moderno. Neste processo, Evers⁵⁴ observa que se especificam duas importantes frações de classe média no Brasil: a pequena burguesia autônoma tradicional e as modernas classes médias assalariadas. As primeiras são compostas por pequenos proprietários, pequenos comerciantes, autônomos do setor de serviço e profissionais liberais. A classe média moderna está ligada ao setor mais desenvolvido centrado nas grandes metrópoles e com tendência a um maior crescimento. Estas duas frações têm freqüentemente comportamentos diferentes com relação a posições políticas e ideológicas; sendo as tradicionais mais conservadoras.

Assim, pode-se estabelecer uma primeira fração de classe que englobaria aqueles profissionais ligados ao pólo ou à forma mais tradicional da economia brasileira e uma segunda que agruparia, genericamente, aqueles do pólo mais

52 EVERS, T. Sobre o comportamento político das classes médias no Brasil: 1963-1977. In: KRISCHE, P. J. (org.) *Brasil: do "milagre" à "abertura"*. 2.ed., São Paulo, Cortez, 1983. p. 83-192.

53 Ver também OLIVEN, A. C. O estudo da classe média na sociologia da educação. *Educação e Sociedade*. São Paulo, 7(21): 41-52, ago. 1985.

54 *Ibid.*, p. 85 e seguintes.

moderno. Separação que seria, evidentemente, uma primeira tomada, uma repartição *a grosso modo*, e que comportaria, certamente, outras subdivisões - enquanto frações de classe. Isto no intuito de não se forçar uma analogia com textos marxistas que estudam a *pequena burguesia*, mas caminhar na tentativa de configurar o complexo quadro de relações sociais brasileiras. Oliveira⁵⁵ afirma que as classes médias contemporâneas nada têm a ver com a pequena burguesia analisada por Marx, salvo por analogia sociológica. O autor faz um estudo da emergência das novas classes médias, convivendo no Recôncavo Baiano - local de sua investigação - com outras frações, ainda subsidiária das relações escravagistas brasileiras. São formas diferentes de relação de dominação, sendo a mais moderna de cunho mais objetivo e a tradicional de cunho mais subjetivo. Contudo, ambas se interrelacionam e se conectam, criando um sistema muito próprio de relação que refletem o *estilo* brasileiro de desenvolvimento econômico, implantado às custas da miséria e da fome de grande contingente da população.

O importante neste ponto é destacar a existência de frações de classe média, com diversidades relacionadas não apenas no nível do consumo, como se tem estudado em análises funcionalistas, mas - em essência - na forma de relação com as classes fundamentais, dentro do ambiente de produção.

No moderno capitalismo, as classes médias tem uma tarefa que é de muito interesse para este trabalho: a função de tradutor/articulador das demandas privadas da classe burguesa.⁵⁶

A disputa pelo acesso às diferentes formas do fundo público, que regulamenta a reprodução do capital e da força-de-trabalho, são as mais premente destas demandas. Há, no entanto, outras áreas que igualmente carecem de tradução/articulação, sob a ótica do interesse burguês: a informação geral; o acesso às inovações e descobertas científicas; e os vários ambientes de criação cultural.

Esta função também se realiza junto aos sindicatos e outras organizações da sociedade civil. O que mostra, mais uma vez, a situação intermediária desta classe com relação às fundamentais.

55 OLIVEIRA, F. *O elo perdido*. op. cit., p. 96.

56 Ver: OLIVEIRA, F. *Medusa ou as classes médias e a consolidação democrática*, op. cit.

A análise das novas funções da classe média dá a medida da importância da *intelligentsia* neste grupo, assim como a percepção da interrelação dos vários setores da economia nacional - a agricultura, a indústria, os serviços, as finanças etc. - através de mecanismos sempre renovados.

Os conceitos gramscianos de intelectual orgânico e de gradação da intelectualidade servem também para completar uma análise como esta, sobretudo ao se considerar o professor de Primeiro Grau em sua função de tradutor/articulador.

O destaque às frações de classe são de interesse também no estudo da origem social destes profissionais.

No aspecto de frações de classe, observa-se situações limítrofes em que há grande confusão e mesmo similaridade de interesses com outras classes. Certas circunstâncias históricas abrem espaço para estes acontecimentos. Nos anos 80, no Brasil, ouviu-se constantemente um alerta para o fato da proletarianização da classe média. Um perigo em termos de ação hegemônica. A classe dirigente precisa desta força de centro que representa politicamente a classe média ou, então, terá que arcar com o recrudescimento do conflito social. É necessário para o grupo no poder que a principal aliança da classe média seja com a classe dominante. A crise internacional no processo de acumulação capitalista tem criado embargos a isto, assim como a prática de grande parte da burguesia brasileira, avessa a acordos com os trabalhadores. A repressão às lutas sociais traz à tona - revela - os donos do poder. A opacidade, então, pode se diluir.

A classe dominante terá que estabelecer novas estratégias e fazer algumas concessões. Um acerto dos mais difíceis. A crise agrava todas as relações. Contudo, as concessões, a curto prazo, muito provavelmente não passarão pela valorização da educação escolar de Primeiro Grau.

São considerações que nos fazem entender porque não se pode estudar a escola somente por suas condições intra-muros. Porque não se pode esquecer que o que está para além dos limites da escola explica, por vezes, melhor seu funcionamento, e que quando a escola reproduz o movimento social, o faz em totalidade, reproduzindo mediações, contradições e, em especial, a luta de classes. Na dinâmica de negação destes fatos é possível se pensar, contudo, em um contraponto deste processo que caminhe no sentido do diferente, do novo, da superação da estrutura alienante.

CAPÍTULO 3

O ESTUDO DE CASO

3.1 - Algumas Razões

O propósito de promover esta investigação sobre fenômenos sociais parte de pressupostos básicos, que podem ser sintetizados em três: a realidade é passível de observação; o que é aparente representa o primeiro ponto - fundamental - de contato com esta realidade; o passo seguinte demanda a busca da interioridade dos fatos, de seus nexos e das condições concretas de sua existência, historicamente determinadas.

Os dados, que se apresentam em um primeiro julgamento dispersos e fragmentados, contêm intencionalidade, valor e mantêm relações uns com os outros. Isto é possível de ser apreendido pelo senso comum, como distingue Gramsci. Para ultrapassá-lo e atingir uma coerência maior, um sentido mais real, é preciso inseri-los em um quadro geral de significação, contidos em uma teoria social.

No capítulo anterior foram expostos os referenciais teóricos que possibilitarão estabelecer a forma de relação destes significados. Estes indicam, por sua vez, de que lado me encontro quando me proponho discutir educação, escola e professores. A sociedade brasileira está cindida em interesses conflitantes. Quem pesquisa parte de uma série de premissas - como já vimos - e tem como *pano de fundo* sua posição política e ideológica.

Estou do lado dos que valorizam imensamente a escola. Daqueles que a desejam para os que não a têm. Do lado dos excluídos do saber socialmente construído. Do ponto de vista da democracia na escola e da democratização de oportunidades de estudar e de aprender. Não opto pela vivência de pequenas liberdades individuais que esmagam e camuflam grandes opressões e aumentam o contingente de despossuídos. Estou do lado da luta pela escola de Primeiro Grau séria, qualitativamente competente, socialmente difundida, pública e gratuita. Creio que este ideal será atingido paralelamente com outras transformações sociais. A escola tem, contudo, caminhos muito próprios para a superação de seus entraves: a ideologia da igualdade de oportunidades e a relativa autonomia docente. Momentos de sua contradição.

Nesta perspectiva construí a pesquisa, neste enfoque pretendi elaborar sua

metodologia.

A investigação se fez sobre um caso: uma escola de Primeiro Grau da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. Rockwell¹ afirma a possibilidade de se interpretar o fenômeno social a partir de suas relações com o contexto mais amplo e dentro de um quadro teórico que abranja a totalidade, mesmo se fazendo estudos de casos.

Este tipo de pesquisa é definida por André² como sendo *um exame profundo e sistemático de uma instância em ação*. Características que possibilitam uma interpretação dentro de um conjunto, rico em suas múltiplas determinações, delimitado em seu espaço e tempo, e que revela *in loco* seus conflitos e suas peculiaridades. Configura-se, portanto, como um retrato bastante real de acontecimentos sociais que se pretenda observar. Informações de origem variada, entrevistas, anotações de campo, questionários, documentos etc. são recursos que estão à mão do pesquisador, que pode, assim, articular dados quantitativos e qualificativos numa metodologia eclética ou alternativa, como distingue Thiollent.³

O estudo de um caso exige uma permanência prolongada do pesquisador no campo, de forma que este possa ir construíndo o conhecimento da realidade, a partir do que objetivou investigar.

Um contato preliminar com o grupo pesquisado irá determinar os limites do trabalho e um acordo quanto ao que será divulgado.

No caso em estudo ficou assentado o sigilo quanto à origem dos informantes e uma apresentação dos resultados da pesquisa - em primeira mão - aos professores da escola pesquisada e, a seguir, aos órgãos competentes da Secretaria Municipal de Educação (SME).

1 ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo, Cortez Editora, 1986 p. 31-54.

2 Cf. ANDRE, M.E.A. Estudo de Caso: seu potencial na educação, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (49): 51-54, maio, 1984.

3 THIOLLENT, M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (49): 45-50, mai.1984.

Nem os professores da escola, nem os técnicos da SME estão esperando apenas uma descrição dos fatos observados, segundo uma organização sistemática. Ficou claro que se pretende ir além do levantamento empírico. Ficou claro que há uma série de pressupostos teóricos que irão direcionar o interesse da pesquisa e que servirão de base na ordenação e interpretação que se intende elaborar. Esta evidência criou obstáculos durante todo o processo de pesquisa. Contudo ela é a única forma de possibilitar ao grupo investigado a condição de ser sujeito e não objeto da pesquisa. Esta é a maneira de não se correr o risco da irreflexibilidade do pólo investigado⁴, que não conhecendo os objetivos e a orientação da investigação não se porá numa atitude reflexiva que auxilie o pesquisador na compreensão da realidade.

O estudo de caso tem, assim, a vantagem primordial de estar se realizando junto ao ambiente da prática social. Se entendemos que teoria e prática são duas dimensões correlatas que se articulam e mutuamente se desenvolvem, esta proximidade só tende a facilitar o estudo e a lhe conferir uma possibilidade maior de trabalhar no sentido da transformação social.

Em continuidade com estas considerações, ainda cabe ressaltar que, uma investigação assim entendida tem como intenção uma mudança da realidade, que pressupõe a crítica e a abertura para novas problematizações e novas formulações.

3.2 - A delimitação do problema

Como já foi destacado, o que intento estudar é o professor de Primeiro Grau, situado historicamente e retratado em condições concretas de existência - o ambiente de trabalho. O tema, em seu complexo delineamento, é por demais vasto e, então, é essencial delimitá-lo; o que, tendo-se em mira a perspectiva teórica adotada, indicará por que via se processará o movimento de interpenetração parte-todo.

4 BOURDIEU, P. et alii. *El oficio del sociologo: pressupostos epistemológicos*, México, Siglo vientiuno, 1978, p. 60 - citado por DAMASCENO, M.N. Questões teóricas e práticas da pesquisa social e educacional, *Em Aberto*, Brasília, 5, (31): 31-41, jul./set. 1986.

O núcleo problemático⁵ irá se concentrar na interrelação de:

a) a origem social do professor de Primeiro Grau, entendida em sua dimensão de classe social e envolvendo a especificidade de suas frações e interesses;

b) a forma de conceber a sociedade, a educação e o trabalho escolar, enquanto consciência do professor, permeada por suas limitações e avanços, e enquanto ideologia deste grupo, mesclada por valores dominantes e práticas de superação das atuais estruturas;

c) a prática docente, que é o mais aparente e o mais velado dos três aspectos.

Neste conjunto está contido o sistema de relações sociais que se estabelecem na escola.

3.3 - Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi concebida na tentativa de captar aquilo que Ezpeleta e Rockwell⁶ denominam a *realidade não documentada* da escola. Percebe-se que há uma versão, fora do discurso dominante, que representa o cotidiano de uma existência concreta e o espaço por onde circulam as contradições, enquanto negação dos princípios liberais da escola homogênea e difusora de valores universais.

Para atender a este objetivo, o processo de coleta de informações deu-se a partir de um contato direto pesquisador - sujeitos da pesquisa e desenvolveu-se através de três procedimentos básicos: a observação, realizada na forma de participação - consentida pelos professores - na vida cotidiana da escola e registrada nas anotações de campo; o questionário, contendo perguntas abertas e fechadas; e a entrevista gravada.

A observação iniciou-se como registro desde o momento em que entrei em contato com a Secretaria Municipal de Educação (SME). As escolas acabavam de

5 O termo se encontra em DAMASCENO, M.N. op. cit. p. 36.

6 EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. Pesquisa participante, op. cit. p. 12.

reiniciar os trabalhos depois de dois meses e meio de greve de professores - de junho a setembro de 1987 - e, a par disto, uma crise política, encetada pelo rompimento do prefeito com o partido que o elegeu (PDT), colocou vago o cargo de Secretário Municipal de Educação. Estes acontecimentos adiaram o início da pesquisa e tornaram difíceis os contatos na SME, pois era nova a administração e as chefias estavam ainda inseguras quanto à orientação que esta iria imprimir na tramitação destes processos.

Rompido este primeiro obstáculo, entreguei o projeto de pesquisa para apreciação dos técnicos da SME e houve a liberação do trabalho com a recomendação de se apresentar os resultados à Secretaria após a conclusão da investigação.

Fui encaminhada, então, ao Primeiro Distrito de Educação e Cultura (1º DEC) que me pediu que escolhesse a escola e conseguisse desta o consentimento para a pesquisa. Neste momento me foi relatado que as escolas tinham dificuldades de receber pesquisadores pelo *uso negativo que se tem feito das informações colhidas*.

Na escola a recepção foi boa, fruto dos contatos anteriores, realizados durante o processo de escolha. Os professores se mostraram interessados, abertos a contatos pessoais, em um ambiente de muito boa convivência, e procuram a minha participação para discussão de certas situações-problema. Contudo, alguns pontos obscuros estiveram sempre presentes na relação investigador-professor. A prática docente marcou em especial o campo onde as coisas não eram bem explicitadas. Certamente ela é o fulcro maior de conflito vivido na escola.

A greve, as pequenas conquistas financeiras dela resultantes, as dificuldades na reposição dos muitos dias perdidos, as diferenças de posições e de militância com relação ao movimento reivindicatório ocupavam boa parte do tempo disponível para conversa entre professores até o final deste período letivo.

No ano seguinte, a escola foi ocupada por desabrigados, em consequência de temporais caídos no verão. O início das aulas foi atrasado em 20 dias.

O problema da greve voltou a preocupar o corpo docente no final de abril de 1988, quando a entidade que os representava reivindicava o cumprimento de conquistas ainda não realizadas.

A crise financeira da prefeitura - que eclodiu em outubro desse ano com a declaração do estado de falência do Município pelo prefeito - já se fazia sentir fortemente.

Estive no campo até o final de abril de 1988 quando outra paralisação deixou novamente a escola 15 dias sem aulas. Voltei em maio para concluir a última etapa da pesquisa. Os professores têm muito pouco tempo disponível, posto que se desdobram para dar aulas em vários colégios e fazem uma série de deslocamentos diários. Isto lhes dificulta qualquer atividade extra, como, no caso, responder ao questionário. A minha presença na escola tinha a vantagem adicional de ajudar a lembrar-lhes esta demanda. A observação se fez por 9 longos meses de crises, paralisações, escola ocupada por flagelados etc.

Thiollent⁷ fala que a observação é essencialmente um questionamento, o que supera a unilateralidade do procedimento nos moldes positivistas. Neste questionamento deve-se, além de fazer valer os requisitos da comunicação interpessoal⁸, compreender os aspectos institucionais que envolvem o campo sociopolítico.

No sentido de se afastar do modelo empirista, deve-se ter sempre em mira a articulação da problemática pesquisada com o referencial teórico adotado. Este processo dará unidade necessária à aparente dispersão do cotidiano em sua heterogeneidade e multiplicidade.

Bourdieu⁹ mostra que há cientistas sociais que apenas traduzem os motivos dados - ou verbalizados - pelos entrevistados para a explicação sociológica, usando uma formulação mais acadêmica. Não conseguem com isto ultrapassar o dado empírico.

7 THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação e enquete operária*. São Paulo, Polis, 1987, p. 23 e seguintes

8 O assunto *comunicação interpessoal* foi bastante estudado por Schultz - Cf. WAGNER, H.R. (org.): *Fenomenologia e Relações Sociais*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979, p.159-237.

9 Citado por THIOLLENT, M. op. cit. p.89.

São considerações que nos permitem organizar a questão fundamental de: "*O que observar?*" e conduzem ao estabelecimento de uma disciplina para a focalização da atenção. Não é eficiente registrar tudo. É preciso um olhar atento para o significativo, o abrangente, o complexo. A relação com a teoria explicativa do real trará a dimensão dos conteúdos.

A dificuldade maior foi o fato de estar no campo como um observador isolado, que contava apenas com a possibilidade de conferir acertos e erros em contatos - fora da escola - com o orientador deste trabalho.

Certos momentos foram de desencanto. Por exemplo, ao ouvir um docente discorrer, de forma estereotipada sobre alunos, métodos de ensino, aprendizagem, jogando a responsabilidade total dos insucessos na displicência dos estudantes e na sua deficiência, posto que oriundos da favela. Seria necessário livrar a escola dos favelados, segundo alguns! E onde colocá-los? Ficava esta pergunta no ar e uma grande angústia me perseguia naquele momento de permanência na escola. Os alunos continuavam em sua zoadinha costumeira. Eram pobres mesmo, mal arrumados, muito grandes em séries iniciais.

O questionário foi construído depois do primeiro mês de observação junto à escola e continha 18 perguntas. Teve por escopo um levantamento de dados relativos aos três aspectos básicos do núcleo problemático.

A origem social foi pesquisada através da formação acadêmica e da situação profissional do professor - 5 perguntas -; profissão e local de nascimento dos pais e do cônjuge - 2 perguntas -; nível de instrução destes - 1 pergunta -; e locais de moradia durante a vida - 1 pergunta. Não houve perguntas sobre ganhos salariais pois estes, pelas dificuldades que a questão representa no Brasil, podem se tornar um ponto de constrangimento que leve a se desvirtuarem outras informações.

Houve ainda uma pergunta, em escala bipolar, de diferencial semântico, para avaliação da profissão¹⁰ e outras quatro perguntas abertas sobre o exercício do

10 Cf. GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo, Atlas, 1987 p.144-5

magistério, a caracterização dos alunos e atividades que o professor gosta de fazer ou participar - conforme Anexo I.

Foi feito um pré-teste do questionário com outros professores da rede municipal e realizadas várias mudanças na forma inicial do questionário.

Uma carta acompanhou o questionário encarecendo as respostas e lembrando os acordos de anonimato e os objetivos do trabalho.

Foram entregues 50 questionários, correspondendo ao universo docente da escola, e obtivemos 32 devoluções - 65% - num processo demorado de empenho pessoal. Não houve questões não respondidas, se bem que algumas respostas fossem pouco conclusivas.

Na apuração serão usados recursos simples - como percentagens. Para o diferencial semântico se fará a representação de resultados sob a forma de perfis, com registro de frequência e moda das escolhas bipolares.¹¹

As respostas às perguntas abertas serão anotadas em fichas - cada pergunta representando uma unidade de registro - e em seguida será realizada uma leitura flutuante¹² para fazer surgir as intuições que ajudem a estabelecer critérios - referência para a classificação. De acordo com os critérios, os dados serão colocados em uma grade de análise, formando categorias cruzadas.¹³

As entrevistas foram feitas com 6 professores - 3 atuando em turmas de 1a a 4a séries e 3 em turmas de 5a a 8a séries. Elas seguiram o modelo não-diretivo, tendo, contudo, como ponto de referência, algumas questões gerais que orientavam o entrevistado para:

- razões da escolha profissional: que abria oportunidade para se discorrer sobre valores pessoais e familiares, assim como sobre possibilidades reais de formação profissional;

- observações gerais sobre a educação no Brasil e a escola em particular: onde

11 Para tal foi feita uma adaptação de sugestão apresentada por BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1979, p.111-2.

12 O termo é usado na análise de conteúdo em analogia à *atenção flutuante* da relação psicanalítica.

13 Cf. BARDIN, L. op. cit. p.59-63.

se poderia fazer o confronto entre expectativas pessoais e o real;

- recursos materiais e pedagógicos auxiliares da docência: quando o professor poderia discursar sobre sua prática profissional;

- observações sobre o aluno: que informaria sobre o fato importante da relação professor-aluno.

As entrevistas só começaram a ser feitas a partir do quarto mês de trabalho de campo. Eu já havia anunciado minha intenção de fazê-las, mas no momento da execução encontrei enormes dificuldades. O fato de serem gravadas criou obstáculos para os professores. Diziam-se intimidados diante do gravador.

Ao final, as 6 entrevistas conseguidas representaram uma vitória pois, segundo minha impressão, eram de mestres bem informados sobre a vida na escola, tinham todos eles um tempo grande de permanência naquela instituição e eram bem relacionados com o corpo docente em geral.

Pretendo usar o procedimento de *análise de conteúdo* para o estudo do material das entrevistas. Para tal fiz uma adaptação a partir de vários métodos, como indicarei a seguir.

3.4- ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo - em seus primórdios muito ligada aos padrões estatísticos e, recentemente, aos sistemas automatizados¹⁴ - tem sido aplicada em investigações que fazem uso de metodologias qualitativas. Serviram de base a estes novos procedimentos, análises da lingüística moderna e dados levantados no campo

¹⁴ Cf. UNRUG, M. C. D'. *Analyse de contenu et acte de parole*, Paris, Delarge, 1974, p.53 e seguintes: a autora expõe os estudos feitos com auxílio da máquina eletrônica e, em especial, o desenvolvimento do sistema "General Inquirer" e o "Syntol" de uso corrente nos Estados Unidos e na França.

da sociolinguística e da psicolinguística.

Diferentes abordagens, enquanto linha de trabalho, têm feito surgir denominações diversas como análise categorial ou temática, análise de avaliação, análise das relações, análise da enunciação¹⁵, análise do discurso¹⁶. A denominação análise de conteúdo tem sido substituída por estas outras, em parte por seu aspecto inicial muito ligada à quantificação. De qualquer forma, a idéia de *conteúdo* é um importante marco para o que pretendemos estudar com relação aos professores e, por isso, conservaremos a denominação inicial.

Bourdieu, enumerando critérios epistemológicos, lembra que toda técnica é uma teoria em atos¹⁷. A análise de conteúdo realizada neste trabalho terá, pois, que se pautar por determinadas características que sejam coerentes com seus pressupostos teóricos e que marquem sua maneira de conceber a aproximação com o real.

Para o estudo das ideologias, a análise de conteúdo é uma técnica muito adequada. Em contato com trabalhos que usaram procedimentos deste tipo, observa-se a riqueza de *vertentes* alcançadas. Na pesquisa de Cardoso¹⁸ sobre a ideologia do desenvolvimento, a autora, tendo feito investigação detida de métodos e técnicas apropriadas ao seu estudo, concluiu por uma análise de conteúdo.

Lévi-Strauss¹⁹, em estudo minucioso à respeito dos mitos, faz uso da análise de textos, verificando transformações, analogias e eixos condutores que lhe possibilitaram estabelecer conexões entre vários mitos e interpretações.

Bakhtin²⁰ chama atenção para a relação fundamental entre o signo e a ideologia. A significação faz o objeto ideológico e constrói-se assim uma cadeia ideológica, que se corporifica no processo de interação social.

15 Cf. BARDIN, L. op. cit. p.153 e seguintes.

16 Cf. ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*, 2. ed. Campinas, Pontes, 1987.

17 Citado in: THIOLLENT, M. op. cit., p.44.

18 CARDOSO, M. L. *Ideologia do desenvolvimento Brasil: JK-JO*, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1977.

19 Cf. LÉVI-STRAUSS, C. *Mythologiques*, Paris, Plon, 1964: em especial cabe referência a abertura das *Mythologiques* em *Le cru et le cuit*, onde o autor expõe a metodologia do seu trabalho, que se contrapõe ao modelo tradicional. No texto chega a falar em escolhas a partir de um *sentimento intuitivo* da riqueza e fecundidade do mito (p.10).

20 BAKHTIN, M. op. cit. p. 39-47.

A estratégia do grupo dominante é dar ao signo ideológico um valor universal, acima das diferenças sociais. A relação fundamental entre o signo e a ideologia, a introjeção pelos indivíduos destes signos e seu caráter social são fatos que fazem indicar uma síntese dialética entre o psíquico e o ideológico. Uma interação que se passa entre o individual e o social e que oferece bases para se valorizar o que foi elaborado pelos entrevistados, enquanto processo de enunciação.

Oliveira²¹ afirma que: *o discurso é, ele mesmo, intrínseco ao real, pois ele é parte da subjetivação da objetividade*. O que indica que a objetividade não existe independente dos homens ou apesar dos homens mas, ao contrário, que ela se estabelece a partir da *práxis*, que é a atividade humana por excelência.

Indubitavelmente há diferentes formas de pensar a educação e a sociedade entre os professores. Estas diferenças, em maior ou menor grau, hão de aparecer na fala destes e, por vezes, na narração de um mesmo professor. São as diferentes inter-mediações sociais; assim como os reflexos da *consciência contraditória* - como foi definida por Gramsci²².

Como se operacionalizará, então, o estudo do texto?

O texto das entrevistas não será fragmentado para análise, mas considerado como a unidade de registro. Há procedimentos que fazem a investigação se dar a partir de unidades menores, que podem ser palavras, proposições ou temas.

A proposta de análise do texto como um todo não pressupõe alcançar, no seu interior, a totalidade. *A incompletude é a condição da linguagem*, afirma Orlandi²³. Apesar de se observar segmentos esparsos e desvios nos textos, não cabe procurar organizá-los a partir de outros, pois já se estará diante de uma abordagem diferente²⁴. O contexto das relações sociais a que estão relacionadas as entrevistas, o entrelaçamento com outros campos com os quais se vinculam e, enfim, a sistematização realizada pela base teórica é que irão preencher os silêncios e o não-dito, de forma a possibilitar maior abrangência ao discurso. Assim, teremos um texto

21 OLIVEIRA, F. de. *O elo perdido: classe e identidade de classe*, op.cit.

22 GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*, op. cit. p.29 e seguintes.

23 ORLANDI, op. cit. p.140.

24 Convém lembrar neste ponto as análises de Chauí que partem do pressuposto de que não se pode preencher as lacunas de um discurso ideológico porque estas fazem parte de sua lógica.

posto em relação com a totalidade e um espaço aberto à interrelação e à interpretação.

O primeiro passo será, então, a transcrição do texto das entrevistas gravadas, reservando-se uma margem dupla à esquerda do papel para possibilitar anotações.

De posse dos textos datilografados, será efetuada uma leitura flutuante que é realizada de forma livre para uma primeira aproximação.

Este procedimento consiste em leituras repetidas das entrevistas até se alcançar aquilo que Michelat denomina como uma *impregnação*²⁵. O conteúdo (latente ou emergente) irá se tornar, então, mais explícito.

As leituras seguidas possibilitarão também estabelecer relações entre entrevistas e se formar uma rede de interesses, preocupações e argumentos análogos, que poderão ser reunidos em categorias básicas de análise do grupo.

Na margem à esquerda serão anotadas as rupturas na fala, as reticências e as descontinuidades.

O que pretendemos observar primordialmente é como o professor constrói os temas. O que se busca é o que está contido mais no tom, no estilo, no que é difícil de se argumentar, no que se contradiz, no que não se explicita. Uma investigação do que é geral - enquanto dominância numa dada entrevista ou nas entrevistas como um todo - e o que se particulariza. Analisar o que é percebido como *desarticulado* ou *cindido*, o espaço entre o "eu" e os "outros" e a aproximação ou a distância com relação a estes dois pólos.

A análise será feita pelo cruzamento entre o que foi elaborado nas entrevistas, no questionário e na observação. Este material possibilitará algumas conclusões e certamente muitas indagações.

25 MICHELAT, G. *Sobre a utilização da entrevista não diretiva em sociologia*, in: THIOLENT, M. op.cit., p.191-212

CAPÍTULO 4

**A Escola Municipal República
Brasileira**

4.1 O ambiente físico e os seus arredores

A Escola Municipal República Brasileira(ERB) localiza-se na Zona Sul do Rio de Janeiro, área onde residem, em geral, as famílias mais abastadas da cidade. Situa-se em uma esquina junto a uma praça, para onde confluem várias ruas do bairro. Uma destas é a ladeira que serve de acesso aos alunos que vêm de uma favela próxima. Esta ladeira, contudo, é também local de residências confortáveis e, em uma de suas bifurcações, alcança um clube muito bem considerado por desportistas cariocas.

Aos sábados, organiza-se uma feira na praça e suas adjacências e muitos alunos da ERB ali trabalham como carregadores ou vendedores de pequenos artigos.

Durante a semana, há meninos que saem diretamente da Escola para o clube . São empregados lá.

O prédio da ERB tem um aspecto moderno que data dos anos 60. As salas são bem arejadas e a ventilação passa por basculantes amplos que deixam chegar a iluminação natural e também os barulhos da rua. O terreno é muito exíguo,abrigoando somente o edifício e uma passagem externa, que comunica a porta principal com a dos fundos.

As várias administrações têm se esforçado por mantê-la de forma conservada e asseada, assim como por assegurar a reposição dos objetos danificados e manutenção do sistema hidráulico e sanitário; contudo, estes cuidados, apesar do enorme empenho daqueles professores, que têm ocupado posições de responsabilidade neste setor, muitas vezes se perdem em tramitações burocráticas que encobrem a falta de recursos financeiros e de critérios administrativos.

Em várias paredes há murais que servem para comunicar atividades pedagógicas desenvolvidas por alunos, projetos da biblioteca e de outros serviços, assim como promoção de eventos cívicos e avisos em geral.

Os estudantes mostram-se satisfeitos quando encontram ou participam da confecção de um novo mural. Estes momentos são esporádicos, pois a escassez de espaço e de pessoal obriga o aluno a se ater praticamente à sua sala de aula e, somente, no período em que frequenta a escola.

O edifício comporta um andar térreo e mais dois outros superiores. No térreo encontra-se o saguão de entrada, o gabinete dentário - que atende a estudantes desta e de outras escolas - , a área de direção e administração, a cozinha, dois banheiros grandes com vários boxes e um espaço limitado por elementos vazados, onde fica uma grande mesa de refeições, ladeada de bancos. É aí que os alunos comem a merenda, espalhando-se também por outros espaços livres junto ao saguão e à escada de acesso aos outros andares; posto que, apesar de se servir a merenda em horários diferenciados, não há acomodações que permitam a todos se sentarem.

O saguão é utilizado também para as atividades de Educação Física e para a formação de filas, enquanto os alunos aguardam o momento de subida para suas respectivas salas de aula.

Nos dois andares superiores funcionam dez salas de aula - cinco em cada um - e mais quatro salas menores que abrigam, no segundo andar, a Sala de Professores e a Biblioteca e, no terceiro andar, o Serviço de Orientação Educacional e Supervisão Escolar e o Laboratório de Ciências.

A Biblioteca mantém-se a maior parte do tempo fechada, pelo perigo que representa para seu pequeno acervo o fato de abrir-se sem um guardião presente. Uma professora, já em final de carreira, ocupa-se da função de bibliotecária em um período entre os dois turnos e compatível com sua pequena carga horária semanal. Promove algumas atividades de estímulo à leitura, feitas, especialmente, através dos murais da escola. O acervo é mantido por doações de livros usados, manuais didáticos cedidos por editoras e outros de função ideológica explícita.

O Laboratório representa uma tentativa dos professores de Ciências de conseguir, com quase nada, fazer um trabalho que vá além da mera explicação do que está contido no livro didático. Atende aos alunos de quinta à oitava série.

A sala dos professores constitui-se num espaço muito pequeno, mobiliado com cadeiras e carteiras próprias para crianças e uma estante cheia de papéis e livros velhos e amontoados. Serve-se aí um cafezinho feito pelas merendeiras.

A sala de Orientação Educacional e Supervisão Escolar compõe-se de duas mesas, algumas cadeiras e um armário onde se guarda o material do Serviço.

As salas de aula são de bom tamanho, arejadas e bem iluminadas. Possuem

cadeiras e carteiras que, por muito antigas, são de difícil manutenção; a mesa do professor; e o quadro de giz. Nas quatro séries iniciais - primeiro segmento - as professoras regentes fazem alguns murais da turma.

4.2 - A organização escolar na ERB

A ERB é uma escola de primeiro grau da rede pública municipal que funciona em dois turnos: um matutino, de 7h30 às 12h; e outro vespertino, de 13h às 17h45. Um curso supletivo ocupa a escola à noite.

A presente pesquisa se ateve, contudo, ao curso regular de Primeiro Grau. Abriga 597 alunos divididos em 8 séries escolares e mais uma turma de preparação ao Primeiro Grau denominada Classe de Adaptação (CAD). No Quadro 1 pode ver como estão distribuídos os diferentes estudantes, agrupados por segmento, série e turma.

Há um grupo de 25 alunos que frequentam a Classe de Adaptação (CAD) e, então, chegam à primeira série do Primeiro Grau em situação diferenciada com relação aos outros colegas.

As turmas são geralmente pequenas em comparação com as de outras escolas municipais, especialmente no primeiro segmento. A partir da quarta série e, em maior escala, a partir da quinta, há um grande fluxo de entrada de alunos vindos de escolas de favelas da redondeza que só trabalham com as quatro séries iniciais.

É importante verificar o afunilamento da escola, demonstrado pela diminuição do número de alunos na progressão escolar e, especialmente, comparar a desproporção entre os 107 alunos da primeira série e os 36 da oitava. Retratos, em pequena dimensão, do processo de exclusão do estudante da escola.

O recreio para alunos da Classe de Adaptação à quarta série - primeiro segmento - se estende, no turno da manhã, de nove horas e quarenta e cinco minutos às dez horas e quinze minutos e, no turno da tarde, de quatorze horas e trinta minutos às quinze horas; porém as turmas vão descendo escalonadamente para evitar a aglomeração no pequeno espaço reservado para a merenda. Para as turmas de quinta à oitava séries há apenas um intervalo de quinze minutos que, no turno da manhã,

passa-se de nove horas e quinze minutos às nove horas e trinta minutos e, no da tarde, de quinze horas e quinze minutos às quinze horas e trinta minutos.

A merenda é de boa qualidade e variada. Há legumes e frutas da estação, carne ou um substituto, arroz, feijão e, por vezes macarrão. Os alunos comem com muita satisfação e este parece ser um dos bons momentos da vida escolar.

O recreio, aliás, tem o objetivo principal de possibilitar a merenda, já que a escola não comporta espaço para jogos e atividades mais livres. De qualquer forma, nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro, mesmo as maiores, a concepção de recreio limita-se basicamente ao momento da merenda. A situação de três turnos, implantados no início dos anos 60, espremeu todos os horários escolares e, desde então, o recreio, como momento de brincadeira, foi extinto. O atual problema de escassez de pessoal auxiliar é certamente o principal reponsável pela manutenção disto. Os profissionais contratados pela Prefeitura para a Escola de Primeiro Grau são professores, merendeiras, serventes e, em muito pequeno número, inspetores - em geral já em fim de carreira e remanescetes de situações anteriores. Os professores, então, se dividem nas tarefas de docência e de administração escolar.

É o que acontece também na ERB.

As atividades de Educação Física, realizadas no saguão ou no espaço externo que comunica os dois portões da escola, são estabelecidas apenas para os alunos de quinta a oitava séries. Em situações esporádicas, para contornar o problema de uma turma muito agitada ou necessidades específicas do grupo da CAD, os professores de Educação Física trabalham com alunos das turmas do primeiro segmento. O fato só se dá, no entanto, quando é possível conciliar algum horário disponível na carga horária semanal destes professores com as demandas das turmas das séries iniciais.

O primeiro segmento, mais numeroso em alunos e turmas - conforme se verificou anteriormente - ocupa apenas 20% dos docentes, ou seja, dos cinquenta professores somente onze são regentes de turmas da CAD à quarta série. Estes últimos têm, por sua vez, carga horária maior e salário menor. Tenta-se justificar este fato pela menor exigência de formação acadêmica.

Nas escolas municipais do Rio de Janeiro, o estímulo ao prosseguimento dos estudos do professor se dá através de incentivos salariais, que atingem os dois níveis, o que tem animado, especialmente o professor das séries iniciais, a uma busca de

aperfeiçoamento; bastante prejudicada, contudo, pela inadequação destes cursos à realidade educacional da região.

Os professores da ERB apresentam um perfil diferenciado em termos de quantidade e de especificidade - certamente em função de sua excelente localização - se distribuem de forma a confirmar as discrepâncias da rede de ensino público no aproveitamento dos recursos humanos, conforme se pode observar no Quadro 2. Vejamos, então:

- na área de Estudos Sociais (Geografia e História) há apenas três docentes em exercício de regência, em contraste com treze da área de Línguas (Português, Francês e Inglês) e dez da área de Ciências (Matemática e Ciências). Por conta disso existem turmas de quinta à oitava séries sem aulas de História numa escola em que há cinco professores de Educação Física para trabalhar no saguão ou na passagem externa entre os dois portões! Intrigante ainda observar que os alunos do segundo segmento se beneficiam de cursos de Francês e Inglês e aqueles do primeiro segmento têm a professora regente como, praticamente, seu único recurso docente!

A escola se organiza segundo o padrão dominante, que confere valores para selecionar currículos, estabelecer critérios de avaliação e promoção e, em especial, marcar a relação professor-aluno.

Os professores, oriundos da classe média e criados em seus princípios, investem na tarefa educativa de acordo com estas normas. O aluno percebe que deve adotar uma linguagem e atitudes que não são de seu grupo social. Alguns adolescentes se tornam afetados no esforço de alcançar este estilo.

Os vários acontecimentos do cotidiano são analisados como se a única forma de entendê-los fosse na relação individual, no mecanismo "cada caso é um caso". Este tipo de abordagem não facilita a percepção da constância de certos *casos* e de sua relação com aspectos do contexto social que produz a vida e a sobrevivência destes alunos.

Não estou afirmando que o problema da favela, da fome e da pobreza são do desconhecimento, ou do desinteresse do professor. Alguns são, inclusive, bastante sensíveis a eles. Os problemas com alunos, no entanto, são vistos como algo à parte, num plano para além ou para além destas circunstâncias.

A ênfase ao desinteresse, a falta de *base*, a desmotivação e a acomodação parecem isolar a escola como se ela comportasse toda avaliação e explicação possíveis.

No início do trabalho de campo, quando acontecia ocorrer algum conflito nas relações professor-aluno, uma orientadora educacional, em fim de carreira e esperando se aposentar, me chamava para avaliar os acontecimentos e mostrava perceber muito bem esta forma distorcida de pensar os fatos escolares. Dizia que tinha se desgastado muito em sua tentativa de mudar a prática educativa. Os professores queriam apenas que ela resolvesse os problemas individuais de disciplina e desempenho acadêmico. Ela pretendia aproveitar a oportunidade de poder se aposentar e iniciar um trabalho que atendesse a estas questões em um outro ambiente diferente do da escola pública de Primeiro Grau. Como destacaremos adiante, há uma tendência de profissionais mais ligados às lutas populares procurarem experiências alternativas de educação para se engajarem, afastando-se deste espaço conflitante que é a Escola Pública de Primeiro Grau no Brasil.

No semestre seguinte ela já não trabalhava mais na escola.

Uma professora, muito bem informada politicamente, com uma leitura de jornais e revistas bastante crítica e com muita assuidade na escola - costumando chegar, inclusive, mais cedo e ficar então conversando com os professores do turno anterior - teve a reprovação de dois de seus alunos contestada pelo DEC. Eram alunos da sexta série, que tinham obtido nos quatro bimestres o conceito C (numa escala de A a E) e foram reprovados após estudos adicionais de recuperação. Aspectos das contradições que se passam na escola.

A ERB é um mundo de carências materiais. Há apenas um mimeógrafo a álcool que é manipulado pelos próprios professores; o papel, de péssima qualidade, é escasso, tendo-se que fazer muita economia para que sirva a todos. O trabalho mimeografado fica de muito mau padrão e de leitura difícil. Uma máquina de escrever, bastante antiga, serve a todas as necessidades escolares. Os professores tentam improvisar recursos audio-visuais usando gravuras, desenhos e papéis aproveitados. Torneiras, interruptores, portas, carteiras, tudo que se estraga significa um problema enorme para a administração da escola. São pedidos inúmeros para o DEC sem respostas. Para o cafezinho as xícaras são poucas e os professores se revezam em lavá-las. Se quebrar alguma...

Na sala de Professores, estes, mal acomodados nas cadeiras pequeninas, conversam sobre o programa para o fim de semana, vendem alguma coisa para melhorar o orçamento, exigem o uniforme das crianças e discutem a higiene escolar. Retrato daquilo que Arroyo¹ qualifica como *o desânimo do professor frente aos fracassos da escola e ao Estado falido*.

As dificuldades dos professores são vastíssimas. Os órgãos técnicos da SME parecem crer que algumas determinações como reuniões, recuperações e outras exigências podem resolver esta multidão de carências e esta ruptura essencial entre interesses de classes, que passam nas Escolas Públicas de Primeiro Grau. Normas e detalhamento destas se proliferam. Os professores acabam por se envolver em aspectos secundários e colocam as possibilidades de mudança em um plano ideal e extemporâneo: quando houver melhorias salariais, melhorias de condições de trabalho, alunos menos carentes, então, pode se pensar em encaminhar soluções. Ficam enormes claros em aspectos fundamentais. É difícil enfrentar a questão: *a escola não está ensinando à maioria de seus alunos*.

Os livros didáticos indicam o programa a ser seguido e são enviados pelas editoras aos professores para servir a qualquer grupo e qualquer região. A SME distribui, através de seus órgãos técnicos, material didático em forma de apostilas, brochuras e fichas de aula. Não observei uma avaliação sobre sua aplicação. Pareciam mais textos esparsos de diferentes propostas.

O programa é o que está contido no livro didático. Este, nas séries iniciais, é o que a escola recebe para distribuir aos alunos. A professora vai então ensinando as lições na ordem de sua apresentação. Por vezes, elas julgam o livro muito ruim, mas não têm outro jeito. É o material que os alunos podem ter. Como as reprovações são o ponto de estrangulamento do primeiro segmento, o problema da repetição de um livro e de sua inadequação a diferentes faixas etárias (fora a questão da divulgação ideológica) torna-se mais um agravante. Há alunos de treze ou mais anos que ainda estão na primeira série. De qualquer forma, com uma turma de alunos de sete a treze anos - uns repetentes, tantos carentes e vitimados por problemas sociais - não é fácil trabalhar!

Há uma determinação vinda do DEC de se organizar, nas diversas unidades,

1 ARROYO, M.G. (org.). Da escola carente à escola possível. op.cit. p.12

reuniões de estudo. Na ERB, foram agrupados para estas, os professores do primeiro segmento ou aqueles com afinidades curriculares. Para as séries iniciais foi possível estabelecer uma reunião na terça-feira às quinze horas para o turno da tarde e outra na quarta-feira às dez horas para o turno da manhã. Os alunos são, então, dispensados.

Durante o período de minha permanência na ERB, este momento foi aproveitado para troca de material didático, discussões a respeito dos vários problemas surgidos na semana e correção de trabalhos.

No semestre anterior estas professoras receberam orientação de Heloísa Vilas Boas, lingüista que se especializou no desenvolvimento de metodologia própria para o aprendizado da leitura e da escrita. As professoras dizem que aproveitaram bastante; entretanto, não houve continuidade deste contato e creio que muito do que se avançou irá se perdendo aos poucos.

Da quinta a oitava série, os professores têm dificuldades maiores de se encontrarem pelas diferenças de horários e as reuniões foram mais difíceis de se concretizar.

Há uma proposta de se estabelecer dias comuns para as aulas das mesmas disciplinas, para se poder conciliar os horários de reuniões, mas o acerto é dificultado pelos inúmeros vínculos empregatícios destes profissionais.

Além destas, há os Conselhos de Classe por séries. A equipe técnica - Orientador Educacional e Supervisor Escolar - organiza estes encontros que se realizam ao final de cada período letivo, quando se tomam decisões quanto às possibilidades de recuperação do que ficou por aprender, aprovação e reprovação.

Os professores, que trabalham também em escolas particulares, observam que a escola pública é muito mais exigente em seus critérios de aprovação. A escola particular encaminha os alunos com dificuldades a professores particulares, a atendimentos terapêuticos e, no final, estes são promovidos em função de uma expectativa de progresso futuro. Aceitam, outrossim, certos descompassos como inerentes ao processo de amadurecimento da criança ou do adolescente. A escola pública tem uma expectativa de progresso bem menor com relação a seus alunos.

O ritmo da ERB chama a atenção. Parece que tudo precisa caminhar com pressa. O tempo é sempre muito curto: o tempo de aula, o tempo de recreio, o tempo do

professor na escola, o tempo com os alunos. Entram todos correndo, saem correndo. Só o que não corre são os papéis enviados ao DEC. Estes delongam. A escola encaminhou uma série de pedidos de mais um professor de História, desde que ficou somente com um regente para a disciplina. Finalmente, chegou uma para ocupar-se das turmas sem este professor, mas três dias depois de iniciado o trabalho ela entrou em licença de gestação!

Relatos como este servem para se constatar o desentrosamento entre o administrativo e o pedagógico e enriquecer o anedotário da escola

A ausência de professores pesa muito para a organização escolar, uma vez que não há espaços livres e é muito difícil deslocar um substituto. O Município, contudo, permite três faltas mensais justificadas. As ausências são muitas.

No emaranhado destas situações parece evidenciar-se para os professores que são as deficiências pedagógicas dos alunos, a carência de recursos da escola e dos estudantes e seus péssimos salários - que os obrigam a se deslocarem para atender a vários empregos num mesmo dia - que faz desta instituição um lugar de pouco aproveitamento didático.

A Supervisora da Escola fez um levantamento minucioso de dados para realizar o planejamento e tomou algumas providências no encaminhamento de crianças com problemas orgânicos através de contato com um posto da Legião Brasileira de Assistência (LBA). Em seu trabalho, ela tem seguido todos os caminhos que uma disposição efetiva para a ação conduz, apoiada na teoria a que teve acesso. Esta, construída em bases funcionalistas, só lhe permite a análise dos fatos. A compreensão daquilo que os determina é o que falta para verdadeiramente compensar os esforços realizados. Falta também, a esta teoria e a esta prática, uma solidariedade maior com o grupo de alunos. Eles se tornam seres a se encaminhar, a se observar, a se analisar e a se avaliar. Uma característica do tipo de planejamento escolar desenvolvido pela teoria pedagógica de fundamentação neo-positivista muito em voga nos anos 70.

No intuito de atender às solicitações docentes, a Supervisora se encontrou com a diretora de uma escola situada em uma das favelas da redondeza que envia alunos para a ERB e, juntas, estudaram as razões do baixo rendimento desses meninos. Os professores freqüentemente questionam: *Será que é para aqui que encaminham os estudantes com problemas disciplinares?*

Os alunos são oriundos de sete comunidades faveladas. Favelas de Zona Sul equipadas com serviço de alto-falante sem, contudo, em nenhuma existir jornais ou folhas noticiosas. Em quatro delas há um telefone instalado na sede da Associação de Moradores e é possível se deixar recados para os alunos ou seus responsáveis.

Há um grupo de estudantes que são filhos de empregadas domésticas ou agregados das famílias burguesas que habitam o bairro e há, ainda, filhos de grupos pequeno-burgueses proletarizados. Estes têm as mães com maior frequência junto à entrada da escola, nas reuniões de pais e nas solenidades escolares.

Os pais do aluno favelado só comparecem à escola, quando chamados e isto, comumente, é *prenúncio de tempestade*.

São os responsáveis pelos alunos do grupo ligado ao bairro os que fazem, na maior parte das vezes, reclamações ou sugestões quanto à vida na ERB, assim como são também eles que se apresentam quando é necessária alguma colaboração. Os professores, no entanto, sentem como se fossem os pais dos estudantes mais carentes aqueles que vêm mais repetidamente cobrar atitudes da Escola. Estes, porém, são os grandes ausentes.

O preconceito contra o aluno favelado é enorme, o que cria conflitos com a realidade escolar, uma vez que é aos favelados que a ERB atende. Um professor afirmou, ao responder ao questionário: "são crianças na sua maioria de classe proletária, carentes, de famílias desajustadas, sem hábitos." Este termo hábitos contém a significação da distância enorme entre professores e alunos. A maioria dos docentes encontra no fato dos alunos da ERB pertencerem à classe proletária, a razão maior das dificuldades pedagógicas dos estudantes.

É preciso desmontar este conceito-preconceito de que o aluno não aprende porque é subnutrido e carente dos benefícios sociais. Esta é uma das formas perversas que a ideologia da classe dominante utiliza para justificar a exclusão. Eles conseguem planejar sua moradia, solucionar seus problemas, conviver no tenso ambiente da favela, sobreviver com os seus salários. Como não aprendem?

Muitos mestres sonham com a possibilidade da escola voltar a ser freqüentada pela classe média e, então, se poder fazer um trabalho pedagógico melhor. Aplicar aquilo que se estudou.

De outra forma, há um esforço difuso de fazer crer maior, do que na realidade é, o número de alunos de classe média. No questionário preenchido pelos professores esta situação se apresenta em várias respostas, como estas:

- "Pelo que se escuta de colegas, há uma clientela boa, até mesmo de nível médio".

- "A minha turma é bastante misturada tanto no que se refere ao meio social quanto ao econômico, daí ter aluno interessado e responsável".

Como, a partir da quinta série, vêm para a ERB os alunos oriundos de escolas de favelas que atendem do CAD à quarta série, muitos professores de quinta a oitava série consideram que isto faz a Escola piorar.

É certo que as coisas não são fáceis nas escolas de favelas. Algumas famílias das crianças que estudam lá reclamam pelas faltas dos professores e pedem matrícula na ERB antes que os meninos concluam a quarta série. "Às vezes o professor só vai lá uma vez por semana", dizem estes pais e, então, fazem o esforço de trazer seus filhos para a ERB, procurando melhor atendimento.

4.3 - O Salário, o Sindicato, a Organização da Categoria

Durante o período da pesquisa houve duas paralisações longas que se deram para reivindicações da categoria.

A situação salarial destes profissionais estava realmente péssima. As perdas tinham sido tais que não se pode avaliá-las sem um estudo mais detalhado. Apenas para um breve comentário, vale destacar que durante aquele ano os professores foram excluídos de toda reposição salarial concedida aos trabalhadores em geral, para compensar as defasagens provocadas pela inflação. Os seus rendimentos chegaram a patamares inaceitáveis.

Quando comecei a investigação, a ERB reiniciava os trabalhos escolares depois de mais de dois meses parados. A greve trouxe alguns ganhos em termos de

aumentos imediatos e a promessa de se iniciar uma política de cargos e salários, que foi logo nos seus primórdios estancada pela situação conturbada que viveu a Prefeitura no final de 88.

A questão da reposição dos dias letivos dividiu os professores e aguçou os conflitos. Alguns alegavam ter continuado a comparecer às aulas na primeira etapa da greve e acreditavam com isto estar em situação diferenciada com relação a seus colegas. Outros não sentiam a possibilidade de manter os alunos em aulas durante a época das festas de fim de ano e no período mais forte do verão.

Observei que havia uma professora que trazia as comunicações do Centro Estadual dos Professores(CEP) e era ativa em tentar envolver os colegas em torno das reivindicações e das possibilidades que estes momentos podem significar para a organização da categoria profissional.

Os docentes da ERB, com exceção de uns poucos, acompanhavam o movimento de longe. Viam a organização dos professores como uma instituição de objetivos bem imediatos numa relação, em certo sentido, paternalista e, em outro, de prestação de serviços. Um promotor de vantagens nos moldes do Estado populista.

O final da greve, trazendo o problema dos alunos desmotivados, a reposição de aulas no período tradicionalmente consagrado às férias e uma certa inércia difícil de se modificar, levou os professores a se queixarem do constante desfavorecimento da categoria, da insensibilidade do SME e da inoperância e dos erros nos acordos do CEP.

Em dezembro o desânimo tomou conta dos professores: "Estou cansado, meus alunos desinteressados, é época de se pensar em férias, o essencial já foi visto em aula, o salário continua muito baixo... O que estamos tentando ainda?".

Sim, não havia dúvidas. Os progressos dos alunos não podiam ser os mesmos em um ano letivo com 70 dias de greve.

Em janeiro, estávamos em pleno verão carioca, os professores e os alunos suando em sala de aula, o sol chamando para a praia. A educação precisa muito mais do que estas tentativas de cumprir normas. Não há relação pedagógica que se possa fazer assim.

O início do outro período letivo foi atrasado pela necessidade de se usar o

espaço da Escola como alojamento dos desabrigados das chuvas de verão. São as múltiplas funções do prédio escolar!

Houve outro período de greve no final de abril para reivindicar o cumprimento de acordos anteriores e, no final do segundo semestre, a **escola**, como todo o funcionalismo público do Município, entrou em nova paralisação prolongada, como consequência do não-pagamento dos salários dos empregos do **município declarado** falido. Hospitais, escolas, serviços públicos parados e a cidade - a megalópole - a tentar sobreviver.

4.4 Casos Ilustrativos

Quatro acontecimentos presenciados, durante o período de observação na Escola, fizeram vir à tona situações muito expressivas das contradições vividas neste ambiente. Foram eles: a eleição da Diretoria e três casos que envolveram a relação professor-aluno. Bardin chama a atenção para a importância destes fatos: *Por vezes torna-se necessário distanciarmo-nos da crença sociológica na significação da regularidade. O acontecimento, o acidente, a raridade possuem, por vezes, um sentido muito forte que não deve ser abafado.*²

- A eleição da Diretoria

A eleição para Diretoria da ERB foi iniciada como um processo geral que envolveu todos os estabelecimentos de ensino da rede municipal dentro de um mesmo prazo.

A SME, sob nova administração, investiu muito neste processo de democratização do poder. Foram, então, estabelecidas uma série de orientações para que o processo eleitoral corresse da forma mais participativa possível. Os alunos, os pais, a comunidade, os professores e os funcionários deveriam ter voz e vez para definir aquele que se ocuparia da direção da escola.

A Diretoria da ERB não se propunha a continuar no cargo, apesar da

2 BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*, op.cit. p.116

insistência dos professores, satisfeitos com aquela administração que tinha sucedido uma outra de longa duração e relação muito difícil com todos os membros da comunidade educativa.

A diretora queixava-se muito do desgaste que representava o cumprimento das determinações do SME e do DEC, o envolvimento com os problemas de professores, alunos e funcionários, fora as dificuldades em alcançar o mínimo de condições materiais para o trabalho pedagógico. Além de tudo isto a ausência de pessoal auxiliar obrigava a direção a se estafar e a desdobrar-se em inúmeras tarefas de secretaria.

Uma professora, que tinha tempos livres em sua carga horária semanal e se dispunha a serviços extras, foi à reunião do DEC para se informar a respeito das orientações sobre o processo eleitoral. Trouxe uma série de normas anotadas e, a partir de então, esteve sempre junto à Direção para assegurar o rigoroso cumprimento das regras. A legitimidade da eleição passou a ser entendida em função de seu regulamento.

Uma chapa única concorreu ao pleito e era composta apenas de professoras do primeiro segmento. Isto ocorreu com muita frequência na rede municipal, posto que o adicional em termos salariais, a que o cargo faz jus, é irrisório e só estes profissionais, que já têm uma carga horária maior, se sentem em condições de se apresentarem para a função.

Para a participação de organizações comunitárias, foi sugerido pela SME um contato com as Associações de Moradores, solicitando sua presença como eleitores dentro de determinados critérios de proporcionalidade. Estes critérios possibilitavam um sufrágio paritário, de forma que, com a ponderação dos votos, um grupo mais numeroso não se impusesse sobre os demais.

A Escola procurou a Associação de Moradores do bairro. As Associações de Moradores das favelas não foram convocadas e é importante destacar que duas delas são organizações das mais antigas do Rio de Janeiro, com uma série de serviços assistenciais e sedes solidamente edificadas pelos moradores em mutirão. Estas porém, se não foram convocadas, também não reivindicaram sua participação.

O processo transcorreu na maior lisura, quanto ao cumprimento das normas, mas não empolgou ninguém.

A comissão organizadora das eleições orientou-se pelas expectativas gerais da comunidade educativa: atender ao bairro e à classe média.

- A Caixa de Lápis de Cor

A menina segurava o choro. A professora expunha à diretora os seus problemas com a turma: alunos indisciplinados, o trabalho pedagógico rendendo pouco, muita dispersão e agora - para complicar - o desaparecimento de objetos das crianças. A mãe do menino lesado tinha vindo à Escola reclamar o desaparecimento de uma caixa de lápis de cor. Todos eram marcados com o nome do dono. Durante os trabalhos escolares daquele dia uma das alunas foi encontrado com um dos lápis de cor marcados.

O que irritava mais a professora era o fato da garota negar o roubo.

A diretora fez menção ao problema de carências da aluna acusada. A professora não estava com a intenção de levar isto em consideração: "Ela não precisa de nada, não me venha com isto de carência".

Ficou estipulado então, que a aluna só voltaria à escola com o responsável. Teria que devolver os lápis e a família precisava ser informada de seu mau costume. Como já vimos, os chamados aos pais destas crianças são *prenúncios de tempestade*.

- O Uso do Banheiro

A professora chega até a diretora da Escola. Como ela representa a autoridade máxima, os docentes tendem a trazer-lhe os problemas que pareçam demandar uma atenção especial. Junto com a docente vem um menino de uns 8 anos aproximadamente. Ela explica que já não tem mais recursos para tentar fazer ver ao garoto que há um lugar próprio para a micção. Ele teima em fazer uso do ralo do banheiro.

Há um constrangimento geral na sala, ocupada neste momento por vários professores. A diretora fica muito zangada com o que ouve. Explica que os cuidados com a higiene são da maior importância e que a Escola vem se desdobrando para manter asseado o ambiente e para educar os alunos nestes princípios. O menino é severamente repreendido à vista de vários professores que comentam uns com os outros as dificuldades que enfrentam. O aluno é então colocado de castigo. Todos estão muito aborrecidos com ele, principalmente porque o aluno parece não compreender bem a sua falta. Ele não sabe bem de higiene e suas condições de

moradia não lhe permitem valorizar isto, contudo, parece resistir a uma imposição de estranhos que lhe acenam com uma linguagem esquisita e normas sem sentido para ele.

São dois mundos que se confrontam.

Há, como já vimos, a percepção das carências dos alunos mas as conseqüências concretas disto são pouco dimensionadas pelos professores. As crianças são freqüentemente vistas por fora, enquanto o que se apresenta na escola. Questões que envolvem, em geral, desempenho acadêmico.

O ideário pedagógico, muito ligado às correntes teóricas européias e americanas, não é capaz de entrar no cerne da problemática que se instaurou na escola pública de Primeiro Grau no Brasil. Os professores percebem que há uma mudança na clientela. A maioria deles estudou em escolas públicas e se beneficiou delas. Contudo, a situação modificou-se muito com a vinda para os grandes centros urbanos do imigrante rural. Houve o chamado inchaço das cidades. Expandiram-se as matrículas na escola pública mas encolheram-se as verbas para educação. O dinheiro público, no modelo econômico instaurado a partir de 1964, deve, prioritariamente, subsidiar a acumulação capitalista.³

Sem outros recursos, observa-se uma *distância estratégica* na relação professor-aluno. Este tem o espaço de sala de aula para o contato com o professor. Quando o estudante o procura fora do momento da aula, verifica-se que o docente apressa-se em resolver a solicitação e encaminha para que se aprofunde a indagação no momento da aula.

Alguns jovens, por conquistas pessoais, conseguem ocupar um espaço maior na escola, mas isto foge ao geral. As representações estudantis inexistem.

Há professores que dão uma atenção individual maior aos estudantes mas estes são também fatos excepcionais.

É importante ressaltar que tais considerações não indicam que os mestres não desenvolvem sentimentos amistosos para com seus alunos. O que se vê, contudo, é

3 .Cf. OLIVEIRA, F. A economia brasileira: crítica à razão dualista. In: ----- e Sá Jr., F. *Questionando a Economia Brasileira*. São Paulo, Cebrap / Brasiliense, 1975. p. 5-78.

que o afetivo é contido em uma demarcação que representa o limite das possibilidades daqueles que lidam com esta realidade; o que conduz a que se conheça os alunos apenas *por fora*, na superfície da atividade escolar. Assim mantém-se os esquemas tradicionais da vida pedagógica na organização de dinâmicas de ensino, na confecção de exercícios e na avaliação de alunos.

Os professores se esforçam por realizar certos ritos pedagógicos que, na falta de recursos materiais e de pessoal, tornam-se verdadeiros simulacros da atividade pedagógica tradicional.

Um acontecimento observado, porém, escapou a esta barreira e representou, por isto, algo de extremamente significativo das possibilidades que se abrem na escola.

- A Superação das Dificuldades Acadêmicas

Um menino veio procurar, com olhares suplicantes, a regente na Sala de Professores. Era um menino grande, de uns 13 anos aproximadamente. Ela aproximou-se dele e falou-lhe com severidade: "Não adianta me procurar hoje que estou mesmo zangada com você". Ele continuou parado do lado de fora da sala. Estava aflito. A docente explicou às outras professoras que o menino não havia feito o dever de casa e isto já era a terceira vez naquela semana.

Soube depois que o referido garoto vinha repetindo sempre a primeira série, era agressivo e malcriado. A mãe, chamada à escola, procurava resolver o problema com surras memoráveis.

A professora daquele ano, tendo diante de si o desafio de um aluno rebelde e muito mais velho que os colegas, havia conseguido romper os obstáculos, estabelecendo com ele uma relação de proximidade afetiva e estava conseguindo que ele superasse suas dificuldades para leitura e escrita. Os problemas disciplinares haviam se reduzido muito e lá estava ele, do lado de fora da Sala de Professores, querendo que sua mestra o desculpasse.

São estes momentos muito especiais que nos permitem acreditar nas possibilidades de transformação da vida na escola.

Para concluir esta observação, cabe o registro de um fato não-pedagógico.

No final da manhã, pelo portão dos fundos da ERB, junto à cozinha, as sobras

da merenda são consumidas pelos varredores e lixeiros que passam no bairro àquela hora. Alí também se alimentam alguns mendigos da praça. Encostados em um canto do muro, comem apressadamente e o pessoal da Escola faz que não vê o fato, que representa um belo quadro da solidariedade humana que se passa *por debaixo do pano*.

Não são insensíveis os professores. Não deixam de se incomodar com a pobreza que trafega por eles diariamente. Estão dispostos a ajudar, porém, na concepção de sua profissão há um nó que não lhes possibilita maiores avanços. Nos capítulos que se seguem trataremos disto. Agora cabe voltar a atenção ao capítulo anterior a este em que discorreremos sobre teorias tão gerais e, com versos de Fernando Pessoa, questionar:

"O que tem a ver o poente / com quem odeia ou ama?"

É o que vamos tentar responder.

CAPÍTULO 5

O PROFESSOR DA ESCOLA REPÚBLICA BRASILEIRA

5.1 A ORIGEM SOCIAL DOS PROFESSORES

Mais do que definir o professor como membro da classe média - onde se origina e se mantém - é importante focalizar como esta inserção se fez e se faz entre estes profissionais de forma a se concretizar as relações sociais por ele estabelecidas.

A verificação da posição e do caráter de classe dos professores da ERB, de acordo com a distinção de Albuquerque,¹ se fará através de dados como naturalidade, escolaridade, locais de moradia e profissão - incluindo neste conjunto genitores e cônjuges.

A consciência de classe, também ainda de acordo com Albuquerque, será constatada na forma velada, mas constante, que se apresenta o desejo dos professores de trabalhar com os alunos de classe média. O fato retrata a identidade de classe dos docentes. Algo ainda em nível pouco elaborado enquanto práxis política, ou seja, enquanto momento da consciência de classe em si e não para si, como bem explicita Ianni², quando estuda o pensamento de Marx.

Para uma caracterização inicial, vale destacar que trabalhamos com uma população, em sua maioria, feminina (80%) e com uma grande parte de professores (45%) com idade entre 35 e 45 anos - (Tabela 1).

No aspecto familiar há um expressivo grupo que vive com o cônjuge, o cônjuge e filhos ou o cônjuge, filhos e genitores (mais de 50%); contudo há 9 professores (quase 30%) que afirmam não possuir cônjuge, e entre estes, 20% têm moradia com parentes ou genitores. O fato pode expressar além de um certo conservadorismo, - sendo esta uma população marcadamente feminina - a dificuldade financeira de arcar sozinho com os custos de vida (Tabela 2).

Outra característica específica deste grupo é o tempo de magistério. Um terço dos professores se encontra perto da aposentadoria (Tabela 12). Assim muitas normas e rotinas escolares são vivenciadas tendo suas origens ainda presentes para os docentes. O tradicionalismo é o lado adverso desta situação, se bem que,

1 ALBUQUERQUE, J.A.G. (coord.) *Classes médias e política no Brasil*, op. cit.

2 IANNI, O. (org.) *Karl Marx: sociologia*, 3.ed., São Paulo, Ática, 1982, p.18 e seguintes.

comparando-se as respostas dos professores mais antigos com aqueles mais jovens, não se percebe diferença maior de posições. Podemos supor que esses, de ingresso mais recente no magistério, tenham se acomodado ao consenso do ambiente escolar por falta de uma práxis que transformasse suas idéias.

Há 15,6% de professores que exercem outra atividade profissional além da docência, mas este número aumentaria se fossem consideradas outras funções do chamado mercado informal, onde vários professores se apóiam para garantir uma entrada suplementar de recursos financeiros (Tabela 14).

Antes de ingressar no magistério outras atividades profissionais foram realizadas pelos docentes, contudo, 43,5% destes nunca exerceram outra função além do magistério (Tabela 13). O que indica uma orientação nítida para essa função.

Quanto à naturalidade - a começar pelos pais - podemos constatar que somente um terço deles nasceu no município do Rio de Janeiro, sendo que 40,6% vieram de outros estados e 9,4% do exterior. Com relação às mães, esta proporção diminui um pouco: 34,4% vieram de outros estados e 6,2% nasceram no exterior (Tabela 16).

Um número elevado de genitores (31,2%) têm origem rural - (Tabela 17).

Entre os cônjuges mais de 50% são nascidos no município do Rio de Janeiro e apenas 3,1% têm origem rural (Tabelas 15 e 16).

Os professores são, em sua grande maioria, cariocas (71,9%), contudo 20% moraram em área rural em algum período da vida; que foi marcada por grande mobilidade geográfica, como veremos adiante. É interessante notar que aqueles de naturalidade diferente da carioca vêm, em geral, de estados com predominância de economia agrária em transição para o capitalismo e de colonização remota com relação ao Brasil. O mesmo acontece com genitores e cônjuges. Esta tendência tem paralelo na configuração geral do processo de migração interna ocorrida neste século, que acompanha, a partir da década de 30, o desenvolvimento industrial e as transformações da atividade agro-exportadora. Este conjunto de aspectos - aos quais se agregarão os locais de moradia e profissão de genitores e cônjuges - irá compor o quadro de experiências e influências imprimidas ao ambiente sócio-cultural dos professores (Tabela 3).

O que verificamos é que os docentes foram criados, em sua maioria, em meios

que, por sua forma de produção econômica, desenvolvem padrões culturais que valorizam a tradição e, no percurso até a profissionalização, introjetaram sobre estes um amálgama contraditório de inter-influências e mediações.

O estudo sobre locais de moradia nos permite constatar que, em linhas gerais, a mobilidade geográfica se realizou em um movimento de centros menores para a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, ou de locais situados na periferia da cidade para a Zona Central ou Sul. Em detalhes: 43,8% fizeram um percurso da Zona Oeste ou Zona Norte (especialmente subúrbios) para Zona Sul, passando pelo centro da cidade; 28% migraram para o Rio de Janeiro; 9,4% não realizaram nenhuma mobilidade; 20% tiveram moradia em zona rural durante algum período da vida, como já enunciamos (Tabela 19).

Estes deslocamentos acompanham outras mudanças que se deram na vida do professor. A análise comparativa da escolaridade dos genitores, dos cônjuges e dos professores - enquanto maior grau de instrução obtida - é um dado importante para se avaliar os caminhos da ascensão social deste profissional.

Podemos verificar o número elevado de genitores que têm apenas instrução primária (43,7% dos pais e 59,4% das mães), destacando-se ainda o fato de haver 12,5% de mães sem escolaridade alguma. Entre os cônjuges a situação se inverte e esta acompanha, de forma geral, o nível de instrução dos professores (Tabela 18).

Estes dados têm paralelo em pesquisas anteriores realizadas em Minas Gerais e São Paulo por Gouveia,⁵ em 1960; por Novaes⁶, em 1979; e pela Fundação Carlos Chagas,⁷ em 1981. Gouveia registra percentuais de 56% e 72,4% de instrução até o final do primário para pais e mães, respectivamente, em normalistas de São Paulo e Minas Gerais. A Fundação Carlos Chagas tem números mais elevados para os genitores dos professores do Estado de São Paulo, 73,45% de pais e 79,67% de mães com instrução até o final do primeiro segmento do Primeiro Grau, possivelmente por se estender o estudo ao interior. Novaes, entre normalistas do Instituto de Educação de Belo Horizonte, constatou a existência de 69% de pais e mães que só atingiram esta etapa.

5 GOUVEIA, A.J. *Professores de amanhã*, op. cit.

6 NOVAES, M.E. *Professora Primária: mestra ou tia*, op. cit.

7 FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Subprojeto 4*, op.cit.

Também nas citadas pesquisas, a situação se inverte com relação aos cônjuges.

Voltando à ERB, estas evidências nos permitem verificar as diferenças entre o professor e sua família com relação à escolaridade e supor o valor da escola e da instrução para este grupo que alcançou tantos avanços acadêmicos no espaço de uma geração.

Este conjunto de circunstâncias nos ajuda a aquilatar o conflito que vivem os docentes ao sentirem a depreciação progressiva de seus salários; eles que alcançaram uma expressiva mudança em sua posição de classe, pertencendo agora a uma fração de intelectuais da classe média. O salto, porém, não foi completo.

Gramsci fala em uma gradação da intelectualidade⁸. O conceito tem bastante aplicação neste caso pelo que representa de diferença na criação ou no consumo da ciência. Os docentes do Primeiro Grau, pela forma de exploração de seu trabalho, têm a situação de consumidores da ciência produzida por outros intelectuais, que pensam e falam sobre o magistério e a escola. A possibilidade de se envolverem em uma linha de pesquisa e na elaboração de um novo projeto para a escola em que atuam profissionalmente é muito pequena. Já vimos as dificuldades para se reunirem e para planejarem a ação pedagógica. Vimos também a descontinuidade das propostas.

A gradação da intelectualidade passa neste sentido pela degradação das condições de trabalho e remuneração - que trataremos no próximo capítulo. A sensação de desperdício de valores e de um potencial imobilizado será outro aspecto que iremos constatando.

Voltando à questão da escolaridade, é importante acrescentar que, preponderantemente, a educação escolar dos professores da ERB foi realizada na rede pública: 68,8% deles aí fizeram seus estudos de Primeiro Grau, 84,4%, no caso do Segundo Grau e 72% dos cursos de Terceiro Grau foram realizados em universidades federais ou estaduais (Tabela 5). Cabe destaque o número elevado de formação em Curso Normal (59,4% dos docentes), uma vez que a maior percentagem de professores da ERB atua no segundo segmento do Primeiro Grau, e esta não é uma exigência para eles. Indica porém que, para este grupo, por sua homogeneidade de condições sócio-econômicas, houve uma determinação social para o magistério.

8 GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*, op. cit. p.349.

Esta determinação pode ser bem observada nos motivos de escolha da profissão relatados pelos professores em entrevistas:

_ "É ... o meu irmão fez línguas não é? _ Eu fui para o curso ... inicialmente eu tentei fazer química ... o que além _ agora eu estou me lembrando de outra coisa _ além desse estímulo do meu irmão, que sempre foi um cara muito ligado no estudo até... até hoje ainda é, eu tive uma perspectiva de fazer Geologia... acabei não fazendo a Química e fiz o que naquela época ainda se chamava História Natural, tá? Que também eu poderia, através da História Natural chegar à Geologia da Petrobrás, mas depois é ... essa parte ... ficou amortecida ou esquecida, e eu me interessei mais vivamente em ... em projeto de ensino".

- "Não pensei em fazer outra coisa não. Foi acontecendo ... exato, foi acontecendo e eu gosto do trabalho. Não ... não me vejo trabalhando, hoje em dia em outra coisa."

_ "É... eu fiz uma ... uma ordem aqui de ... de preferência - não é ? - Então a ... a primeira influência foi a educação que recebi - não é ? - Foi o ... isso já vinha lá de avós e de pais que o bonito prá menina era ser professora. E inclusive era a única profissão digna da mulher ir prá rua - não é? - Depois por vocação porque eu acredito que mesmo recebendo esse tipo de... instrução até de ... de condução eu não escolheria se eu não gostasse."

No texto acima, a idéia de preferência veio encobrindo fatos não ainda elaborados. A professora fala de vocação que prevalece sobre a *condução* e mais adiante completa:

- "Agora , realmente não gostaria que meus filhos fossem professores não. Eu acho que hoje em dia há uma nova situação [ri]. Talvez seja uma contradição aí dentro da minha escolha ... pois é [tosse]".

- É ... na minha época ... é... a minha família é grande - não é ? - Nós somos nove e a preocupação do meu pai era ... era cada um ter assim já um emprego, deixar já encaminhado - não é ? - Um estudo visando um emprego. Então ele achava que o melhor para as mulheres era ... era fazer o Normal. No Instituto de Educação porque já saía contratada pelo Estado ... e prós homens era o Banco do Brasil. Fazer concurso para o Banco do Brasil. Então as mulheres da minha casa, como a família inteira, são professoras. Fizeram Curso Normal."

Na continuação do discurso a professora repete seguidamente o termo *emprego garantido*, referência importante para a família.

Reforçando o que foi analisado acima, 78,1% destes profissionais têm regência no primeiro segmento ou já atuaram nesta faixa ou ainda têm ocupação profissional concomitante no primeiro e segundo segmento do Primeiro Grau. O que demonstra que a Escola Normal possibilitou realmente a primeira inserção no magistério.

Tem cabida lembrar a esta altura a análise de Gramsci⁹ sobre o investimento de certos grupos de famílias de classe média na melhoria da formação acadêmica, o que representa um esforço para alcançar uma outra fração de classe dentro do sistema social.

Com relação aos professores, estes fatos criam dificuldades na percepção dos entraves que a escola de Primeiro Grau no Brasil oferece para o acesso e, principalmente, para a promoção dos alunos; posto que eles venceram adversidades e conseguiram realizar sua profissionalização através da escola pública. Uma professora afirmou, em entrevista: _ " Eu me lembro que a minha geração, se ... quer dizer, estudou, se formou através da rede oficial. Os grandes profissionais de hoje - não é ? - como eu já falei, eles todos tiveram a formação acadêmica na rede pública."

A contextualização da escola em um Brasil diferente, por conta de mudanças na estrutura macro-econômica e seus desdobramentos nas relações políticas, é fundamental para se entender o que está acontecendo com o ensino de Primeiro Grau.

O estudo sobre as atividades profissionais dos genitores e cônjuges dos professores da ERB irá completar esta linha de análise.

Os genitores têm ocupações que estão enumeradas no Quadro 3. O detalhamento nos pareceu importante pela diversidade de funções dos pais e dos cônjuges. Com relação aos pais, é relevante constatar que 25% dos professores não fizeram indicação esclarecedora, se omitindo de responder ou assinalando aposentado ou falecido como atividade profissional predominante. Foram relacionadas profissões como servente, bombeiro hidráulico, porteiro, operário, mestre de obras, colocando-se este grupo - 20% dos que indicaram a profissão do pai - ,em termos de

9 GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*, op. cit. p.349-50

família de origem, fora da classe média. Há um outro grupo que tem seus pais empregados como comerciários, alfaiate, cabelereiro - outros 20% - que, na estrutura de empregos no Brasil, se colocam em frações de classe média onde houve pouco investimento em instrução. O fato está de acordo com o que se observou sobre escolaridade.

Com relação às mães, ocorre em menor número a omissão de respostas (apenas 2). É importante colocar a existência de uma genitora ocupando função de empregada doméstica. Mais de 50% das mães não exercem atividades remuneradas. O grupo que se profissionalizou, dirigiu-se preponderadamente para o magistério e o comércio, orientações que refletem o pequeno leque de oportunidades para a mulher, tendo em vista naturalidade e instrução.

Em decorrência do afirmado acima, pode-se verificar que a análise da ocupação dos pais é um indicativo mais forte da situação de classe de família.

Na análise do quadro de profissões dos cônjuges, observa-se que os cônjuges têm profissões que se alinham mais com o nível de formação acadêmica, dos professores - como era de se esperar. Não houve evasão de resposta neste caso.

A evasão de respostas foi também observada nas pesquisas de Novaes e da Fundação Carlos Chagas, assim como a mesma característica de tipos de ocupação para genitores e cônjuges. Há também análises sobre a matriz conservadora do grupo.

Pode-se constatar com relação aos genitores, o grande número de ocupações no grupo X exercidas pelas mães e o grande número de ocupações no grupo 2,4 e 5 exercidas pelos pais; o que é coerente com o exposto acima (Tabela 15).

Entre os cônjuges, verifica-se que 43,8% deles exercem profissões classificadas no grande grupo 1, que comporta atividades com predominância de trabalho intelectual, científico ou artístico.

Em síntese, acompanhamos, através destes dados, o processo de mudança de fração de classe, realizada pelos professores da ERB, e que os coloca próximo daquelas funções - dentro do moderno capitalismo - de tradutor/articulador das demandas privadas da classe burguesa, como define Oliveira¹⁰. Estas ocupam em especial os

10 OLIVEIRA F. *Medusa ou as classes média e a consolidação democrática*, op. cit.

setores da burocracia estatal, da informação e da moderna tecnologia. O professor encontra-se num espaço tangente a este, onde deverá fazer expandir ou confirmar a ideologia dominante da competência, do valor do esforço individual e da competição.

Os docentes, como já vimos, realizaram uma trajetória condizente com os valores burgueses de conquista de posições por méritos pessoais e se profissionalizaram para o magistério de Primeiro Grau, campo propício para a inculcação da ideologia hegemônica. Encontram-se, no entanto, em situação contraditória: sendo explorados professores e alunos, aqueles têm, contudo, uma posição estranhamente antagônica que os confunde e os coloca nem cá nem lá. Configuração típica de classe média, uma classe sem destino, no dizer de Oliveira¹¹.

Aí se faz evidente a situação pendular deste grupo, refletido em suas expectativas com relação aos alunos. De um lado os mestres anseiam por terem alunos oriundos de famílias melhor posicionadas na vida social, por acharem que é a carência discente o que traz entraves ao bom desenvolvimento da atividade pedagógica; noutro sentido, a experiência de vida destes professores e as dificuldades dela decorrentes os fazem solidários com aqueles que não têm muitas oportunidades educacionais.

O professor caminhou na direção de um deslocamento de posições, banhou-se na ideologia da conquista pessoal de competência, porém a realidade escolar lhe traz indagações que o confunde em suas convicções.

O educador está, pois, dividido em decorrência das conflitantes interrelações que estabeleceu durante sua vida. Falamos em mudança de fração de classe e esta significa inúmeras rupturas.

Evers¹² estudou a ampliação em nosso país das classes intermediárias e de transição, como resultado da forma do nosso desenvolvimento econômico, impulsionado pela dinâmica da divisão social do trabalho internacional, que conduz a mudanças parciais e, em especial, a uma nítida dualidade estrutural que comporta um pólo mais tradicional e outro mais moderno. A maior parte dos pais dos professores da ERB se encontram ocupados no setor mais tradicional.

11 Ibid., p. 282

12 EVERS, T., op. cit.

Os professores precisaram romper com padrões antigos para se manterem em comunicação com a modernidade. São processos que deixam marcas pela permanência de resquícios de experiências anteriores.

Uma professora entrevistada demonstra isto em sua grande preocupação em avaliar-se:

_"Qualquer concurso eu faço, mesmo que eu não vá trabalhar por falta de disponibilidade de tempo... eu estou sempre me testando para ver se não estagnei."

Quantas cisões, quantos conflitos, quantas contradições comporta a história destes profissionais, mediadores de práticas sociais que, no todo, não lhes oferecem muitas vantagens.

5.2 - A PRÁTICA DOCENTE

A prática docente reveste-se de um intrincado de mediações entre origem social dos professores, condições de trabalho, propostas governamentais, formas de pensar a educação, enfim com a realidade social que determina vencidos e vencedores, que não pode ser analisada partindo-se somente das questões convencionais de métodos didáticos, sistema de avaliação, grade curricular etc. Prática docente é primordialmente relação professor/aluno, escola/sociedade.

No relato da observação feita na ERB, pudemos descrever alguns destes aspectos sem, no entanto, sistematizá-los.

Para alcançar esta meta é necessário em primeiro lugar destacar que a ERB neste setor - fundamental da vida escolar - não apresenta nenhuma experiência inovadora, nenhum dado que mereça relevo maior, apesar de seus professores estarem sempre comentando as vantagens do trabalho pedagógico no estabelecimento em relação aos outros com os quais têm ou tiveram contato. O que distingue a ERB de muitas outras escolas é o fato das coisas estarem funcionando a contento por lá.

A ERB faz parte daquele grupo de colégios de localização e estrutura

privilegiadas, o que a torna alvo de um interesse maior por parte dos professores e oportunidade especial para aqueles que estão em condições de fazer escolhas mais favoráveis. Neste sentido, a questão da prática profissional ganha importância por ser o resultado da ação de um grupo de professores bem posicionados no conjunto da categoria.

O trabalho docente é realizado de forma muito isolada. A equipe de apoio-Direção, Supervisão Escolar e Orientação Educacional - por ser muito diminuta, ocupa boa parte de seu tempo na organização dos trâmites escolares e na comunicação com os Órgãos Técnicos da SME. Se associarmos isto ao tempo escasso dos professores e à dificuldade de articular encontros, perceberemos os óbices ao envolvimento do grupo de educadores em um projeto coletivo de trabalho, que resultaria em múltiplas vantagens diante da carência de recursos. *O pano de fundo* que propicia estes acontecimentos é o modelo administrativo que fragmenta ações e responsabilidades, enquanto o município reduz verbas.

As demandas são acomodadas de forma a preservar rotinas, o que acaba por trazer poucas soluções aos problemas.

O isolamento do trabalho docente e a centralização administrativa que rege um modelo geral para o município faz com que - por incrível que pareça! - ouvindo-se os professores em entrevista, eles parecem falar de escolas diferentes:

— "O número de alunos é muito grande em sala de aula... 40 alunos numa turma de 2ª/3ª série, mais de 30 numa turma de 1ª série - alfabetização. Então os professores não dão conta disso - não é?."

— "Eu acho que o professor municipal é pouco exigido - entende? Poderiam dar muito mais com o... tempo que eles tem, com... os poucos alunos mesmos. As turmas são bem menores".

Como vimos no quadro dos alunos da ERB, há uma enorme desproporção entre os das séries iniciadas e os das séries finais, reflexo da exclusão que a escola pública propicia.

O programa é um arbitrário consagrado pelo livro didático, que expropria o saber do professor e passa a se constituir no norteador, abalizador e avaliador do

trabalho pedagógico. Ele determina os conteúdos que se encerram no esgotamento das lições do compêndio, homogeneizador dos interesses discentes. Percebi que os mesmos livros usados na ERB eram adotados, na ocasião, nas várias escolas onde os professores lecionavam - públicas ou particulares - o que facilitava para eles a tarefa docente. Assim se constituíam no programa de História para a 6ª série, no programa de Matemática para a 5ª série, no programa de Português para a 3ª série etc. Um agente de fora que orienta o processo pedagógico e o dirige, sem que se faça sentir, autoritariamente, para os interesses e valores da classe hegemônica que, tendo se apropriado do saber produzido pelo trabalho coletivo, se outorga como seu legítimo organizador. Legitimidade esta conferida pela própria escola.

No decorrer do período letivo, os acertos vão se fazendo através de contatos pessoais e de umas poucas reuniões de difícil marcação. A situação das greves - consequência da exploração do trabalho do professor - tem prejudicado estes encontros e a dedicação de um tempo maior para o planejamento e a avaliação das atividades acadêmicas. Há uma conexão entre exploração do trabalho do professor/queda da qualidade de ensino, que veremos adiante na expressão docente. Premidos pelo autoritarismo burocrático, pelas adversas condições de trabalho, pela desarticulação entre a escola e a totalidade social que é por ela atendida, os professores se tornam executores de tarefas.

A idéia de homogeneidade se constitui num valor, talvez confundido com a democratização de oportunidades. Vejamos na fala de um professor:

_"O tipo de trabalho é o mesmo porque eu... eu, por exemplo, que trabalho na rede particular e na rede oficial, eu não consigo ser duas pessoas. Eu tenho dado o mesmo tipo de aula, com o mesmo nível de exigência, com a mesma qualidade."

Outro professor faz referências semelhantes:

_"O que digo é o seguinte: é... do ponto de vista teórico, a possibilidade de oferecer um bom ensino, respeitando as mesmas condições, assim tipo... condições do ponto de vista científico, de igualdade... não sei o que... as escolas municipais têm até a mesma condição que uma escola particular tem de oferecer um bom ensino".

O modelo positivista de ciência, associado ao valor burguês de igualdade que pressupõe *teóricas* condições semelhantes entra em contradição com a cisão estrutural baseada no modo de produção capitalista e na divisão social do trabalho, que

impossibilita esta igualdade e define interesses antagônicos. A similitude neste caso aguça as diferenças.

O professor, observando como identidades fatos que são antagônicos, se detém no mundo das aparências. No discurso sobre sua prática profissional, o docente se perde na multiplicidade de problemas que enuncia. Surgem, então, os momentos de silêncio, pensamento confuso, frases incompletas, reticências, lapsos. Para exemplificar:

_ "O tempo é curto par dar conta da... disso tudo. Um sufoco. É... às vezes tem... tem professores que não querem aceitar idéias novas - não é? É aquela metodologia que trabalha desde seu tempo de... formação. Começou a... quando se formou - não é? _Trabalha há 20 anos com aquela mesma... mesma... metodologia. Não muda, não cresce. Não aceita às vezes a opinião dos outros."

_ "Esbarra-se em muita dificuldade e não dá pra fazer muita coisa não... É aquilo que sempre eu... pelo que vejo comentar, o problema é geral."

_ "É isso... o quê que a gente pode esperar de... de... - sabe? - de um ensino que tem tanta coisa contra? Eu... Eu não sei não."

_ "O mais importante mesmo é o quadro negro e o giz e você [pausa] porque, com o tempo, a gente vai tendo... - como se diz? mais manejo, mais criatividade... você vai criando sempre novas... novas formas de chamar atenção, de motivar o aluno."

A questão da prática docente pode ser analisada a partir de quatro categorias básicas: qualidade de ensino, satisfação/insatisfação profissional, recursos pedagógicos e expectativas quanto à aprendizagem dos alunos - tendo por fundamento o que foi enunciado nas entrevistas.

Cabe lembrar que a análise das entrevistas se desenvolverão no sentido de observar *como* o professor construiu o tema dando atenção ao que não ficou muito explícito ou que se apresentou desarticulado, cindido, incompleto. Estes momentos de desequilíbrio na fala do professor são fecundos para a análise.

Cardoso¹³ afirma que o objeto do conhecimento é aquilo que nenhum dos dois

13 CARDOSO, R. (org). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986 p.103.

(entrevistador e entrevistado) conhece e que por isso mesmo, pode surpreender. Surpreender aos dois, num processo de compreensão ativa, em que o entrevistado se depara com as suas contradições e tenta, no correr do discurso, solucioná-las. O que pretendemos é não apenas trazer ao conhecimento do leitor o que foi dito pelo professor mas tentar retratar a forma como foi produzido o discurso.

5.2.1 - A QUALIDADE DO ENSINO

Esta categoria está presente em todas as entrevistas, como uma preocupação geral dos mestres.

_"O magistério - diz uma professora - Tem tido que entrar em processos de reivindicações por questões salariais e essa questão fica uma questão tão premente que às vezes pode até fazer com que as pessoas pensem que não haja uma preocupação com a qualidade de ensino".

O termo *questão*, que aparece na frase acima por três vezes, continua na fala do docente como um cacoete de linguagem, enquanto ela disserta sobre o assunto. Associa-se progressivamente à idéia de dificuldade.

_"O que você tem é uma dificuldade de ordem de sobrevivência [pausa] que às vezes se apresenta muito mais premente do que a questão de ordem é... de qualidade de ensino" - continua a professora.

A queda da qualidade de ensino é o ponto fulcral. Os professores procuram explicá-la. Há neste processo uma tendência para comparar a escola atual com a escola antiga. A escola antiga é colocada como a melhor. É a escola em que o professor estudou. Contrapõem, então, qualidade a massificação.

_"Agora [pausa] no... no ensino municipal - não é? - o... o ensino público, a massificação, aquela vontade de alcançar a população carente fez com que a baixa qualidade fosse evidenciada e... e isso resultou na falta de confiabilidade no... no próprio ensino".

_"Mas agora... é completamente massificado, desinteressante não há nenhuma vontade de se valorizar e levantar a moral, até pelo contrário - não é?"

A idéia aparece, como se pôde ver nos textos acima, de forma vaga, fazem-se afirmações que não são desenvolvidas. Há sempre um interesse de obter a concordância do interlocutor o que se extravasa em bordões como *não é?*, que

aparecem com frequência. A massificação se apresenta com o lado ruim da democratização do ensino, mas não há uma oposição explícita à abertura de oportunidades à população da classe proletária. É apenas um problema não resolvido. Uma professora, contrariando o que acabei de afirmar, coloca o assunto com uma clara rejeição ao aluno carente e, ao se perceber declarando isto, assusta-se com as consequências do que disse:

— "Eu defendo que a classe média tem que voltar para a escola pública, só assim nós... eu acho que poderemos - não é? - revitalizar o ensino e a qualidade. Mais aí vem a pergunta: o que nós vamos fazer com esta população que está aí atualmente?"

A idéia de qualidade vem também associada a modificações no sistema de seleção do Instituto de Educação, que é uma das mais antigas instituições públicas de formação de professores no Estado e tem, por isso, posição diferenciada entre as escolas públicas de preparação para o magistério.

O Instituto de Educação colocou entre os seus critérios de seleção de alunos a avaliação de condições sócio-econômicas, que são facilitadoras da entrada dos mais carentes. Isso passou a ser um dos motivos encontrados pelos docentes para explicar a queda de qualidade de ensino. É o *mundo das aparências* que se sobrepõe a uma análise mais de fundo. Os professores do primeiro segmento vêm de diferentes escolas normais, o que possibilita perceber nesta idéia apenas uma razão que se afina com a lógica do sistema e que foi absorvida pelos professores sem uma crítica maior. Vejamos o que eles dizem:

— "Você teria esse profissional, oriundo de escolas que tiveram, na década de 60/70, uma abertura... do seu quadro, da sua abrangência de clientela, inclusive em termos da escola mais... é... importante a nível de formação do Primeiro Grau - o Instituto de Educação - com critérios de entrada dessa... dessa clientela, à partir do critério de carência - não é? - E isso daí já dá mais ou menos um pano de fundo prá... do pessoal que está sendo formado ou que veio a se formar - não é?"

— "Quando eu fiz concurso pró Instituto de Educação, eu fiz prova escrita e prova oral. E não morri por isso. Muito pelo contrário, eu acho que me acrescentou muito. Hoje em dia eu tenho conhecimento de que para ingressar no Instituto de Educação basta apresentar... uma declaração de pobreza! Ora, que professora vai ser essa que para ser professora basta ser pobre? Não que eu tenha nada contra os pobres, não [ri]. Muito pelo contrário, mas eu não acho que seja um pré-requisito para ser

professora - não é?

O concurso público também está relacionado à qualidade de ensino.

_ "A partir desse último concurso, você tem, acredito eu, um espectro de profissionais que ingressaram no quadro do magistério é... talvez diferente do espectro de candidatos que vinham entrando até os concursos anteriores - não é? - na realidade se fez um concurso extremamente exigente. Um concurso extremamente é... peneirante - não é? Então eu acredito que se tenha selecionado um grupo de profissionais extremamente, a princípio - não é? ... extremamente gabaritados."

É interessante notar na citação acima, o termo *espectro*, polissêmico, usado duas vezes, reforçando seu conteúdo ameaçador e seguido da palavra *extremamente*, repetida de forma enfática.

O professor mal preparado mereceu também a preocupação dos entrevistados:

_ "Eu acho que os professores estão vindo realmente muito mal preparados, chegando ao ponto de ensinar errado - não é?"

Esta situação é colocada como um problema dos professores novos (*estão vindo*), fazendo-se uma cisão entre o professor antigo e o professor novo, assim como se fez entre a escola do passado e a escola atual:

_ "Eu acho que o grupo que está vindo aí, de professores novos, são pessoal de pouquíssima capacidade".

Os professores mais novos, no entanto, pensam diferente:

_ "É muito difícil para um professor querer, querer... é... procurar renovar... fica naquilo mesmo o resto da vida. Ainda mais nessa minha escola que tem muitos professores antigos." O que ocorre é que os docentes, de forma geral, colocam os problemas afastados deles e desta maneira se excluem de sua superação. Percebem a sua complexidade, mas se atêm apenas a circunstâncias vagas para explicá-los.

Faltam, no esforço de transmitir o que está ocorrendo, os nexos da vida na escola com a vida fora da escola.

5.2.2 - SATISFAÇÃO / INSATISFAÇÃO PROFISSIONAL:

Neste complexo de expectativas frustradas, idealizações não realizadas e

análises factuais, o professor apresenta constantemente uma contradição em seu discurso que é refletida na dicotomia satisfação/insatisfação. Vejamos. Há uma satisfação explicitamente declarada com a profissão:

_ "Eu resolvi ser professora de Português e hoje em dia eu me sinto realizada, inclusive eu é... aconselho aos meus alunos que reflitam bastante na hora da escolha da profissão que eu acho que a gente tem que tentar aliar realização profissional com os meios de sobrevivência".

_ "Olha eu continuo gostando da minha profissão apesar da remuneração muito baixa".

_ "Fui fazendo porque tinha que fazer e no final deu certo porque... eu me adaptei. Gostei de trabalhar com criança e fui ficando [pausa]. Prá mim deu certo".

Há também uma crença, por vezes exagerada, nas possibilidades da educação escolar:

_ "Acho que é um trabalho válido. Eu acredito que a gente pode fazer muita coisa em educação. É um caminho. Eu acho que a gente possa dar uma virada neste Brasil e então... acredito no trabalho".

Contraditoriamente, há uma grande insatisfação com o trabalho docente, como já vimos em inúmeras narrações dos professores e como veremos ainda muitas vezes, em vários contextos de queixas com relação à organização da escola, ao desprestígio da profissão, à falta de apoio institucional, ao desinteresse dos alunos etc.

Há um ideal do mestre e suas virtudes, da educação como algo bom em si, assim como a visão do acesso à escola como acontecimento positivo afora qualquer outra discussão. São ideais que pairam acima do tempo e por isso não há como articulá-los com a insatisfação. Uma lista enorme e real de falhas do sistema é elencada, mas a satisfação com o magistério continua a ser declarada:

_ "É... no meu caso deu sorte porque eu gostei da minha profissão."

5.2.3 - OS RECURSOS PEDAGÓGICOS

Brandão¹⁴ pergunta o que aconteceria se nos cursos de formação de professores não se ensinasse a didática e conclui afirmando que não mudaria nada. *A didática destes cursos é inútil. Os professores entrevistados não souberam citar nenhum livro ou autor de didática de que tenham se servido para subsidiar a prática docente*, diz a autora e cita depoimentos de professores, onde podemos verificar semelhança com aqueles que obtivemos na ERB.

Os professores não se utilizam do que aprenderam nos cursos de formação de magistério pelo desenraizamento deste com a realidade escolar brasileira, comenta a autora, indicando como caminho a busca de alternativas didáticas coerentes com os desafios da prática escolar concreta. Esta pressupõe o conhecimento das reais condições de vida, envolvendo professores e alunos.

A realidade escolar é captada pelos docentes na forma caótica como se apresenta. Esta conduz a desânimos causados pelas frustrações nas mal sucedidas tentativas de realizar seu sonho docente.

O instrumento de trabalho do professor é seu saber. Saber este que se relaciona a conhecimentos específicos na área da ciência e a formas concretas de transmiti-los às crianças e aos jovens.

Os recursos didático-pedagógicos são, pois, também instrumentos do trabalho educativo.

Nas entrevistas dos professores, esta categoria - recursos pedagógicos - se relacionou com condições ambientais e organizacionais da escola e com o trabalho docente.

Da mesma forma que observamos anteriormente, o assunto é difícil de ser tratado pelos professores, há um vazio de possibilidades, colocações genéricas e tentativas de deslocamento do problema. Diante da pergunta do entrevistador, acontecia do professor não entender o que fora dito. Vejamos estes momentos na fala do educador:

14 BRANDÃO, Z. Abordagens alternativas para o ensino da didática. In.: CANDAU, V.M. (org). *A didática em questão*. 6.ed., Petrópolis, Vozes, 1987 p. 51.

Entrevistador (E) - "De que recursos você dispõe para facilitar o aprendizado do aluno?"

Professor (P) - "Olha... para o aluno?"

E - "É"

P - "Mas... mas... é recurso o quê? Estrutural? Bem, quanto ao estrutural: o prédio já começou com um projeto arquitetônico [ri] que é piada - não é?"

Igualmente se perturba diante do tema outra professora:

— "Ah... a escola aqui não tem muitos recursos não. É primeiro o espaço - não é? - Muito pequeno, então é... é uma escola barulhenta. A gente tem que dar aula escutando a aula de Educação Física, escutando... e sentindo o cheiro da cozinha, bom ou ruim o que for... os carros passando na rua. Ih, os carros e as freadas aqui nesta esquina! Quer dizer, é muito barulhenta".

E outra assim se expressa:

P - "Olha eu vou ser sincera [ri] eu num... num... Eu acho que recurso pedagógico... material. Você diz em termos de material?"

E - "A coisa em geral."

P - "A gente quando chega já num final de carreira... a gente é... - como se diz? - incentiva a criança, chama a atenção dela sem recurso nenhum."

As pausas são um elemento importante na organização e na retomada do discurso. O professor se depara com um tema de reflexão complexa.

As condições ambientais começam a aparecer logo no início da fala do professor e é uma constante em todas as entrevistas.

— "Eu tenho dificuldades de conseguir atuar aqui na escola - diz o professor entrevistado - "dificuldades de toda ordem, dificuldades de ordem é... até material para exercer o magistério... até a luz... a lâmpada eu tenho que pegar na secretaria para poder botar a lâmpada na sala - sabe? - ... e não é uma escola lá em *Deus-me-livre* - não é?"

A mesma preocupação é expressa por outro professor:

_ "Você não pode... é... pensar numa coisa se você não tiver a base [pausa]... O pessoal está preocupado com isso. Está claro nada funciona! Imagina se as lâmpadas estão queimadas e o DEC não manda?"

A lâmpada, a luz, com seu sentido conotativo de saber. Se o DEC não a envia... Cury¹⁵ alerta para o fato de que na organização social do trabalho docente fez-se o caminho inverso da lógica capitalista. Esta partiu da expropriação dos meios de produção para a exploração do trabalho. Na organização escolar partiu-se da exploração do trabalho para a expropriação do saber.

O material pedagógico como livros, audio-visuais, papéis, murais e toda sorte de meios usados para facilitar a tarefa docente são na escola do município uma raridade. A redução real dos salários e a conseqüente necessidade do professor se desdobrar em inúmeros colégios tiram-lhe o tempo de descanso, de estudo e de preparação de aulas. A tensão que representa o tráfego engarrafado da cidade e a correria em geral é o reflexo da exploração do trabalho do professor. Progressivamente o docente vai abrindo mão de tarefas que são suas ou, o que é pior, não tem nem oportunidade de construir seu estilo de docência. Acompanha o que é feito por todos e põe-se a falar de seu trabalho como algo alheio a ele mesmo. Reflexos da alienação do trabalho. Vejamos na fala do professor:

_ "O professor se vê diariamente face a uma... uma luta não só de ordem prática, porque é um profissional que tem que ocupar 2,3, empregos, porque do contrário não sobrevive - não é? -"

_ "Como é que o cara vai... passar o dia todo dando aula. É o dia inteiro. Não dá tempo para aperfeiçoamento, prá cursos, prá boas aulas. Na área específica de ciências que exige aulas de laboratório, passeios, excursões... cadê o tempo? Cadê... não tem, não existe. Você tem que ocupar o teu tempo todo prá ganhar dinheiro. Um mínimo para você poder viver já... já nem digo mais com dignidade, eu diria para sobreviver - não é? _"

Começamos, então, a perceber o quanto as categorias se entrelaçam, tendo por base a exploração do trabalho do professor. A prática docente, que envolve a relação

15 CURY, J. Debate. In: PIMENTA, S.G. A organização do trabalho na escola. ANDE, S.Paulo, 11 (6): 29-36, 1986.

professor/aluno, tem conexão com relações mais amplas enquanto professor /sociedade, escola/Estado etc.

De volta aos recursos (materiais e humanos) os mestres reclamam de sua carência:

_ "Não tem muito recurso não aqui na escola. Meio... meio pobre - não é? - destas coisas [pausa]. Mapas tem; por exemplo [pausa]. Tem dificuldade, por exemplo, de rodar... rodar provas Quem não sabe mexer no mimeógrafo fica dependendo de uma pessoa para rodar. Mas tem. Tem mimeógrafo, papel, tem...isto aí. Tem é... mapas tem. É... Já facilita mais o trabalho."

As repetições de termos e as reticências no discurso do professor seguem marcando descontinuidades na elaboração do tema.

A escassez de pessoal é mais um dos obstáculos:

_ "São grandes as dificuldades que a gente encontra por falta de pessoal, de material pedagógico, então a gente tem que se virar para dar aula."

_ "A escola não oferece quase nada. Existe uma supervisora mas... ela também não pode fazer quase nada. Não está podendo porque não dá...pela falta de pessoal mesmo. Esbarra com essa dificuldade e não dá para fazer muita coisa."

A elaboração das explicações se dá dentro dos limites do senso comum. O conhecimento que têm sobre recursos didáticos são os veiculados em manuais tradicionais de Pedagogia. Falam genericamente de cartazes, material audio-visial, mapas e outros, mas afirmam pouco usá-los ou já os ter usado.

Os métodos de ensino são entendidos como formas de dirigir a atenção do aluno para o conteúdo da aula e por isso, conforme já vimos na fala do professor, quem tem *manejo de turma* não precisa de quase nada. Percebe-se um vínculo com o ideário escolanovista, em termos de linguagem e escolha de temas sem, contudo, uma avaliação maior do uso dos instrumentos pedagógicos.

_ "Apesar de todas essas dificuldades, por não ter material concreto para essa...então faz com papel, lápis de cor...se vira para poder obter os mesmos resultados. Se dessem um material melhor [pausa]... Usa-se a criatividade - sabe?"

_ "As crianças também não tem até ... as folhas... o mais que a gente tem usa

para rodar algumas avaliações, algum outro trabalho qualquer, porque também não pode gastar muito. Tem que controlar muito. Tem que controlar [ri]. Tem que ser econômico... e qualquer coisa extra são essas folhinhas de computador que uma ou outra traz e a gente se divide. No início do ano chega material depois não chega mais. Tem vezes que chega um pouco de tinta para cada um e lápis de cera. Também acabou aquilo acabou - não é?"

A pobreza de recursos materiais, a escassez de pessoal, a precariedade física da escola, o acúmulo de compromissos profissionais e a burocracia excessiva e centralizadora compõem um conjunto de pré-condições para que a organização do trabalho pedagógico não vá muito além do já estabelecido. Qualquer inovação esbarra em inúmeros entraves.

_ "É muito difícil, por exemplo, organizar um passeio ou excursão, uma quer... quer dizer, é muito... exige muita coisa... quer dizer... não tem... Se bem que, por exemplo, há facilidades se eu quero ir a um museu. Eu posso marcar até com os alunos direto lá. Tem facilidades mas, por outro lado, tem o encaixe de horário [pausa]. Uma matéria que eles não podem faltar... então requerer uma combinação que nem sempre é... Sabe? - a gente não tem tempo para combinar isto."

Por vezes o dito é tão entremeado pelo não-dito que se torna difícil entender o que o professor quis informar. Ele mesmo está confuso. Não sabe bem porque não consegue renovar sua prática docente.

_ "Não tem aula de Educação Física e as crianças gostam. Não tem aula de Artes, não tem aula de Música. As crianças ficam aquelas quatro horas de aula diárias dentro de sala, sem nenhuma outra oportunidade. Não pode descer prá... prá professora mesmo fazer outra coisa porque o espaço é tão pequeno na escola que esbarra com a Educação Física do pessoal de 5ª a 8ª.... acaba que o pessoal de 1ª a 4ª não tem o seu espaço... prá trabalhar essas outras áreas, trabalhar a psico-motricidade. Às vezes fazem na sala - não é?"

_ "Isso também já é fruto dessa má administração - não é? - Sabe... há um vazamento energético desses recursos [ri]. O rendimento final é muito baixo."

As condições do trabalho docente interferindo na prática pedagógica estão enunciadas no contexto das várias falas dos professores e poderíamos continuar enumerando outros aspectos abordados, mas cremos que seria exaustivo.

Para arrematar a questão, alguns dados do questionário seriam esclarecedores:

Os professores em sua maioria já trabalharam em 5, 6 ou 7 escolas (56,2%) diferentes, sendo a moda 5 (Tabela 6). Há ainda expressivo número que já trabalhou em 9 ou mais escolas (18,8%).

Os professores fazem constantes transferências de escolas para trabalharem em lugares cada vez melhores, de acordo com sua avaliação. Há uma professora que fez sérias críticas a este sistema.

— "Os professores não amam de verdade o lugar onde eles trabalham, que eu me lembro também que na minha época os professores não ficavam sendo transferidos assim de uma escola para outra... de ano em ano não - sabe? Os professores ficavam, criavam raízes e hoje em dia criar raízes é uma coisa negativa. Não é incentivado."

O sistema em questão foi implantado para assegurar a existência de professores nas escolas de difícil acesso. As transferências feitas durante o período letivo criam problemas para os alunos e as constantes mudanças na equipe docente também são prejudiciais.

O número de escolas em que o professor leciona é grande. A moda é 2, porém é de se notar que 8 dos professores que responderam ao questionário só tem regência no primeiro segmento do Primeiro Grau e, portanto, não podem se ocupar de mais de 2 turnos pelo fato de trabalharem o horário corrido. 47% dos docentes atuam em 3 ou 4 escolas, sendo que 65,6% tem vínculo com escolas particulares também. O fato traz novas complicações à vida dos professores pela diferença entre os estabelecimentos. Para continuar nesta linha de raciocínio, 31,3% trabalham em escolas muito distantes uma das outras e 34,4% têm regência em diferentes níveis de ensino (Tabelas 7, 8, 9, e 10).

Vale confrontar esta situação com a idealização do magistério como a melhor profissão para as mulheres por conta da coincidência do período de férias para a família e pela possibilidade de trabalho em horário parcial. O valor se mantém mas a realidade se modificou em muito. A professora precisa se desdobrar para viver com os poucos salários que recebe.

No questionário, ao avaliar as dificuldades que se apresentam ao magistério de Primeiro Grau, o professor dirige suas referências preponderantemente para a escola

(33,8%) e para o próprio professor (26,7%) numa relação que está de acordo com o que viemos detalhando (Tabela 22). É de se notar também a grande relevância dada à categoria *desestímulo e desinteresse*, que representa 40% das respostas dadas. O termo vago foi difícil localizar dentro de um quadro ético, psicológico ou sociológico. Parece corresponder a uma reação catártica a sensações experimentadas pelos docentes e ainda não articuladas a outros aspectos observados. A reunião destes será fundamental na composição da representação dos docentes sobre a escola.

Apesar das críticas feitas às autoridades educacionais e à política governamental, apenas 7% das referências, neste caso, se dirigem a elas. A análise se circunscreveu basicamente à escola.

Estas considerações nos possibilitam constatar, no conjunto do grupo, uma abertura para as manipulações ideológicas, pela forma desorganizada que as observações do docente se apresentam e por circunscrevê-las ao ambiente escolar. Para exemplificar: o professor afirma que "dentro de sala a dificuldade que conta é o aluno desmotivado; conseguindo mexer com isso a coisa anda, independente de outras considerações adversas."

Outro professor constata que temos alunos que vêm da escola particular como castigo por não haver passado de ano'. A escola pública para estes pais ocupa o lugar de internato-reformatório de antanho. Algumas razões devem ter para assim a considerarem. Será este o lugar dos que não estudam? O pior é que a maior parte das crianças brasileiras já nasceu para este castigo.

5.2.4 - EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES COM RELAÇÃO AO APRENDIZADO DOS ALUNOS

O que primeiro se deve destacar, para se entender o conjunto das análises que são feitas, é que o professor pretende se distinguir do aluno, colocando esta dicotomia no centro dos conflitos existentes. O professor é o não-aluno, assim como o aluno é o não-professor, deslocando-se para este fulcro a alteridade na escola. Identidades que se formaram na constituição deste antagonismo.

Vimos no discurso docente aparecerem várias cisões: escola do passado/escola atual, professor bem preparado/professor mal preparado, administração escolar/interesses pedagógicos etc. A relação professor/aluno, no entanto, ganha a proeminência de um antagonismo, que pressupõe negação e confronto.

O professor da ERB é um profissional em ascensão que se posiciona em uma fração da classe média que se aproxima de interesses burgueses. Sua nova identidade o fez negar valores de seu ambiente de origem.

Todas estas condições facilitam representações enganosas que são meras projeções de fenômenos externos. A ambivalência quanto a expectativas com relação ao aprendizado discente se inscreve neste contexto e envolve, contraditoriamente, deficiências do aluno e idealizações sobre ele.

Vimos na observação sobre a ERB a delimitação do espaço na relação professor/aluno. Vimos a idealização da *teórica* mesma qualidade preservável em qualquer ambiente e, finalmente, poderemos observar nas entrevistas e nos questionários uma descrição baseada em dados que conformam o aluno com uma carga enorme de problemas:

— "A maioria é o pessoal da favela mesmo... aí começam a acontecer as dificuldades: não tem lápis, não tem caderno... o professor tem que... dar Caixa Escolar, tem que comprar... Muitos deles não têm uniforme... tudo aí é a Caixa Escolar de escola que dá... dá esse material."

— "É... ele é mal alimentado, geralmente não tem uma família. Ou ele tem mãe, ou ele tem parentes ou tem é... pessoas, vizinhos que ficam com ele. Não tem família atuante, porque todo mundo trabalha, todo mundo cuida de sua própria vida. Ele... ele não vai à escola porque quer aprender. Ele vai para a escola ou porque a mãe precisa trabalhar e ele tem que passar algumas horas na escola, ou porque ele precisa da merenda."

São afirmações este reotipadas sobre meninos oriundos de grupos favelados e como estas podemos ver muitas outras na fala dos professores, sempre pautadas por lapsos:

— "Eu acho o aluno desinteressado. Assim... é uma clientela mais... pobre. Eu acho que eles estão voltados para outras atividades, outras atenções. Eles... para a escola mesmo, para a aprendizagem... Eu tenho sentido eles mais desinteressados."

O sentimento de alteridade com o aluno se fortalece porque ele representa o confronto com uma série de barreiras.

— "Uma clientela que é clientela nossa do Brasil: crianças com todas as carências

que você pode imaginar. Carência alimentar mesmo, criança de 5ª série com idade extremamente avançada. É uma clientela que é uma clientela nossa, do magistério mesmo."

O professor não consegue avançar muito e repete-se constantemente. Depois de longa pausa o entrevistado acima conclui: "quer dizer, com todos esses... com todos esses tipos de dificuldades que você encontra... eu vejo o magistério, hoje em dia, o profissional, hoje em dia, como um profissional que tem que ter uma... um grau de coragem muito grande."

No aprofundamento da distância entre professor e aluno, os *choques* entre valores se definem.

_ "Eu entrei no magistério pensando que eu podia formar pessoas, é... criar pessoas eticamente responsáveis - não é? Mas aí cria o choque entre a ética que você considera correta e a ética que esse aluno encontra na rua - não é? - [pausa]. Às vezes não tem... a... não se coordena - não é? - com o mínimo de... de responsabilidade."

O termo difícil de ser dito (responsabilidade) é realmente básico. Há grande falta de responsabilidade de vários setores da organização social e as principais vítimas disto são os alunos.

A distância é sentida também no momento da aula:

_ "Eles se desentendem em sala de aula com a maior facilidade, num nível de vocabulário baixíssimo... e eu lamento muito porque o meu trabalho fica prejudicado."

_ "Eu inclusive sou mal vista por eles porque eu sou a fera - não é? Eu quero ensinar coisas que eles não tem condições de aprender [ri]. É... onde estão os alunos de antigamente? "

_ "Ele também não transfere a aprendizagem [pausa], ele é capaz de aprender a separar as sílabas e... na hora que ele vai redigir um bilhete, uma carta, um texto... se ele precisar separar as sílabas ele num... num separa direito. É... eu vejo o aluno assim."

Em questão aberta do questionário, propondo uma caracterização do estudante da ERB, os professores repetem estas formas de avaliar os seus alunos:

_ "São crianças na sua maioria de classe proletária, carentes, de família

desajustadas e sem hábitos."

_ "Existem alguns largados e estes vão ficando para trás, pois apesar de se chamar o responsável e falar, conversar, o problema não é sanado."

No processo de individualizar os problemas estes acabam por serem vistos como defeitos do aluno, isoladamente.

No dinamismo do fenômeno, encontramos referências que superam este entendimento de fatos isolados e fragmentados. Um professor, filho de pai e mãe sem nenhuma escolaridade, afirma;

_ "O aluno é grande vítima da alienação política por parte dos professores da escola e do sistema educacional como um todo. Não se percebe, inclusive, o direito de alfabetização como uma questão de cidadania."

Na análise das características do estudante, feita pelo professor, podemos observar poucas referências a aspectos pedagógicos (19,5%), se as confrontarmos com aquelas relacionadas aos aspectos psicológicos (41%). Estas ainda muito subsidiárias dos princípios escolanovistas que trabalham exaustivamente os fatores psicológicos da aprendizagem (tabela 23).

Também fica clara a tendência para amenizar o conflito, idealizando situações ou deslocamento para a família dos alunos as possibilidades de confronto. Um professor afirmou:

_ "Os pais... apesar de que eu não posso me queixar muito. Eu sempre tive apoio dos pais. Mas de modo geral, eu acho que é... é... muitos pais são culpados... mas também não são bem eles. É a estrutura toda deles. O passado - não é? Mas eu sei, não são eles diretamente - não é? - mas eu acho eles desinteressados - sabe? Parece que ficou assim tudo mais fácil. Eles não estão afim de... parece que ficou tudo mais fácil... ele não se esforça, sabe? É a falta de interesse, esforço. Acho que eles não estão muito aí para o estudo não."

Quem são *eles*? Era dos pais que se falava ou dos alunos? A repetição, sem apoio real, do *ficou tudo mais fácil*, o clichê da falta de interesse e do esforço, a

existência de um culpado mal definido são fatos desconexos, resultantes da dificuldade de compreender os acontecimentos da escola, por falta das relações estruturais. Penin¹⁶ também observou este fato ao relatar que os professores avaliam como causa do fracasso escolar fatores como má alimentação e carência em geral sem ligá-los ao sistema social global ou integrá-los às causas intra-escolares.

De volta aos aspectos psicológicos, são feitas idealizações em torno de análises que qualificam os alunos em *amorosos e afetivos*, o que contrasta com a formalidade dos contatos pessoais. Admitir o aluno histórico, relacionado com sua concreticidade trai o imaginário coletivo. É preferível pensá-lo idealizado em suas qualidades, forjadas em um tempo heróico, passado, nostálgico.

Contraditória é, também, a existência de tantas referências a relações pedagógicas positivas (15,4%) e nenhuma à carência afetiva, que naturalmente acompanha o complexo de vicissitudes que marca a vida dos alunos das escolas municipais de Primeiro Grau do Rio de Janeiro.

Outro destaque cabe à pouca alusão aos obstáculos criados pelo sistema social enquanto totalidade (apenas uma já anunciada), principalmente se comparada com o número de referências a carências materiais (5) e a classificação dos alunos em classes sociais (9), o que está associado à preocupação com a questão dos alunos de classe média. A precariedade física e organizacional da escola e as péssimas condições de trabalho, que mereceram tantas alusões dos professores, são então, preteridas. Neste caso se teria que inserir a análise da escola em sua totalidade institucional. Os docentes, no entanto, deslocam seus argumentos para um grupo distante da escola - a família do aluno - que pouco conhecem, a não ser por dados estereotipados. Observações semelhantes foram feitas por Mello¹⁷ em seu estudo sobre magistério de Primeiro Grau.

Em síntese, pudemos constatar o pouco investimento do professor em relação ao aprendizado dos alunos. Entram em pauta fatores externos e não se alcança o interior do problema. Uma professora diz:

— "Então o menino estava vindo à escola, o pai estava interessado, ou melhor,

16 PENIN, S.T. de S. op. cit. p.54.

17 MELLO, G.N. de *Magistério de Primeiro Grau: da competência técnica ao compromisso político*, op. cit. p.94.

a mãe - não é? - Depois já iam perdendo o interesse. Não sei se talvez pelo... pela competição... às vezes a criança não conseguia - não é? - Então o pai também já ficava ... meio chateado - sabe?."

Estas constatações não excluem situações diferenciadas que demonstram a existência de professores que, fugindo à tendência geral, incorporam em sua avaliação tanto as deficiências de sua categoria profissional quanto as reais dificuldades do aluno. "De um modo geral, eu acho que é um aluno capaz como o da escola particular, estuda e aprende da mesma forma. Só que ele não tem as mesmas chances que o aluno da escola particular. Pelo menos as melhores - não é? Então ele fica assim, meio tímido diante das coisas e tal. Fica se sentindo inferiorizado porque está numa escola pública. Mas eu acho que o defeito é mais da gente do que dele mesmo."

Foi o que concluiu um docente em seu discurso sobre aprendizagem do aluno, depois de elencar as dificuldades materiais, a desorganização da escola, a impossibilidade de tentar novos métodos e a apatia discente. Cabe lembrar aqui o fato, que destacamos na observação sobre a ERB, da professora que em relação de proximidade afetiva conseguiu superar o problema de aprendizagem do aluno.

São fatos que indicam que a ação docente está colocada no centro de inúmeras contradições, que dividem o professor entre o confirmar a ideologia dominante e o reagir ao estabelecido, posto que a convivência no ambiente escolar deixa aflorar pistas por onde passam os conflitos sociais e muitos docentes os captam de formas mais ou menos explícitas. Afinal são eles os testemunhos do drama estudantil, assim descrito por um professor:

"Tem crianças que têm 14/15 anos e estão na primeira série ainda, sendo alfabetizadas. E acaba que estas crianças saem da escola sem serem alfabetizadas. Outros não, vão sendo empurrados até mais adiante um pouquinho. Aí chega a quarta série, tem muita gente que sai ou vai trabalhar como empregada doméstica ou vai... É, muito poucos conseguem terminar a oitava série. [pausa]. Eles vão ficando um pouco mais, mas aqueles que têm mais necessidades - não é? - necessidades econômicas, os que precisam segurar mais para ajudar em casa, eles vão saindo pelo meio do caminho, já não conseguem aprender. [pausa]. Então é um sufoco - não é? - É um funil e vai estreitando cada vez mais... Vai estreitando cada vez mais..."

5.3 A VISÃO DE SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E TRABALHO ESCOLAR

As idéias não são superestruturas autônomas, que surgem e se desenvolvem independentemente. Elas se fundam, como já vimos, em relações sociais produzidas na ação do homem sobre a natureza e na interação dos homens entre si. São pois representações que refletem o movimento do real e a consciência adquirida nas sucessivas experiências da vida social. Há uma estreita intermediação entre a super e a infra-estrutura na constituição de ideologias, assim como uma interligação entre subjetividades e ação política. Todas estas instâncias têm, contudo, um dinamismo próprio e, por isso, cabe distingui-las, apesar de se afirmar que elas estão em intercomunicação e interdependência.

As ideologias se concretizam em instituições políticas. Assim um projeto de educação se inscreve em uma determinada concepção ideológica e se reflete em formulações legais, em disputas de partidos políticos e de sindicatos e em tantas outras demonstrações da ação de coletividades. Não há, pois, somente um projeto educacional ou uma única ideologia educacional. Há concepções em luta, fruto de diferentes práxis, se bem que uma é hegemônica.

Isto pudemos verificar analisando o pensamento dos professores da ERB. Em seu conjunto, concebem os fatos educacionais a partir de conceitos que se vinculam ora a uma concepção de sociedade ora a outra. Existem, contudo, determinações sociais e momentos da consciência da categoria que indicam tendências e dão direcionamento à práxis docente.

O conflito político estava acirrado na ocasião em que estive participando da vida da ERB. Os professores não podiam ficar indiferentes ao que estava acontecendo. todos haviam tomado, de forma mais ou menos explícita, posições. Estas vêm sendo reveladas no correr deste trabalho, imbricadas nos vários temas que tratamos. Neste tópico pretendemos apenas assinalar algumas idéias ou princípios gerais, a partir do que já foi desdobrado nas concepções específicas a respeito dos fatos escolares. Reunir o que ficou disperso no correr deste texto e que tem relação com a representação do professor com relação à sociedade, à educação e ao trabalho escolar é o que intentamos realizar neste tópico, sem esquecer, contudo, que a realidade é dialética e, portanto, comporta mudanças, dinamismo e diferenças. As transformações se dão a

cada momento, através da práxis e esta é impulsionada por vontades coletivas.

5.3.1 - A VISÃO DE SOCIEDADE

Em primeiro lugar destaca-se ao observador que os professores, através de dados bastante reveladores - salários, condições de custeio da escola, descaso nas negociações com a categoria etc - percebem que o *governo* não tem muito interesse pelo ensino público de Primeiro Grau. Quiçá um interesse às avessas: que a escola seja de má qualidade mesmo. Neste contexto se sentem como órfãos da sociedade política e isto tem conseqüências danosas para a relação professor/sociedade.

Os professores afirmam:

_ "Ah... a situação é péssima. Estou achando que ninguém está ligando para a educação no Brasil [pausa]. Quer dizer tem muito potencial aí, eu acho... mas não está uma coisa estruturada, vamos dizer, politicamente. Aí, neste campo, acho que ninguém está fazendo nada."

_ "Não há, não há uma... uma prioridade em educação no Brasil. É isso que eu vejo: falta absoluta de visão de... vontade política de priorizar a educação. É um troço até perigoso - não é? - Educar significa o quê?... A garotada começar a questionar as coisas de maneira mais enfática ainda e pr'os donos do poder isso não interessa - não é?"

- "Eu já me desiludi com a escola municipal, com a escola do governo. Pois é... não sei se isso é de propósito. Eu acho que é sim".

Há um sentimento de desperdício de valores - enquanto recursos humanos e materiais. Este sentimento convive com posições mais ou menos críticas com relação às políticas governamentais. A idéia de um propósito, uma intenção política na origem desta situação é bastante explícita, especialmente nos dois últimos depoimentos citados. O professor percebe que atua em uma área onde a contradição entre o possibilitar/excluir o coloca em um *fogo cruzado*.

O saudosismo se associa a esta forma de perceber as vicissitudes da realidade concreta:

_ "É incrível que a escola municipal... ela tinha muitos recursos, inclusive recursos materiais mesmo... tem excelentes cabeças, tem material, tem biblioteca... e de repente a coisa chegou a um ponto de não ter giz prá trabalhar, não ter papel prá

rodar prova!" - lamenta o professor.

São análises que informam sobre a amargura de trabalhar em um campo onde - da forma como está atualmente organizada a Educação Pública de Primeiro Grau no Brasil - não se incluem os interesses da iniciativa privada nem aqueles dos planos governamentais. Estes dirigem-se extensamente para a criação de mecanismos que facilitem a acumulação capitalista e a organização da infra-estrutura de produção¹⁸.

A análise das razões elencadas pelo professor para explicar a situação em que se encontra sua profissão dão a dimensão da compreensão dos docentes da ERB a este respeito. As respostas foram agrupadas em cinco vertentes principais, que só apreciamos em parte, no momento (Tabela 20).

Na vertente sociológica podemos encontrar 23,7% (de um total de 30,9%) de referências ao governo e estas são afirmações em torno da pouca prioridade dada à educação e da conseqüente má remuneração e precariedade das condições de trabalho. Não houve neste tópico nenhuma alusão à necessidade de organização da categoria. Cabe enfatizar a pequena proporção de referências à sociedade (10,9%) em comparação com o número grande de menções ao governo. O fato parece refletir a aludida relação patronal com os poderes constituídos. Os professores afirmam em suas respostas:

— "A razão maior [das dificuldades] é o descaso que as autoridades dispensam à área educacional. Para mim este fator gerou todas as problemáticas que hoje enfrentamos no exercício da ação docente".

— "O que acontece com o magistério é que ele é prioridade nacional só no papel e os problemas sociais gritantes estão aí. Crianças carentes necessitando de uma assistência educacional preventiva (pré-escolar), que não terão enquanto este sistema perdurar. E todas as conseqüências recaem nas primeiras séries do Primeiro Grau".

A idéia, sempre repetida, de dar prioridade à educação fica, contudo, contida neste projetar os problemas para fora de si e na expectativa de reformas

18 Como verificamos recentemente no Plano Collor, que pretende viabilizar a estrutura econômica para a expansão do livre mercado. A cultura e a educação receberam um *enxugamento* enorme e mais uma vez deverão aguardar a implantação da ordem para ver o que sobra para estas práticas sociais, essenciais na construção de nossa identidade como nação!

governamentais que venham transformar o sistema de ensino no Brasil.

Nos reportando novamente ao questionário, observamos que as respostas seguem nesta linha de análise:

_ "A falta de apoio dos órgãos competentes e a má remuneração levam ao desprestígio da profissão pela sociedade".

_ "A crescente desvalorização por parte do governo e a conseqüente desvalorização da categoria profissional são as principais razões das dificuldades encontradas."

_ "A razão maior é o fato da classe dominante no nosso país querer que a educação seja cada vez mais desprestigiada e não se importar com o baixo nível de ensino".

_ "A falta de interesse político-social na valorização da educação pois as elites dominantes são reacionárias(mais ainda que em outras sociedades classistas)."

São formulações que refletem, em seu conjunto, uma certa atitude contemplativa por parte dos professores.

Nas entrevistas com docentes da ERB, os temas: sociedade, educação e escola se apresentaram de forma descontínua, compondo frases incompletas, reticências, lapsos e jargões. Uma interrelação difícil de ser feita, onde faltam muitos elos no encadeamento da análise. Eles dizem:

_ "O professor tem muita dificuldade, copia muito de outros países e às vezes a gente não tem essa realidade... Aí tem que... fazer adaptações e essas adaptações nem mesmo são condizentes com aquilo que a gente tá vendo [ri]. Fica difícil... Não estou vendo as coisas muito bem paradas".

_ "As dificuldades encontradas são muitas - não é? As dificuldades são muitas... É difícil você falar dessas dificuldades sem você falar do... momento nacional pelo qual você passa... É muito complicado até porque eu tenho certeza que não é uma situação específica do Rio. É uma situação que você encontra em todo o Estado. É uma situação absolutamente homogênea no que se refere a dificuldade - não é? - ... [pausa]. Quer dizer não tem uma política econômica que possa fazer com que a educação seja uma coisa privilegiada. Isso daí é uma dificuldade muito grande".

_ "Bem... aqui no município que é... do conhecimento que eu tenho, talvez até as condições sejam até bem melhores [ri] do que no Brasil afora... Eu acho que está havendo exatamente esse processo: o professor massificado, crucificado, trabalhando para sobreviver. Sem absolutamente... um interesse maior, porque não é estimulado a nada... Ele só é jogado prá trás [pausa]... nunca se valoriza o... o trabalho na área de educação. O que já é reflexo da falta de uma política educacional - não é?".

O social também aflora sob formas idealizadas. Dentro deste aspecto, podemos verificar o grande número de referências em torno de considerações éticas (34,5%). São análises como estas:

_ "A desvalorização moral, a utilização politiqueira da educação, a impunidade, a falta de caráter e total irresponsabilidade..."

_ "A sociedade atual brasileira valoriza bens de consumo e cultua o corpo. A partir daí surgem as dificuldades do professor, que ganha pouco e se propõe a desenvolver habilidades mentais."

_ "A própria sociedade não acredita na educação, não vê perspectivas no campo traçado pela cultura."

Nestes enunciados há, como se vê, idealizações em torno de uma educação valorizável, independentemente de qualquer circunstância, e considerações que não se dirigem especificamente a ninguém ou a nenhum grupo. Uma sociedade em geral em um contexto qualquer. Uma professora - em entrevista - elabora o pensamento de forma a relevar bem esta maneira de encarar o problema:

_ "Há muito tempo, mesmo no regime militar eu acho que, se eles tivessem se voltado um pouco para a educação, poderiam ter conseguido muita coisa... quer dizer... mesmo que fosse uma educação... ah... mas seria um negócio assim estruturado, um regime mais... - sei lá -, que teria dado alguma base mesmo, pelo menos de... alfabetização que fosse [pausa] para a população. Esse mínimo aí: ter prédios bons. É... poderiam ter dado uma virada na educação".

Não se percebe, então, os nexos entre concepções de educação e sistema de governo, não se faz a mediação entre a ideologia dominante e estratégias de poder e, assim, as análises se encaminham para este complexo de preceitos e idealizações que classificarei no campo da ética, entendida no aspecto desenraizado do termo. Em

destaque - por absurdo que pareça - uma ética sem o político, em um país onde se queixa da política sem ética.

Estas concepções, se comparadas umas às outras, contêm já em si várias contradições. Elas denotam o cotidiano profissional que joga o professor frente a enormes conflitos sociais e o envolve em choques culturais como aqueles relatados nos *Casos Ilustrativos* do Capítulo IV. Em algumas formulações observamos aflorar observações bastante críticas com relação a estes problemas. Um professor chega a afirmar: "o contexto social está refletido nos alunos e em seu comportamento". Outro constata: "não há clareza, não só para os professores, mas também para o conjunto da população, da importância da educação como um projeto político da sociedade".

Os próprios professores percebem as diferentes formas de pensar a sociedade e a educação, entre eles. Elas são oriundas de diferentes relações sociais mantidas durante a vida. No caso de concepções menos críticas, a elas se agregam posições que estão de acordo com a ideologia dominante.

Cabe aqui a análise da alienação do trabalho docente. Ela é o reflexo de relações profissionais também fragmentadas e mecanizadas, que têm origem na própria distribuição do tempo de trabalho do professor. Um tempo seccionado pela diversidade de escolas, distância entre locais de trabalho, greves e outros.

A ação docente está perdendo seu caráter artesanal. O programa é imposto de fora, por técnicos de educação que não conhecem a realidade específica do ambiente escolar. Os livros já trazem os exercícios prontos e - por incrível que pareça - o exemplar oferecido ao professor traz todas as respostas, mesmo as mais banais. A hierarquização da administração escolar se faz notar pela proliferação de normas, que podem estabelecer mudanças de rotina no meio do período letivo. Enquanto isto, o professor está isolado, diante de seus alunos e desta série de contratempos.

Enfim, os embargos ao trabalho em equipe e à organização da escola para a tarefa coletiva da educação facilitam a fragmentação na percepção da realidade escolar como um todo e abrem campo para a penetração da ideologia dominante, construída, ela mesma, na forma de claros/escuros, no esfacelamento lacunar, que esconde mediações e interações. Por isso ouvimos os professores, existencialmente cientes da exploração de seu trabalho e virtualmente expropriados de seu saber, confirmarem estereótipos da cultura dominante que justificam a divisão social do trabalho, oportunizam a reprodução de relações sociais e possibilitam a exploração

de seu próprio trabalho.

A superação de estruturas alienantes exige rupturas em torno de *oposições antagônicas*¹⁹ entre o fazer e o pensar, os meios e os fins, o professor e o aluno.

No cotidiano dos professores - segundo o que eles informam - estão os elementos que possibilitam desvendar as mediações entre os fatos. A falta de encadeamento entre eles, o apagamento de suas origens, a ausência da necessária distinção entre diferentes instâncias - como aquela entre sociedade civil e sociedade política - , a carência de explicações que envolvam a totalidade e o afastamento dos nexos mais gerais dificultam uma clara compreensão do real. O discurso se torna confuso porque produzido em torno do aparente e do imediato. O próprio professor ao proferi-lo se apercebe disto; porém, no esforço de alcançar a totalidade, muitas vezes sua fala acaba por se tornar moralizante e se prender aos efeitos como se eles fossem as causas dos problemas. Consequência da reificação das relações humanas e da alienação do trabalho. A ruptura dos elos fundamentais de ligação do homem ao objeto de seu trabalho cinde as relações básicas entre teoria e prática. A prática docente alienada comanda a desintegração entre o professor e seus instrumentos de trabalho e, especialmente, entre o professor e o objetivo final - concreto - de sua ação profissional: a aprendizagem do aluno. Freire²⁰ descreve esta unidade de contrários muito bem quando afirma: *Educadores y educandos, liderazgo y masas, co-intencionadas hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no solo de desvelarla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento.*

5.3.2 - A VISÃO DE EDUCAÇÃO

A visão do professor da ERB sobre educação é decorrente desta forma de pensar a sociedade que destacamos.

A queixa de falta de prioridade para a educação se, de um lado se encaminha para a expectativa de uma relação patronal com o governo, de outro prende-se a um vezo corporativista, que isola a luta política dos professores.

A prioridade para a Educação também é fruto de idealizações incorporadas

19 Cf. MÉZÁROS, I., op. cit. p.18.

20 FREIRE, P. *Pedagogia del oprimido*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 1972, p.72.

pelos professores, como já vimos na análise do pensamento dos docentes da ERB. Valores e ideais do magistério são em grande parte subsidiários de formulações antigas a respeito da profissão: a vocação do mestre, o valor do ensino, a redução das grandes massas urbanas ao processo civilizatório. etc. Estes vão se acoplando sobre os novos, associando-se às atuais técnicas de ensino, às várias teorias pedagógicas, às mudanças na administração da educação, aos esforços encetados para alcançar resultados acadêmicos e profissionais.

São dimensões que se conflitam e a observação do marasmo da população com relação às suas justas reivindicações - que envolvem uma prática social de alcance tão geral - exerce um poder de frustração enorme entre os professores.

Falta-lhes o apoio de um pensamento mais orgânico e crítico que supere o fosso entre teoria e prática.

O conceito de *consciência contraditória* de Gramsci²¹ tem aplicação específica neste caso. O autor fala em *combinações mais ou menos heteróclitas e bizarras* na qual se fundam diferentes concepções do mundo.

Esta *concepção verbal*, no dizer de Gramsci, não deixa de ter conseqüências sobre a prática.

Os professores, contudo, percebem a necessidade de articulação entre educação e sociedade e projetam suas expectativas em uma política educacional que possa se classificar como autêntica.

Vejamos na fala do professor em entrevista:

— "Você não tem, na realidade, nenhum projeto educacional no Brasil. Você tem é arremedos de projetos. É difícil até você... qual é o projeto que se fez de novo? Você tem projetos isolados, uma ou outra faculdade: a UNICAMP, por exemplo. Tentativas - não é?. Mas não há... você sabe que não tem um troço globalizado em termos de educação - não é?"

— "Quer dizer acho que falta embasamento. É tudo empírico demais. Falta uma coisa mais estruturada. Está tudo assim muito largado mesmo. É meio apavorante a

21 GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*, op. cit. p.29 e seguintes.

situação. Falta uma política educacional."

_ "Vejo que a Educação no Brasil, ela não é um processo. eu acho que tudo... tá... sabe assim confuso. Todo mundo entende de tudo... cada grupo segue uma linha diferente, mas eu acho que os objetivos não estão claros. É o reflexo da falta de diretriz... de uma autêntica política educacional."

É para o Estado que se remete a causa da situação em que chegou a educação no Brasil e do Estado se espera que venha a solução.

No questionário encontramos estas formulações:

_ "Falta de uma política educacional para valer."

_ "Falta de apoio e interesse do governo."

_ "A razão maior é o descaso que as autoridades dispensam à área educacional. Para mim, este fator gerou todas as problemáticas que hoje enfrentamos no exercício do magistério."

_ "Os governantes (o país) não priorizam a educação."

E poderíamos ir por aí registrando uma série de afirmações como estas que, sem deixar de tocar em pontos importantes, acabam por imobilizar a categoria pois não fazem a ligação do Estado com as instâncias da sociedade civil e, neste sentido, colocam o professor como o espectador da ação governamental, a esperar por um Estado provedor, um Estado assistencialista.

Mais uma vez, lembramos que estamos nos pautando por uma tendência observada.

Este imobilismo, de qualquer forma, incomoda o docente e talvez esta seja a razão para que, entre os obstáculos ao bom desenvolvimento do trabalho escolar, coubesse ao próprio professor 30,9% das referências (Tabela 20). A falta de preparo docente é o motivo principal, ligado, em grande parte, às deficiências em sua formação. Os docentes afirmam:

_ "É necessário uma Escola Normal à altura. O que hoje não acontece."

_ "O desestímulo total, a falta de motivação, a falta de preparo do professor."

– "A formação profissional nas escolas normais decaiu bastante."

– "Professores deficientes (mal preparados) para exercer a sua função e desestimulados."

O conjunto de dificuldades escolares, a carência dos alunos, a falta de prioridade para a educação e, enfim, o despreparo docente parecem fechar a escola em um círculo de impossibilidades.

5.3.3 - A VISÃO DO TRABALHO ESCOLAR

Os seis perfis elaborados à partir da caracterização que os professores fizeram de sua profissão, através de um diferencial semântico, nos retratam aspectos importantes da visão docente a respeito do trabalho escolar. É marcante a posição negativa que alcança, como moda, os pontos mais baixos da escala. A profissão é encarada como desestimulante, desgastante, árdua e desprestigiada se bem que valiosa - o que encerra uma contradição para o educador.

Esta perspectiva está muito fortemente impregnada na avaliação do professor sobre a atividade escolar na ERB. Já vimos isto relatado no tópico sobre a prática docente. Eles informam sobre a carência de recursos materiais e humanos, as condições precárias de trabalho, as dificuldades pedagógicas dos alunos e tantos outros.

Na realidade concreta, os valores da profissão sofrem um arrefecimento enorme e o professor está sempre a lembrá-los para que sua ação não seja considerada inútil. Onde se apoiar para não sucumbir ao desânimo completo? Os alunos são vistos como sua negação: são os não-professores. A aliança é então muito difícil. Os pais ausentes, desinteressados, pouco conhecidos, segundo o que informam. Um apoio fraco. O governo compactuando com as elites dominantes, a imprensa cautelosa, a população em geral alheia.

Falar da prática docente foi muito difícil para os professores. Vários propósitos se esgotaram nas primeiras tentativas. Tentativas frustradas, necessidade de acomodação e sempre a busca de se prender às idealizações e à esperança de mudanças em um futuro governo.

Contudo, os professores em geral se dizem satisfeitos com sua profissão. Eles fariam o mesmo se tivessem que optar novamente. É a realidade escolar atual que não

se coaduna com seus desejos.

De tudo o que viemos observando e analisando, o que preocupa muito é a diminuição do investimento do professor em sua profissão. As esperanças são jogadas para um futuro remoto, extemporâneo.

O modelo está falido.

Por encararem os problemas de forma preponderantemente individualista e intimista, os professores precisam se colocar *fora* deles ou teriam que arcar com uma responsabilidade enorme pelas falhas do ensino. Com isto, geram-se as várias oposições que verificamos: a satisfação/insatisfação com o magistério; a aludida relação positiva com os alunos e o comportamento distante observado; o excesso de avaliações em torno do contexto psicológico e o pouco investimento na relação pessoal; a reduzida atenção às demandas dos pais e as críticas ao seu desinteresse; e tantas outras.

A posição de isolar o trabalho pessoal do contexto de avaliação da realidade escolar e mesmo do pouco falar da real execução da tarefa docente na escola é a mais séria consequência de toda esta gama de descompromisso governamental com a educação, desorganização dos movimentos sociais com relação à reivindicação pelo ensino elementar - que iremos detalhar mais adiante -, exploração do trabalho docente e cisão entre o ensino público gratuito e o ensino particular.

A par disto, observa-se, atualmente, a pouca participação do intelectual - enquanto intelectual orgânico - nas lutas concretas pela escola básica no Brasil e a desproporção entre ações políticas, em que estes se engajam, envolvendo a educação informal ou a chamada Educação Popular - mais numerosas no caso - e aquelas dirigidas às reivindicações em torno da escola pública de Primeiro Grau. Isto resulta em um retardo na construção de uma contra-hegemonia que se apresente como alternativa possível.

CAPÍTULO 6

A SAÍDA. ONDE FICA A SAÍDA?

Algumas conclusões foram se alinhando no correr da análise feita a respeito dos professores da ERB. Primordialmente o que se constatou é a forma imbricada como se apresentam as várias instâncias da vida escolar. Estão, em íntima conexão, professores, alunos, escola, leis de ensino, SME, políticas governamentais, métodos didáticos etc.

Estivemos envolvidos em um ambiente mediador de condições junto ao mercado de trabalho. Ambiente, onde a escassez de recursos e as descontinuidades administrativas fazem com que o pouco alcançado se dilua em incertezas e descrenças. A escola pública de Primeiro Grau parece fazer uma mediação estranha que consiste mais em obstaculizar o caminho do que em favorecer a passagem.

O professor ocupa neste contexto posição proeminente pelo reconhecimento social quanto à sua autoridade na transmissão do saber socialmente valorizado e sua competência na avaliação escolar.

As concepções dominantes sobre educação, agregando-se a este reconhecimento, resultam em conferir um caráter autoritário à relação pedagógica.

O contraditório desta situação pode se verificar no confronto entre o poder docente e a degradação da profissão e, em especial, a expropriação do saber do professor que, no caso, é o que lhe confere distinção.

As relações dentro da escola estão, pois, em crise. A polaridade professor/aluno é falsa. Assenta-se em bases dúbias.

Existe, porém, uma real polaridade que está colocada no eixo das relações sociais que se passam na escola pública. Para explicitá-la uma pergunta é básica: a quem interessa a escola pública de Primeiro Grau de boa qualidade e promotora de avanços concretos para o estudante?

6.1 - AS APARÊNCIAS NÃO ENGANAM.

Discorremos sobre o caótico do mundo das aparências. Assinalamos no discurso do professor incompletudes, lacunas e lapsos, onde não houve um

aprofundamento, que encaminhasse para o interior dos fatos, pela ausência de nexos causais.

Contudo, as aparências são sinais importantes. Apresentam-se como as pontas do *iceberg*. São indicativos para a focalização de nossa atenção.

Os professores da ERB nos apontaram exaustivamente estes sinais, que foram sendo analisados dentro do quadro teórico que apresentamos como referencial. A má conservação do patrimônio escolar, a irracionalidade administrativa, o descaso das autoridades governamentais, a falta de apoios pedagógicos, a vergonhosa remuneração, o desconhecimento da clientela que chega à escola são alguns deles.

"Parece que este estado de coisas é proposital", dizem os docentes. "Isto aqui é uma favela", afirmam outros.

O desejo de atender à classe média, com a qual sentem maior identidade, esbarra com a necessidade de enfrentar a tensão provocada pelo choque cultural que a relação com a classe proletária provoca.

A mediação que a escola propicia faz interlocução com a ideologia dominante, veículo de valores profissionais e concepções sobre educação, que confundem por universalizarem aquilo que pretendem particularizar. A escolarização é direito de todos mas só irá atender a poucos. A democratização do ensino ficou apenas discurso dos políticos. Não se pode ir a fundo na avaliação da educação básica no Brasil sem se deparar com perplexidades enormes.

A alienação imposta ao trabalho docente, pela fragmentação de suas ações e pelo isolamento em que ele é colocado, acaba por distorcer sua prática, que se encaminha para rumos que não estão de acordo com os interesses nem dos professores, nem dos alunos.

Os mestres são sensíveis às dificuldades e carências discentes, porém precisam descobrir formas de canalizar esta sensibilidade para que ela não se volte contra o próprio estudante, no emaranhado de contradições que pesam sobre a prática docente e que terminam por dar conteúdo e expressão à ideologia burguesa.

"O aluno não aprende porque é mal alimentado", é o que se ouve constantemente. O que parece uma compreensão concreta da realidade é, no entanto, apenas o lado fraco do estudante. Ele não é incapaz de aprender porque vive em

ambientes economicamente carentes. A escola é que não se construiu para ele.

O ideário pedagógico, a que os professores têm acesso, entende o discente em sua individualidade, que é confrontada com o modelo ideal de aluno, ligado ao projeto de sociedade da qual estas teorias são subsidiárias.

Graves conflitos sociais entram porta à dentro na escola pública municipal. A questão agrária, o desemprego, o salário mínimo, a destruição da solidariedade familiar e tantos outros problemas se abancam nas carteiras escolares e no olhar distante do menino que não aprende.

Entendê-lo em sua individualidade é não saber nada sobre ele.

A clientela da escola pública modificou-se. É bastante diferente daquela que para lá afluiu na época em que os professores estudaram e da qual se lembram com saudades. Atualmente são os jovens provenientes da classe proletária que se matriculam nesta instituição.

A rede pública municipal expandiu-se enormemente da década de 30 para cá - ver capítulo 1. O *inchaço* das grandes cidades fez com que a pressão de entrada na escola elementar crescesse de forma a surpreender qualquer administrador. Em meados deste século, observamos o impasse causado pelas filas nas portas das escolas públicas a disputar uma vaga. A criação do terceiro turno-encurtando o tempo de permanência do estudante na escola-foi uma forma de camuflar a disposição de não resolver o problema.

Mendes¹ alerta para o fato de que a quantidade é parte integrante da qualidade mas que, no Brasil, pela forma como que se deu a expansão do ensino, tornou-se uma obstáculo da outra.

1 MENDES, D. T. Notas para a filosofia da educação brasileira. *Forum Educacional*. Rio de Janeiro, 1(1): 93-110, jan-mar. 1977.

6.2 - A saída para a escola pública é sair da escola

Verificamos que o projeto de escola pública de Primeiro Grau no Brasil está falido.

Professores e alunos, no centro deste processo, encontram-se cindidos. A análise realizada nos capítulos IV e V mostrou a distância entre eles, fruto de rupturas entre valores e objetivos. Não há, contudo, uma cisão de interesses. Apesar deles se localizarem em classes sociais diferentes, neste caso, os interesses são semelhantes.

Começamos, então, a responder a pergunta formulada no início deste capítulo. Aos professores e alunos interessa a escola pública de boa qualidade.

Os docentes estão colocados não só em um ambiente onde se interpõem vários conflitos sociais como, também, para onde confluem demandas daquela maior parte da população brasileira: a classe trabalhadora.

Poderá o mestre se articular com a totalidade social quando se dedica a aspectos tão pessoais quanto a aprendizagem do aluno?

Uma vez que a tarefa docente atende à preparação para o trabalho e a relação homem-natureza, a articulação com espaços mais amplos que aquele da escola onde se leciona é fundamental.

Exatamente porque a maior parte da população brasileira se beneficia - ou deveria se beneficiar - da escola pública, o docente precisa estar em interação com as demandas da grande massa de trabalhadores do município.

É necessário romper a polaridade aluno/professor e deixar visível, em sua verdadeira pujança, a polaridade entre as classes sociais.

O docente precisa conhecer cada vez melhor o seu maior aliado: o aluno e suas famílias.

Os movimentos sociais e, em especial, as Associações de Moradores têm feito poucas reivindicações junto à escola. Em 1988, durante o período de 70 dias de greve, que relatamos, surgiu a Associação de Pais de Alunos em Favor do Ensino Público (Apafep) que teve suas bases maciçamente constituídas por pais de alunos do Instituto

de Educação/RJ. Nesta mesma época, também nasceu o Movimento de Pais, Alunos e Comunidade, que congregou responsáveis por estudantes de diversas escolas públicas do Rio de Janeiro. Os dois se dispersaram com o final deste ciclo conturbado.

Em São Paulo, neste mesmo ano, fundou-se o Movimento Pró-Educação, que teve origem na zona oeste da cidade e congregou militantes de outras áreas da capital. Uma greve de professores prolongada também serviu de motivo à sua organização e reivindicava melhores condições de ensino.

Estes movimentos foram destacados pela afinidade com o momento político que relatamos no *Estudo de Caso*. Vários outros têm surgido com estas mesmas características: pais de alunos e moradores dos bairros se reúnem para reivindicar transformações na prática escolar.

Estas agremiações indicam a possibilidade de uma organização popular para exigir a qualidade da escola pública. Elas, porém, têm tido pouca continuidade para além dos momentos críticos que envolvem a questão do ensino nos grandes centros urbanos.

A articulação com as associações docentes tem sido frouxa e a proximidade, o mais das vezes, se perde em dissensões sobre pontos que não são fundamentais. A consciência da identidade de interesses ainda não se fez tão evidente. Alguns autores têm chamado a atenção para a dificuldade de se interpenetrarem a escola e os movimentos sociais.²

Silva³ descreve a experiência dos Centros Educacionais Comunitários (CECs), criados na zona leste da cidade de São Paulo, e que se originaram de reivindicações de algumas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Profissionais de várias áreas ligadas à educação, em contato direto com a comunidade interessada, realizaram a experiência de construção de uma escola popular que tem, inclusive, trazido subsídios para solucionar problemas de escolas públicas da rede municipal.

A experiência está se dando em articulação com outros movimentos populares

2 Cf. CARVALHO, M. P. de. Um invisível cordão de isolamento: escola e participação popular. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (70): 65-73, Ago.89

3 SILVA, J. M. da. Movimentos populares e a democratização do ensino - In: FISCHMANN, R. (coord.). *Escola brasileira: temas e estudos*. São Paulo, Atlas, 1987.

e significa - em dimensões reduzidas - a possibilidade de se conectar movimentos sociais e educação básica, transformando as práticas tuteladas de *integração escola-comunidade*, que envolvem a dominação política e a subordinação cultural.⁴

Só o crescimento da consciência de interesses comuns entre professores e alunos, entre pais e professores fará nascer uma nova práxis em torno da educação pública no Brasil. A descoberta de identidades na busca do saber socialmente valorizado e na construção da cidadania pode fazer desta alternativa uma forma de luta para os sujeitos coletivos de uma contra-hegemonia. A ação de intelectuais orgânicos junto à classe trabalhadora é essencial para que se superem os obstáculos que o sistema de poder lhes interpõe no acesso à escola, que pressupõe não somente a matrícula mas também a progressão dentro de sua seriação.

O que se observa é que estes intelectuais têm optado por práticas alternativas de educação de base junto às lutas de bairros e aos movimentos sindicais. É preciso trazer a experiência adquirida nos trabalhos de educação popular para a escola regular. É necessário, também, articular a teoria elaborada em relação à escola pública com o cotidiano existencial de seus alunos e isto só será possível na medida em que os professores saiam em campo e busquem novas formas de comunicação com a classe trabalhadora. Aqueles intelectuais, que já estão em contato com eles, precisam, por seu turno, chegar até a escola pública de Primeiro Grau e intermediar a criação de uma práxis pedagógica que supere tantas frustrações.

A classe trabalhadora, pouco letrada, também tem que ser chamada à escola. A sua colaboração na construção do currículo trará novas dimensões ao ensino. Enfim, há muito o que ser transformado na relação escola-sociedade. A escola pública de Primeiro Grau precisa de uma mudança substancial, porém só a ligação orgânica entre professores, pais e alunos fará se construir uma práxis que represente uma alternativa em relação ao ensino deficiente e possibilite, ao mesmo tempo, ao docente sair de sua condição de consumidor de teorias e projetos de educação.

4 Cf. SPOSITO, M. P. Gestão democrática, *Tempo e Presença*, Rio de Janeiro, 12 (251): 18-20. 1990.

Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, J.A., G. (coord). *Classes médias e política no Brasil*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- ANDRÉ, M.E.A. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, S. Paulo, (49): 51-4, mai: 1984.
- ARROYO, M.G. A escola possível é possível? In:-----.(org). *Da escola carente à escola possível*. S Paulo, Loyola. 1986, p.11-51.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2.ed. S. Paulo, Hucitec, 1981.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1979.
- BAUDELOT, C. et ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspero, 1971.
- BOSI, A.A. A educação e a cultura nas constituições brasileiras. *Novos Estudos*, S. Paulo, (14): 62-7, fev. 1986.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, 2. Abordagens alternativas para o ensino de didática. In: CANDAU, V. *A didática em questão*. 5.ed. Petrópolis, Vozes, 1987.
- BRASIL. INEP. *A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro, 1954.
- , ----- *Programa de 1ª série: dosagem, aprendizagem e formação do professor*. Rio de Janeiro, Centro de Pesquisas Educacionais, 1975.
- , *Constituição*. Rio de Janeiro, Isto É/Senhor e Fundação Universitária José Bonifácio, 1988.
- CAMPOS, M.M.M. *O conflito na escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. S. Paulo, Loyola, 1984.
- CARDOSO, M.L. *Ideologia do desenvolvimento no Brasil: JK-JQ*. Rio de Janeiro, Paz

e Terra, 1977.

-----La construcción de conocimientos: Cuestiones de teoría y método. México, Ed. Era, 1977.

CARDOSO, R. (org). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

CARVALHO, M.P. Um invisível cordão de isolamento: escola e participação popular. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (70): 65-73, ago.89.

CASTRO, C.M. e RIBEIRO, S.C. Desigualdade social e acesso à universidade. *Forum Educacional*. Rio de Janeiro, 3 (4): 3-23, out/dez. 1979.

CASTRO, C.M. O que está acontecendo com a educação no Brasil? In: BACHA, E. e KLEIN H.S. *A transição incompleta: Brasil desde 1945*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

CHAUÍ, M. Ideologia e educação. *Educação e Sociedade*. S. Paulo, (5): 24-40. Cortez. jan. 1980

-----*. Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. S. Paulo, Brasiliense, 1986.

CUPERTINO, F. *Educação, um problema social: uma radiografia do ensino no Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

CURY, C.R.J. *Educação e contradição*. S. Paulo, Cortez, 1985.

-----*. Debate*. In: PIMENTA, S.G. A organização do trabalho na escola. *ANDE*, S. Paulo, 11 (6): 29-36, 1986.

DAMASCENO, M.N. Questões teóricas e práticas da pesquisa social e educacional. *Em aberto*, Brasília, 5 (31): 31-41, jul/set. 1986.

EVERS, T. Sobre o comportamento político das classes médias no Brasil: 1963-1977. In: KRISCKE, P.J. (org). *Brasil do "milagre" à "abertura"*. 2. ed. S. Paulo, Cortez, 1983.

EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. S. Paulo, Cortez. 1986.

- FERREIRA, A.B.H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, s.d.
- FREIRE, P. *Pedagogia del oprimido*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno- Argentina, 1972.
- FUNDAÇÃO Carlos Chagas. *Educação e desenvolvimento social*. S. Paulo, 1983.
- FUNDAÇÃO Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (FIBGE). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*. Vol.11, Tomo 1. Rio de Janeiro, 1988.
- GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. S. Paulo, Atlas, 1987.
- GRAMSCI, A. *Obras escolhidas*. S. Paulo, Martins Fontes, 1978.
- . *Concepção dialética da história*. 5.ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1984.
- . *Os intelectuais e a organização da cultura*. 6.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988.
- GOULDNER, A. *The future of intellectuals and the rise of the new class*. New York, The Stabur Press, 1978.
- GOUVEIA, A.J. Professores do Estado do Rio. *Rev. Bras. Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 28 (67): 216-31, 1957.
- . *Professores de amanhã*. vol.7 série VI Sociedade e Educação. Coleção Brasil Urbano. Rio de Janeiro, MEC, 1965.
- HERKENHOFF, J.V.B. *Dilemas da educação: dos apelos populares à Constituição*. S Paulo, Cortez, 1989.
- IANNI, O. *Karl Marx*. 3.ed. S. Paulo, Ática, 1982.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Le cru et le cuit*. Paris, Plon, 1964.
- LIBÂNEO, J.C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. S. Paulo, Loyola, 1985.
- MARX, K. *Miséria da filosofia*. Rio de Janeiro, Ed. Leitura, 1964.

- . *O dezoito brumário de Napoleão Bonaparte*. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1975.
- . *Contribuição à crítica da economia política*. S. Paulo, Martins Fontes. 1977.
- . e ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. In: . *Obras escolhidas*. S Paulo Alfa - Omega. s.d.p.21-47
- . e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 4.ed. S.Paulo, Hucitec, 1984.
- MELLO, G.N. A pesquisa educacional no Brasil. *Caderno de Pesquisa*, S. Paulo (46): 62-72, ago. 1983.
- . *Magistério de 1ª grau: da competência técnica ao compromisso político*. 5.ed. S.Paulo, Cortez, 1985.
- . Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, S. Paulo, (53): 23- 31, mai. 1985.
- MENDES, D.T. Notas para a filosofia da educação brasileira. *Forum Educacional*. Rio de Janeiro, 1 (1): 93-110 jan.-mar. 1977.
- MÉZAROS, I. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 5.ed. S. Paulo, Polis. 1987.
- NOVAES, M.E. *Professora primária: mestra ou tia*. S. Paulo, Cortez. 1984.
- OLIVEIRA, F. O terciário e a divisão social do trabalho. *Estudos*. S.Paulo, (24): 130-70, s.d.
- . A economia brasileira: crítica à razão dualista. In: . e Sá Jr., F. Questionando a economia brasileira. S.Paulo, Cebrap/Brasiliense, 1975, p.5-78.
- . *O elo perdido: classe e identidade de classe*. S Paulo, Brasiliense. 1987.
- . Medusa ou as classes médias e a consolidação democrática. In: WANDERLEY, F. e DONNEL, G. *A democracia no Brasil: dilemas e*

perspectivas. S. Paulo, Vértice. 1988.

OLIVEN,A.C. O estudo da classe média na sociologia da educação. *Educação e Sociedade*. S. Paulo , 7 (21): 41-52, ago. 1985.

ORLANDI,E.P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2.ed. Campinas, Pontes, 1987.

PEREIRA,L. *O professor primário metropolitano*. vol..3. Série VI. Sociedade e Educação. Coleção Brasil Urbano. Rio de Janeiro, MEC, 1963.

----- . *O magistério primário numa sociedade de classes*. S. Paulo, Pioneira. 1969.

POULANTZAS,N. *As classes sociais no capitalismo de hoje*. Rio de Janeiro, Zahar. 1975.

RAURICH,H. Hegel y la lógica de la pasión. Buenos Aires, Marymar, 1976, p.557.

ROCKELL, E. Etnologia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. S.Paulo, Cortez. 1986. p.31-54.

SAVIANI,D. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. *ANDE*. S. Paulo. (11); 15-23. 1986.

----- . *Escola e democracia*. 12.ed. S Paulo, Cortez, 1986.

SELLTIZ,C. et alii. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. 5.ed. S Paulo, EPU/EDUSP, 1975.

SILVA J.M. Movimentos populares e a democratização do ensino. In: FISCHMANN, R. (coord). *Escola brasileira: temas e estudos*, São Paulo, Atlas, 1987.

SPOSITO, M.P. Gestão democrática. *Tempo e Presença*, Rio de Janeiro, 12(251): 18-20, 1990.

THIOLLENT,M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*. S Paulo, (49): 45-50, Mai. 1984.

----- . Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. S. Paulo,

Polis. 1987.

UNRUG, M.C.d'. *Análise de contenu et acte de parole*. Paris, Delarge. 1974.

WAGNER, H.R. (org). *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro, Zahar. 1979.

WRIGHT, E., O. *Classes*. London, Verso, 1985.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

1. Idade: _____ Sexo: ☐ masculino ☐ feminino
2. Com quem você mora? _____
3. Local de nascimento (onde morou os primeiros anos):
Cidade: _____ Estado: _____
☐ zona rural ☐ zona urbana Bairro: _____
4. Escolas ou instituições de ensino onde fez seus estudos: _____

5. Escolas onde lecionou e onde leciona atualmente:

Escola	Particular	Pública	lecionou	leciona	Grau ¹				Local
					I ₁	I ₂	II	III	

1. Grau: I₁ – Primeiro Grau 1: 1^a a 4^a séries
- I₂ – Primeiro Grau 2: 5^a a 8^a séries
- II – Segundo Grau
- III – Terceiro Grau

Observações:

6. Tempo de magistério: _____

7. Outras atividades profissionais que você *já* exerceu: _____

8. Outras atividades profissionais que você exerce, *hoje*, além do magistério: _____

9. Atividade Profissional *predominante*:

- do pai: _____

- da mãe: _____

- do cônjuge: _____

10. Local de nascimento:

- *do pai*:

cidade: _____ Estado: _____

☐ zona rural ☐ zona urbana Bairro: _____

- *da mãe*:

cidade: _____ Estado: _____

☐ zona rural ☐ zona urbana Bairro: _____

- *do Cônjuge*:

cidade: _____ Estado: _____

☐ zona rural ☐ zona urbana Bairro: _____

11. Grau de instrução:

- do pai:

☐ nenhuma escolaridade

☐ primária - ☐ incompleta
☐ completa

☐ secundária - ☐ incompleta. Qual? _____
☐ completa. Qual? _____

☐ superior - ☐ incompleta. Qual? _____
☐ completa. Qual? _____

- da mãe:

☐ nenhuma escolaridade

☐ primária - ☐ incompleta
☐ completa

☐ secundária - ☐ incompleta. Qual? _____
☐ completa. Qual? _____

☐ superior - ☐ incompleta. Qual? _____
☐ completa. Qual? _____

- do cônjuge:

☐ nenhuma escolaridade

☐ primária - ☐ incompleta
☐ completa

☐ secundária - ☐ incompleta. Qual? _____
☐ completa. Qual? _____

☐ superior - ☐ incompleta. Qual? _____
☐ completa. Qual? _____

12. Os diferentes locais de moradia durante sua vida.

Cidades	Zona Rural (ZR) Zona Urbana (ZU)	Bairros

13. Assinale com um X o ponto (de 1 a 7) onde você pensa que estaria melhor classificada sua profissão enquanto característica. Tente comparar os 2 pólos opostos (sendo o ponto 1 o positivo, o ponto 7 negativo e o ponto 4 o médio).

Exemplo: o cinema brasileiro atual é:

			x			
1	2	3	4	5	6	7

valorizado desvalorizado

A profissão docente apresenta-se atualmente:

estimulante								desestimulante
	1	2	3	4	5	6	7	

enriquecedora								desgastante
	1	2	3	4	5	6	7	

inútil								valiosa
	7	6	5	4	3	2	1	

compensadora								frustrante
	1	2	3	4	5	6	7	

7	6	5	4	3	2	1

ârdua

fácil

desprestigiada								prestigiada
	7	6	5	4	3	2	1	

ANEXO 2

TABELAS E QUADROS

Tabela 1
Distribuição dos professores por faixa etária e sexo.

Sexo	Feminino		Masculino		Total	
	f	%	f	%	f	%
20 - 29	2	6,3	2	6,3	4	12,5
30 - 39	13	40,6	1	3,1	14	43,7
40 - 49	9	28,1	1	3,1	10	31,3
50 - mais	2	6,3	2	6,3	4	12,5
Total	26	81,3	6	18,7	32	100,0

Tabela 2
Distribuição dos professores segundo a composição de moradia.

Composição de Moradia	f	%
Com genitores	6	18,8
Com cônjuge	21	65,7
Com filhos	1	3,1
Com parentes	2	6,2
Sozinho	2	6,2
Total	32	100,0

Tabela 3
Distribuição dos professores segundo a naturalidade.

Local	Capital		Interior		Total	
	f	%	f	%	f	%
Bahia	1	3,1	-	-	1	3,1
Minas Gerais	-	-	2	6,2	2	6,2
Pará	1	3,1	-	-	1	3,1
Paraíba	1	3,1	-	-	1	3,1
Rio de Janeiro	23	71,9	3	9,4	26	81,3
Sergipe	-	-	1	3,1	1	3,1
Total	26	81,2	6	18,7	32	100,0

Tabela 4
Distribuição dos professores segundo área de nascimento.

Área	f	%
Urbana	30	93,8
Rural	2	6,3
Total	32	100,0

Tabela 5

Distribuição dos professores segundo tipo de instituição de ensino cursada nos diversos níveis.

Nível		R. Pública		R. Privada		Total	
		f	%	f	%	f	%
1º Grau	1º Segmento	22	68,8	10	31,2	32	100,0
	2º Segmento	22	68,8	10	31,2	32	100,0
2º Grau	2º Grau	8	25,0	4	12,5	12	37,5
	E. Normal	19	59,4	1	3,1	20	62,5
3º Grau		18	56,2	7	21,9	25	78,1

Tabela 6

Distribuição dos professores segundo número de escolas em que já trabalhou.

Nº Escolas	f	%
1	-	-
2	1	3,1
3	1	3,1
4	2	6,3
5	9	28,1
6	5	15,6
7	4	12,5
8	4	12,5
9 ou mais	6	18,8
Total	32	100,0

Tabela 7

Distribuição dos professores segundo número de escolas em que trabalha atualmente.

Nº Escolas	f	%
1	2	6,3
2	15	46,9
3	8	25,0
4	6	18,8
5	1	3,1
Total	32	100,0

Tabela 8

Distribuição dos professores segundo os diferentes locais de exercício da profissão e mobilidade geográfica

Locais percorridos	f	%
. Áreas distantes com exercício profissional concomitante	10	31,3
. Início fora do Rio, em seguida Zona Norte ou Centro e atualmente Zona Sul	1	3,1
. Início Zona Norte, em seguida Centro e atualmente Zona Sul	15	46,9
. Início Zona Oeste, em seguida Zona Norte e atualmente Centro ou Zona Sul	4	12,5
. Sempre Zona Sul	2	6,2
Total	32	100,0

Tabela 9

Distribuição dos professores segundo o tipo de instituição em que trabalha.

Instituição	f	%
Pública	11	65,6
Pública e Privada	21	34,4
Total	32	100,0

Tabela 10

Distribuição dos professores segundo o nível de ensino em que trabalha.

Nível em que atua	f	%
Em um mesmo nível	21	65,6
Em mais de um nível	11	34,4
1º grau 1 e 2	(6)	(18,8)
1º grau 2 e 2º grau	(4)	(12,5)
1º grau 2 e 3º grau	(1)	(3,1)
Total	32	100,0

Tabela 11

Distribuição dos professores segundo experiência profissional no primeiro segmento do Primeiro Grau (1G1).

Experiência no 1G1	f	%
Sim	25	78,1
Não	7	21,9
Total	32	100,0

Tabela 12

Distribuição dos professores segundo o tempo de magistério.

Anos	f	%
1 a 5	3	9,4
6 a 10	4	12,5
11 a 15	7	21,8
16 a 20	8	25,0
21 a 25	7	21,9
26 a 30	3	9,4
Total	32	100,0

Tabela 13

Distribuição dos professores segundo atividades profissionais exercidas anteriormente ao magistério.

Ocupações	f	%
comerciário	2	5,1
datilógrafo	3	7,6
vendedor	3	7,6
bancário	4	10,2
escriturário	3	7,6
função administrativa	3	7,6
outras	4	10,2
nenhuma outra	17	43,5
Total	39	100,0

Obs: Prevê mais de uma resposta.

Tabela 14

Distribuição dos professores segundo o exercício de outras ocupações profissionais simultâneas com o magistério.

Outras ocupações	f	%
Sim	5	15,6
Não	27	84,4
Total	32	100,0

Tabela 15

Distribuição dos genitores e cônjuges dos professores, segundo suas respectivas ocupações predominantes.

Ocupação*	Pai		Mãe		Cônjuge	
	f	%	f	%	f	%
Grande grupo 0/1	4	12,5	5	15,6	14	43,8
Grande grupo 2	2	6,3	-	-	-	-
Grande grupo 3	4	12,5	3	9,4	4	12,5
Grande grupo 4	6	18,7	2	6,3	3	9,4
Grande grupo 5	2	6,3	-	-	1	3,1
Grande grupo 6	1	3,1	-	-	-	-
Grande grupo 7/8/9	5	15,6	1	3,1	-	-
Grande grupo 10	2	6,3	20	62,5	-	-
Não informa	6	18,7	1	3,1	10**	31,2
Total	32	100,0	32	100,0	32	100,0

Obs: * Cf. Classificação apresentada no Quadro 4;

** 9 professores informam não terem relação conjugal estabelecida.

Tabela 16

Distribuição dos genitores e cônjuges dos professores, segundo as respectivas naturalidades.

Local	Pai		Mãe		Cônjuge	
	f	%	f	%	f	%
Rio de Janeiro	15*	46,9	19**	59,4	18***	56,3
Outros estados	13	40,6	11	34,4	4	12,5
Exterior	3	9,4	2	6,2	-	-
Não informa	1	3,1	-	-	10	31,2
Total	32	100,0	32	100,0	32	100,0

Obs: *10 nascidos na capital; **12 nascidos na capital; ***17 nascidos na capital.

Tabela 17

Distribuição dos genitores e cônjuges dos professores, segundo a área de nascimento.

Região	Pai		Mãe		Cônjuge	
	f	%	f	%	f	%
Rural	10	31,2	10	31,2	1	3,1
Urbana	19	59,4	20	62,5	21	65,7
Não informa	3	9,4	2	6,3	10	31,2
Total	32	100,0	32	100,0	32	100,0

Tabela 18

Distribuição dos genitores e cônjuges dos professores segundo os níveis máximos de escolaridade alcançados.

Escolaridade	Pai		Mãe		Cônjugue	
	f	%	f	%	f	%
Primária completa	9	28,1	16	50,0	-	-
incompleta	5	15,6	3	9,4	-	-
Secundária completa	8	25,0	5	15,6	6	18,8
incompleta	3	9,4	3	9,4	-	-
Superior completa	4	12,5	1	3,1	13	40,6
incompleta	1	3,1	-	-	3	9,4
Sem estudos	1	3,1	4	12,5	-	-
Não informa	1	3,1	-	-	10*	31,2
Total	32	100,0	32	100,0	32	100,0

Obs: *9 professores informam não terem relação conjugal estabelecida.

Tabela 19

Distribuição dos professores segundo locais de moradia e mobilidade geográfica

Mobilidade Geográfica	f	%
. De outro estado para a Capital / RJ	2	6,2
. De outro estado para Zona Centro, para Zona Norte da Capital / RJ	1	3,1
. De outro estado para Zona Sul da Capital / RJ	3	9,4
. Do interior / RJ para Zona Norte, para Zona Centro e Zona Sul da Capital / RJ	5	15,6
. Da Zona Oeste para Zona Norte da Capital / RJ	3	9,4
. Da Zona Norte (subúrbio) para a Zona Centro para a Zona Sul da Capital / RJ	11	34,4
. Capital / RJ: sem mobilidade	3	9,4
. Outros	4	12,5
Total	32	100,0

Tabela 20
Distribuição dos professores segundo as razões que apontam para a situação atual do magistério.

Análise Objeto de referência	Sociológica		Condições de trabalho		Competência/ Eficiência		Ética		Psicológica		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sociedade	-	-	-	-	-	-	6	10,9	-	-	6	10,9
Governo	13	23,7	-	-	-	-	6	10,9	-	-	19	34,5
Administração escolar	-	-	1	1,8	3	5,5	3	5,4	-	-	7	12,7
Pais	1	1,8	-	-	1	1,8	1	1,8	-	-	3	5,5
Alunos	1	1,8	-	-	1	1,8	-	-	1	1,8	3	5,5
Professor	2	3,6	6	10,9	4	7,3	3	5,4	2	3,6	17	30,9
Total	17	30,9	7	12,7	9	16,4	19	34,5	3	5,4	55	100,0

Obs: A pergunta prevê mais de uma resposta.

Tabela 21
Distribuição dos professores segundo avaliação quanto à remuneração do trabalho.

Remuneração	f	%
. Bem remunerado	-	-
. De acordo com as disponibilidades do Município	2	6,3
. Mal remunerado	30	93,8
Total	32	100,0

Tabela 22

Distribuição dos professores segundo principais dificuldades encontradas no exercício do magistério.

Análise	Circunscrita ao Ambiente Escolar												Estendida à Sociedade				Total	
	Ques- tões Éticas		Recursos Mate- riais		Recursos Didáti- co-Peda- gógicos		Desestí- mulo e Desinte- resse		Condi- ções de Trabalho		Ausên- cia de Dificul- dade		Relação Educa- ção - Política		Ques- tões Éticas			
Objeto de Referência	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Escola	-	-	11	15,4	11	15,4	-	-	-	-	-	-	2	2,8	-	-	24	33,8
Professor	3	4,2	-	-	-	-	4	5,6	10	14,1	2	2,8	-	-	-	-	19	26,7
Aluno	-	-	1	1,4	-	-	10	14,1	-	-	-	-	-	-	-	-	12	16,9
Pais	-	-	1	1,4	-	-	10	14,1	-	-	-	-	-	-	-	-	11	15,5
Dirigentes	-	-	-	-	-	-	4	5,6	-	-	-	-	-	-	1	1,4	5	7,0
Total	3	4,2	13	18,2	12	16,9	28	39,4	10	14,1	2	2,8	2	2,8	1	1,4	71	100,0

Obs: A pergunta prevê mais de uma resposta.

Tabela 23

Distribuição dos professores segundo avaliação das características do aluno.

Aná- lise	Aspectos Pedagógicos				Aspectos Psicológicos						Classificação em Classes Sociais				Obstá- culos Criados Pelo Sistema Social		Carên- cias Mate- riais		Total	
Objeto de Referên- cia	Rendi- mento Acadê- mico		Dificul- dade Peda- gógica		Relação Pedagógica		Ambi- valência de Atitú- des		Classe Prole- tária		Hete- reoge- neidade de Classe									
	f	%	f	%	f	%							f	%	f	%	f	%	f	%
Esco- la	5	15,6	3	9,4	6	18,8	4	12,5	4	12,5	-	-	-	-	-	-	1	3,1	23	58,97
Socie- dade	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	6,3	7	21,9	1	3,1	4	12,5	14	35,90
Família	-	-	-	-	-	-	-	-	2	6,3	-	-	-	-	-	-	-	-	2	5,13
Total	5	12,82	3	7,69	6	15,38	4	10,26	6	15,38	2	5,13	7	17,95	1	2,56	5	12,82	39	100,0

Tabela 24
Distribuição dos professores segundo atividades que gosta de realizar ou participar

Objeto de Referência	Opção	Centrada em um único objeto		Ligada a vários objetos		Total	
		f	%	f	%	f	%
Lazer e Esporte		4	8,8	14	31,1	18	40
Atividades de Desenvolvimento Intelectual e Cultural ou Aperfeiçoamento Profissional		7	15,5	13	28,8	20	44,4
Atividades Políticas		1	2,2	1	2,2	2	4,4
Atividades Domésticas		-	-	-	-	-	-
Atividades Artesanais		1	2,2	3	6,6	4	8,8
Atividades de Rendimento Financeiro (extra-magistério)		1	2,2	-	-	1	2,2
Total		14	31,1	31	68,8	45	100,0

Obs: A pergunta possibilita mais de uma resposta.

Quadro 1
Relação de Alunos da Escola República Brasileira.

Segmento	Série	Turma	nº de Alunos	Total	
1º Segmento	CAD		25	25	354
	1ª	101	35	167	
		102	37		
		103	35		
	2ª	201	30	91	
		202	31		
		203	30		
	3ª	301	31	65	
		302	34		
	4ª	401	36	66	
		402	30		
2º Segmento	5ª	501	30	88	243
		502	32		
		503	26		
	6ª	601	33	64	
		602	31		
	7ª	701	29	55	
		702	26		
	8ª	801	36	36	

Quadro 2

Professores da ERB

Disciplinas	Professores
Português	6*
Inglês	5
Francês	3
Música	2
Artes	2
Educação Física	5
Geografia	2
História	2**
Matemática	5
Ciências	5
Regentes/1º Seg.	13***
Total	50

Obs: * Um docente ocupa o cargo de vice-diretor.

** Um docente ocupa o cargo de diretor.

*** Um docente se ocupa com o Serviço de Pessoal e outro com a secretaria.

Nota: Há ainda um orientador educacional e um supervisor escolar.

Quadro 3

Relação de profissões dos genitores dos professores.

Pai	Mãe
Alfaiate	Comerciária
Auditor	Empregada Doméstica
Bombeiro Hidráulico	Funcionária Pública
Cabeleireiro	Prendas do Lar
Comerciante	Professora
Comerciário	Secretária
Engenheiro	
Escultor	
Fazendeiro	
Funcionário Público	
Médico	
Mestre de Obras	
Militar	
Operário	
Porteiro	
Servente	

Quadro 4

Relação de profissões dos cônjuges dos professores

Advogado	Economista
Agente Administrativo	Engenheiro
Agente de Seguros	Fisioterapeuta
Analista de Sistema	Médico
Bancário	Oficial de Náutica
Cabeleireiro	Professor
Comerciante	Secretário
Contador	Técnico de Administração
Datilógrafo	

Quadro 5

Distribuição das profissões nos Grandes Grupos da Classificação Brasileira de Ocupações*

Grande Grupo 0 / 1:	Trabalhadores das profissões científicas técnicas, artísticas e trabalhadores assemelhados.
Grande Grupo 2:	Membros dos poderes legislativo, executivo e judiciário, funcionários públicos superiores, diretores de empresas e trabalhadores assemelhados.
Grande Grupo 3:	Trabalhadores de serviços administrativos e trabalhadores assemelhados.
Grande Grupo 4:	Trabalhadores de comércio e trabalhadores assemelhados.
Grande Grupo 5:	Trabalhadores de serviços de turismo, hospedagem, serventia, higiene e embelezamento, segurança e trabalhadores assemelhados.
Grande Grupo 6:	Trabalhadores agropecuários, florestais, da pesca e trabalhadores assemelhados.
Grande Grupo 7/8/9:	Trabalhadores de produção industrial, operadores de máquinas, condutores de veículos e trabalhadores assemelhados.
Grande Grupo 10:	Trabalhadores que não podem ser classificados segundo a ocupação.

*-Cf. BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Emprego e Salário. Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) - SINE - Sistema Nacional de Empregos, Brasília, 1982

Quadro 6

Apresentação das profissões dos genitores e cônjuges dos professores, de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações*

Código da Ocupação	Profissão registrada no questionário	Classificação Ocupacional
0 - 21	Engenheiro	Engenheiros civis e arquitetos
0 - 42	Oficial de Náutica	Oficiais de bordo e pilotos (navegação marítima e fluvial)
0 - 61	Médico	Médicos
0 - 76	Fisioterapeuta	Fisioterapeuta e terapias ocupacionais
0 - 82	Analista de Sistemas	Matemáticos e Atuários
0 - 91	Economista	Economistas
0 - 10	Contador	Contadores
0 - 21	Advogado	Advogados
0 - 31	Professor Universitário	Professores de Universidades e de outros estabelecimentos de Ensino Superior
0 - 39	Professor	Professores não-classificados sob outras epígrafes
1 - 61	Escultor	Escultores, pintores, fotógrafos e artistas assemelhados
2 - 14	Funcionário Público e Militar	Funcionários Públicos Superiores
3 - 11	Agente Administrativo e técnico de administração	Agentes Administrativos e trabalhadores assemelhados
3 - 21	Secretário	Secretários
3 - 23	Datilógrafo	Datilógrafos, estenógrafos e trabalhadores assemelhados
3 - 93	Bancário	Empregados de serviços administrativos
4 - 10	Comerciante	Comerciantes (comércio atacadista e varejista)
4 - 32	Comerciário	Vendedores, praticistas, representantes comerciais e trabalhadores assemelhados
4 - 41	Agente de Seguros	Agentes de seguros, agentes imobiliários e agentes de câmbio e bolsa
5 - 51	Porteiro	Zeladores de edifício
5 - 70	Cabeleireiro	Cabeleireiro, especialistas em tratamento de beleza e trabalhadores assemelhados
5 - 82	Empregada Doméstica	Trabalhadores de serviços de turismo, serventia, higiene e embelezamento, segurança e trabalhadores assemelhados não-classificados sob outras epígrafes
6 - 12	Fazendeiro	Exploradores agrícolas especializados
7 - 01	Mestre de Obras	Mestres (empresas manufatureiras e de construção civil)
7 - 91	Alfaiate	Alfaiates, costureiros e modista
8 - 71	Bombeiro Hidráulico	Encanadores e Instaladores de Tubulações
9 - 99	Operário e Servente	Trabalhadores braçais não classificados sob outras epígrafes
X - 30	Aposentado Falecido	Trabalhadores que não declaram a sua ocupação

* Cf. - BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Emprego e Salário. Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) - SINE - Sistema Nacional de Empregos, Brasília, 1982.

Caracterização da Profissão

Perfil 1 = Estimulante / Desestimulante

	Pontos	fi
estimulante	1	1
	2	-
	3	1
	4	5
	5	6
	6	6
desestimulante	7	13

moda = ponto 7

Perfil 2 = Enriquecedora / Desgastante

	Pontos	fi
enriquecedora	1	1
	2	-
	3	4
	4	5
	5	5
	6	7
desgastante	7	10

moda = ponto 7

Perfil 3 = Valiosa / Inútil

	Pontos	fi
valiosa	1	9
	2	4
	3	4
	4	7
	5	4
	6	-
inútil	7	3

moda = ponto 1

Obs: Houve 1 professor que não assinalou esta caracterização.

Perfil 4 = Compensadora / Frustrante

	Pontos	fi
compensadora.....	1	2
	2	4
	3	2
	4	10
	5	4
	6	2
frustrante	7	8

moda = ponto 4

Perfil 5 = Fácil / Árdua

	Pontos	fi
fácil.....	1	1
	2	-
	3	-
	4	4
	5	4
	6	5
árdua	7	18

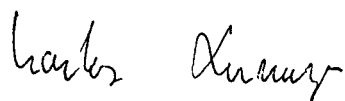
moda = ponto 7

Perfil 6 = Prestigiada / Desprestigiada

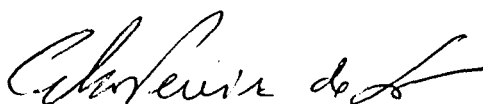
	Pontos	fi
prestigiada.....	1	-
	2	-
	3	-
	4	3
	5	2
	6	7
desprestigiada	7	20

moda = ponto 7

Dissertação apresentada aos Senhores:



Carlos Minayo Gomez



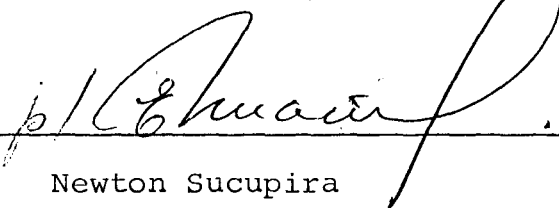
Celso Pereira de Sá



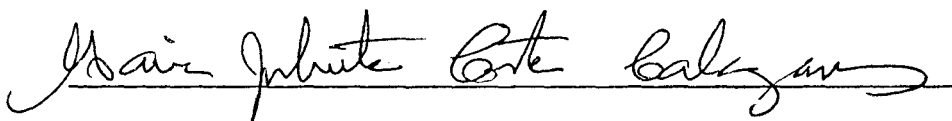
Estela dos Santos Abreu

Visto e permitida a impressão.

Rio de Janeiro, 3 de setembro de 1990.



Newton Sucupira
Coordenador Geral de Ensino



Maria Julieta Costa Calazans
Coordenador Geral de Pesquisa