

**GISILEY PAULIN ZUCCO PIOLLI**

**A REFORMA EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO NO  
ESTADO DE SÃO PAULO E OS ATUAIS DESAFIOS DOS  
DOCENTES**

Dissertação de Mestrado  
apresentada à Faculdade de  
Educação da Universidade  
Estadual de Campinas

Fevereiro de 2006



© by Gisiley Paulin Zucco Piolli, 2006.

UNIDADE BC  
Nº CHAMADA \_\_\_\_\_  
V \_\_\_\_\_ EX \_\_\_\_\_  
TOMBO BC/ 68984  
PROC 16.123-06  
C \_\_\_\_\_ D R  
PREÇO 11,00  
DATA 2.20.06/06  
Nº CPD \_\_\_\_\_

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

P658r Piolli, Gisiley Paulin Zucco.  
A reforma educacional no ensino médio do Estado de São Paulo e os atuais desafios dos docentes / Gisiley Paulin Zucco Piolli. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Vicente Rodriguez  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Políticas públicas. 2. Política e educação. 3. Reforma do ensino. 4. Trabalho docente. 5. Ensino médio I. Rodriguez, Vicente. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-174-BFE

**Keywords:** Public policy; Politics and education; Reform of education

**Área de concentração:** Educação, Sociedade, Política e Cultura

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:** Prof. Dr. Vicente Rodriguez (Orientador)

Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani

Profa. Dra. Katia Maria Abud

Profa. Dra. Eloisa de Mattos Höfling

**Data da defesa:** 20/02/2006

## **RESUMO**

Esta dissertação analisa as contradições entre o que os documentos legais expressam, sobre as exigências para melhor desempenho da educação, e a realidade constatada através das entrevistas com docentes do ensino médio das escolas públicas do Estado de São Paulo. Para isso foi preciso entender o discurso oficial divulgado como forma de dominação por reforçar a idéia de existir um saber mais desenvolvido e científico, desqualificando os saberes anteriores argumentando “não atender mais as características consideradas inerentes à atividade docente.” O que deixa claro a luta entre uma lógica que estava em vigor e outra que deseja se impor.

Para explicitar essa relação de dominação foi utilizada tanto a análise das entrevistas dos docentes, como dados estatísticos oficiais para referendar as afirmações destes, no que diz respeito as atuais condições de trabalho que enfrentam.

Tudo isso para demonstrar os reais interesses dominantes, assim como as dimensões da luta que os docentes devem promover para garantir uma educação pública, de qualidade e igualitária para todos.

## **ABSTRACT**

This dissertation analyzes the contradictions between what the legal documents states on the demands for better performance of the education and the reality verified through the interviews with teachers of the secondary school of the public schools of the State of São Paulo.

For that it was necessary to understand the official discourse made public as a way of dominance by reinforcing the idea of existing a knowledge more developed and scientific in contraposition to a previous one, which is disqualified under the argument “not answer anymore the characteristics considered inherent to the educational activity.” This makes clear the fight between a logic that was in force and another one that intends to be dominant.

In order to explicit this dominance relationship was used both the analysis of the teachers interviews as official data statistics to countersign the statements of the teachers concerning the current work conditions they live in.

All of this to demonstrate the real dominant interests, as well as the dimensions of the fight that the teachers should promote to guarantee an equalitarian public education of quality for all.

“(...) Tudo que precede a alternção é agora compreendido como conduzindo a ela (como um “Velho Testamento”, por assim dizer, ou uma *praeparatio evangelii*), tudo que a segue é compreendido como derivando de sua nova realidade.(...)” (Berger e Luckmann 2004, p.211).

*Ao meu pai Gilberto Zucco  
(1933-2001) com saudades.*

Evaldo e meus filhos Lucas e Pedro.

## AGRADECIMENTOS

Foram muitas pessoas que influenciaram e contribuíram de várias maneiras e em diferentes tempos, na elaboração desse trabalho, por exemplo, Dna. Irinéia (Yeyé) com seu carinho de vó “adotiva” (in memoriam), o olhar curioso e questionador de meus alunos ou até mesmo suas provocações que também nos fazem pensar sobre o nosso futuro...

Mas o processo de elaboração da dissertação também propiciou não só aprofundar mais a compreensão de algumas das minhas inquietações, como conhecer um outro lado da educação, os docentes da pós-graduação da Unicamp, pessoas que se revelaram engajadas, extremamente preocupadas e comprometidas com o exercício da docência. Com certeza todos os docentes que conheci, como o professor Vicente Rodrigues, meu orientador, incentivaram e estimularam a concretização desta pesquisa.

Aos professores Kátia Maria Abud e Roberto Heloani ambos da banca de qualificação e examinadora e a co-orientação de Eloísa de Matos Höfling, com suas valiosas observações sobre como conduzir e aprimorar este trabalho acadêmico.

Aos amigos essenciais, com presença constante em minha vida, como Jurandir Renovato da Silva, revisor do texto para a defesa e sua família. Assim como à Márcia, na correção do texto para qualificação e as inspiradoras viagens compartilhadas com toda a família Lilla.

À minha mãe e toda a minha família, pelo incentivo e apoio, principalmente de minha irmã Gisley.

Também à contribuição de meus colegas de profissão, com seus depoimentos que enriqueceram este trabalho nas reflexões sobre as contradições existentes no exercício da docência.

E ao Capes com sua bolsa de estudos que possibilitou afastamento das minhas funções e garantir o tempo necessário para concluir esta dissertação.

Meus sinceros agradecimentos.

Gisley Paulin Zucco Piolli

## SUMÁRIO

### **INTRODUÇÃO, 1**

- Delimitação do problema, 14
- Objetivos, 19
- Metodologia da pesquisa, 20
- Etapas do trabalho, 22

### **CAPÍTULO 1. Alguns dos papéis e rumos das políticas públicas diante das imposições do programa neoliberal, sugerido como meio para superação da crise do capitalismo mundial, 25**

### **CAPÍTULO 2. As políticas educacionais e reforma do ensino médio na América Latina: conotações reais e ideológicas do período da década de 90, 41**

- 2.1. Políticas educacionais e seus desdobramentos na reforma do Ensino Médio no Brasil, suas repercussões no Estado de São Paulo e alguns dados estatísticos, 61
- 2.2. E quanto ao contexto do Ensino Médio?, 69
- 2.3. Quais os objetivos do Ensino Médio?, 78

### **CAPÍTULO 3. A fala dos docentes, 95**

- 3.1. Descrição do entorno e das escolas em que os docentes entrevistados atuam, 101
- 3.2. Opinião geral dos docentes em relação às políticas educacionais, 112
- 3.3. Expectativas do Estado e narrativa dos docentes sobre os motivos que os levaram a exercer a profissão, 121
- 3.4 A retórica da racionalização das reformas como um meio de desencadear, no ambiente escolar, a banalização da injustiça, 129

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS, 141**

### **ANEXOS, 145**

- Anexo 1. Resoluções SE 06 e 07 de 2005, 145
- Anexo 2. Pesquisa estatal, 148
- Anexo 3. Roteiro para entrevistas, 150
- Anexo 4. Entrevistas transcritas, 152

### **BIBLIOGRAFIA, 219**

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de mestrado é resultado de estudos e leituras estimulados, também, pelas contradições inerentes ao exercício da profissão docente na rede pública de ensino estadual, onde atuo há mais de 10 anos, principalmente no Ensino Médio noturno.

Um exemplo é a forma com que os docentes são alvo de inúmeros discursos contraditórios, como a introdução do Parecer para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que parece ignorar o fato de os docentes já atuarem no Ensino Médio, conforme exigências já pré-estabelecidas pelas instituições responsáveis pela contratação desses profissionais, ou seja, devem estar habilitados<sup>1</sup> para exercer a docência e comprovar com apresentação de documentos expedidos pelos respectivos órgãos oficiais. No entanto, este mesmo Parecer insiste na desqualificação<sup>2</sup> do trabalho docente, responsabilizando o professor pela atual situação em que se encontra a educação, ou seja, pela não efetivação do projeto de reforma educacional, sem mesmo procurar diagnosticar as causas através de estudo sobre a realidade dos docentes. Nesse sentido, argumenta que

“[...] Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação *destaca-se o preparo inadequado dos professores* cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contemplam muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes às atividades dos docentes, entre as quais se destacam:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;

---

<sup>1</sup> Para o caso de São Paulo, a Resolução 180 é que regula o ingresso de docentes, conforme será detalhado oportunamente.

<sup>2</sup> “[...] A *desqualificação* da força de trabalho está associada aos processos de controle visando impedir suas manifestações de autonomia e criatividade, em favor de processos racionalizadores que levam ao aumento da produtividade e ao enfraquecimento do poder de negociação dos trabalhadores” (Fidalgo & Machado, 2000, p.102). Alguns teóricos que estudam a desqualificação da profissão docente a associam a um processo de proletarianização da área. Apple (1987), por sua vez, já alertava para estudos etnográficos mostrando que a racionalização tende a introduzir no ensino um grande número de tarefas cujas conseqüências são a intensificação do trabalho dos professores e professoras em atividades administrativas e gerenciais e a secundarização, ou mesmo supressão, de atividades de concepção (Apple apud Costa, 1995, pp. 107 e 183).

Comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;  
Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;  
Incentivar atividades de enriquecimento cultural;  
Desenvolver práticas investigativas;  
Elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;  
Utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;  
Desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.[...]”  
(Parecer nº CNE/CP 009/2001, p. 3 – grifos meus).

O fato é que os docentes não negam suas responsabilidades com relação ao seu papel na educação, e procuram corresponder às tais responsabilidades e exigências, atendendo as qualificações<sup>3</sup> para o exercício da função como pode ser observado através dos resultados dos últimos concursos públicos<sup>4</sup> cujos índices de aprovação e nota de corte têm sido altos. O que está ocorrendo, apesar da procura por uma melhor qualificação, é uma precarização<sup>5</sup> e uma flexibilização nas condições de trabalho na rede pública de ensino que podem ser evidenciadas pelos salários indignos que acarretam jornadas de trabalho duplicadas (docentes lecionando para o Estado, Município e escolas particulares ao mesmo tempo), número elevado de alunos em sala de aula e redução da grade curricular também de matérias como História e Geografia.

Outros problemas que geram conseqüências diretas nas condições de atuação dos docentes são as constantes mudanças das políticas para o Ensino Médio, ou seja, as Resoluções que são publicadas no decorrer dos anos letivos e que demandam atenção por parte de todos os profissionais da educação, não só para promover as respectivas providências de viabilização para implantação, como para qualquer tipo de questionamento ou simples conhecimento das mesmas. Por exemplo, no início do ano de 2005, foi decretada a Resolução SE 7, de 01.02.2005, para o Ensino Médio noturno, que poderia para

---

<sup>3</sup> As *qualificações* exigidas seguem critérios definidos pela reestruturação atual do trabalho, e, como está expresso nos PCN’S, Diretrizes Curriculares, etc., atendem a “três tipos de competências: competências de educabilidade, isto é, capacidade de aprender a aprender; competências relacionais; competências técnicas básicas relacionadas com os diferentes campos do conhecimento” (Bruno, 1996, p. 97).

<sup>4</sup> Ver publicação no *Diário Oficial* em 17/12/2003, onde consta total de 115.286 docentes aprovados, sendo 11.363 na área de História e 7.982 na de Geografia. Até nov./2005 foram chamados para tomar posse 7.090 professores de História (saldo de 4.273 aprovados) e o total de aprovados em Geografia.

<sup>5</sup> Entende-se *precarização* por trabalho precário. Este termo tem sido amplamente utilizado por vários autores ao se referirem às condições de “trabalho exercido em condições caracterizadas pela ausência de dispositivos institucionais de garantia de certos direitos historicamente constituídos, como parte do estatuto de cidadania dos trabalhadores” (Fidalgo & Machado, 2000 p. 343)

o ano de 2006, promover diminuição da grade curricular das áreas de História e Geografia, além das demais áreas (ver Anexos).

Além dessa diminuição na grade curricular, as disciplinas de História e Geografia sofreriam ainda a intervenção do Conselho de Escola, pois o mesmo definiria o número de aulas, ou seja, 3 ou 4 horas/aula, para serem ministradas pelos docentes. Até então a proposta era de debate do conteúdo dessa Resolução e votação junto do Conselho de Escola ao longo do ano letivo de 2005. Porém, tanto esta Resolução em questão, como futuras Resoluções que estão sendo encaminhadas para divulgação e debate junto às unidades escolares, é outro aspecto interessante para análise, pois ajudaria a entender como tais mecanismos legais são colocados em prática.

Uma clara demonstração da instabilidade no trabalho enfrentada pelo docente é a votação com aprovação da ampliação de horas para o Ensino Médio noturno, revogando as resoluções acima, no dia 12/12/05. Conforme consulta feita em 2.911 escolas, 2.788 delas (ou seja, 96%) votaram a favor da ampliação da jornada diária de 4 para 5 horas/aula, sendo cada aula com duração de 45 minutos. Essa alteração pelo menos é fruto de consulta junto aos docentes e ocorreu antes de iniciar o período letivo, dando mais tempo para as escolas se prepararem e se organizarem para receber os alunos e professores, no ano letivo de 2006, talvez por coincidência, ano de eleições para presidente e governadores.

É possível constatar ainda uma cobrança de maior profissionalização, ao mesmo tempo em que ocorre a desqualificação da força do trabalho docente em decorrência das atuais formas de organização e gestão do mesmo. Esse aspecto é importante, pois ajuda a entender o quanto a educação é objeto de interesses e discursos políticos cheios de contradições, mas que só podem ser compreendidos se também forem consideradas as precárias condições em que se promove o ensino, passíveis de serem analisadas através de pesquisas empíricas em que se defronte a realidade com a legislação e discursos oficiais vigentes.

Portanto, o problema a ser pesquisado é verificar o quanto o discurso oficial, ou seja, o discurso das políticas públicas na área da educação, tem conseguido, mesmo que

aparentemente, firmar-se como hegemônico<sup>6</sup> e o quanto isso interfere no trabalho dos docentes, sobretudo nas áreas de História e Geografia. E assim tentar elaborar uma análise mais crítica do discurso oficial e suas Resoluções, através de uma nova abordagem de pesquisa, como diria Gamboa (2000), pois surge a necessidade de estudar a educação escolar brasileira e a relação educação/sociedade, bem como a relação teoria/prática, no exercício profissional dos docentes, e a problemática da ideologia, do poder e da escola vinculada ao Estado.

Espera-se também descrever o difícil dia-a-dia do exercício da profissão docente que tem passado por um desencantamento<sup>7</sup> (Weber, 1980), devido, principalmente, às atitudes conservadoras que o Estado tem adotado não só no âmbito do Ensino Básico, mas também em relação à reforma universitária, pois possui “[...] interesse em produzir pesquisadores treinados, através de modelos empírico-analíticos, na utilização de instrumentos de controle e de mecanismos de tutela” (Gamboa, 2000, p. 112). Parafrazeando Gamboa (2000), espera-se que esta pesquisa possibilite justamente refletir sobre os propósitos da política oficial e contribuir com uma análise crítica que potencialize propostas com perspectivas de mudança.

No que diz respeito especificamente ao Ensino Básico público, a postura conservadora, ou mesmo as “políticas reacionárias estatistas”, conforme diz Chomsky (1999), ou outras pesquisas e análises de teóricos como Monlevade e Silva (2000), Tommasi, Warde e Haddad (1998) etc, é fruto de imposições dos organismos internacionais como FMI, Banco Mundial, etc., e se coloca como meio para tentar superar a crise atual do capitalismo. A educação se depara, por exemplo, com o desemprego estrutural, aquele gerado pelo fim de algumas funções que hoje são praticadas por máquinas de alta tecnologia, dentre outros problemas que têm alterado sobremaneira o

---

<sup>6</sup> Segundo Gramsci, o Estado, nas sociedades ocidentais, pós-Marx e Lênin, passou a ter papel mais complexo, fruto da socialização das políticas (sufrágio universal, por exemplo) surgindo a sociedade civil. O Estado, portanto, atua não só de forma coercitiva como também assume a função de buscar consenso e legitimação através da direção intelectual e moral, o que Gramsci chamou de *hegemonia*. Exemplo atual podem ser as propostas neoliberais firmadas através do “Consenso de Washington”, que se propagaram pelos países periféricos e hoje norteiam as políticas públicas dos mesmos (entrevista de Carlos Nelson Coutinho a José Luiz Fiori disponível no site: <http://www.artenet.com.br>).

<sup>7</sup> Entende-se por *desencantamento* o vínculo que Weber faz à ascense puritana voltada para um sentido prático da vida, distante de referências éticas, ou seja, um agir orientado por regras e interesses e que historicamente desembocou num sentimento individualista extremado que de certa maneira tem possibilitado o avanço do capitalismo. Alguns teóricos definem como a “desmagificação” da religiosidade ocidental (ver Weber, 1980).

mercado de trabalho bem como as condições de trabalho através da precarização e flexibilização, o que tem agravado as relações de contradição entre capital e trabalho.

Na tentativa de iniciar discussão sobre as afirmações acima, sobre as políticas adotadas na atualidade, por que parecem ainda ser uma incógnita, o estudo de P. Anderson, *Balanço do neoliberalismo* (1995), pode nos ajudar a entender os rumos do capitalismo que afetam diretamente a educação.

Anderson define o neoliberalismo como um fenômeno diferente do liberalismo clássico (sécs. XVIII-XIX), cuja influência foi marcada pelos fisiocratas Adam Smith e Ricardo, que diziam que a terra era de todos, de acordo com as leis da natureza, no entanto, o trabalho é privado. Esses argumentos se dirigiam à nobreza e ao direito hereditário que ela possuía sobre suas terras, bem como à sua forma parasitária de viver às custas do trabalho servil. Outro importante representante do liberalismo clássico foi Hobbes e sua teoria sobre o Estado, secularizando seu poder por atribuir a ele um caráter de utilidade, com função de mediar todas as questões de ameaça à paz e à harmonia da ordem social.

Anderson situa a origem do sistema neoliberal no pós-II Guerra Mundial, e também considera como maior precursor das idéias desse sistema econômico, o intelectual F. V. Hayek, em cuja obra *O caminho da servidão*, posiciona-se veementemente contra o Estado intervencionista (socialista) e de bem-estar (keynesianismo/social-democrata).

Por esse trabalho, Hayek, de origem austríaca, recebeu o Prêmio Nobel de economia, em 1975. Ele trabalhou desde 1931 em universidades. Em 1950, por exemplo, ele lecionou em Chicago, nos EUA, como professor de Ciências Sociais e Morais, e sua obra influenciou os rumos tomados pelo capitalismo no mundo.

É importante ressaltar o modo como, em *Caminho da Servidão*, faz um verdadeiro ataque à economia planificada, atribuindo ser esta uma característica de países com regime socialista, e não dá a mesma ênfase aos países capitalistas, que também adotavam e adotam medidas semelhantes à planificação socialista, como o protecionismo, ou mesmo o planejamento de Estado, expresso nas políticas do keynesianismo.

A afirmação seguinte ajuda a entender o seu pensamento: “Aqueles que reivindicam tal domínio das forças sociais mostram não terem ainda compreendido até que ponto a

simples preservação do que até agora conquistamos dependa da coordenação dos esforços individuais por forças impessoais” (Hayek, 1987, p.187).

O autor está recorrendo à teoria de Adam Smith, que propunha a idéia de um mundo sem planejamento central, um mundo entregue à força centrífuga do mercado (*laissez faire*). Além disso, argumenta que suas proposições são devido ao receio do avanço do Estado totalitário, e sugere aderirmos às

“Forças impessoais do mercado que possibilitaram o progresso de uma civilização que, sem isso, não se teria desenvolvido, é, portanto, submetendo-nos que ajudamos dia a dia a construir algo cuja magnitude supera a nossa compreensão. [...] Não importa que os homens do passado se tenham submetido em virtude de crenças que alguns hoje consideram supersticiosas: o espírito de humildade religiosa ou um exagerado respeito pelos toscos ensinamentos dos primeiros economistas. O ponto crucial dessa questão é que é muito mais difícil compreender racionalmente a necessidade de submeter-se a forças cuja atuação não podemos entender em detalhe, do que fazê-lo animados da humilde veneração inspirada pela religião, ou mesmo pelo respeito às doutrinas econômicas” (Hayek, 1987, pp. 186 e 187).

Ele não diz em que período ocorreu tal desenvolvimento das “forças impessoais”, mas, através de suas proposições, pode ser deduzido que se referia a antes da década de 20, portanto, antes da adoção do keynesianismo pela burguesia, política desenvolvida a partir de planejamento estatal e sua interferência direta na sociedade civil sem fazer uso exclusivo da força, mas das políticas públicas, sobretudo no setor social. O que parece é que Hayek tentou dar outro significado ao que Marx denominou “fetiche da mercadoria”, que ajudou a esclarecer como é apropriada a mais-valia assim como são as relações de exploração capitalista. No entanto, Hayek considera o mercado como próprio do capitalismo e todos devem se submeter à crença na liberdade do mercado e na sua “mão invisível” como a única capaz de garantir a plena liberdade individual. Assim,

“Aqueles que argumentam que adquirimos um assombroso domínio sobre as forças da natureza, mas estamos lamentavelmente atrasados na utilização eficiente das possibilidades de colaboração social, tem perfeita razão quanto a esse ponto. Enganam-se, porém, quando levam mais longe a comparação, afirmando que devemos aprender a dominar as forças da sociedade da mesma forma que aprendemos a dominar as forças da natureza. Esse é o caminho não só do totalitarismo, mas também da destruição da nossa civilização e um meio certo de

obstar o progresso futuro. Aqueles que reivindicam tal domínio das forças sociais mostram não terem ainda compreendido até que ponto a simples preservação do que até agora conquistamos depende da coordenação dos esforços individuais por forças impessoais”(Hayek, 1987, p. 187).

Estes trechos da obra de Hayek são importantes de serem resgatados para situar as origens das idéias que norteiam o projeto econômico que está sendo implementado no mundo inteiro, afetando os rumos tanto dos Estados nacionais, como de suas políticas de bem-estar social, que hoje dão um outro rumo às reformas sociais, ou seja, de redução nos custos e corte de gastos na área social, fator claramente defendido por Hayek, pois sempre demonstrou ser contra:

- o keynesianismo, que tornou possível a distribuição regulada de benefícios, mas com os mecanismos de intervenção do Estado na economia;
- o controle da superprodução pelo Estado.

Atitudes tomadas como resposta à crise do período marcada pela queda da Bolsa de Nova York, em 1929, revelando os antagonismos de interesses da burguesia.

Na década de 1920 ocorreu forte organização e mobilização da classe trabalhadora, o que contribuiu para agregar novos elementos à luta dos trabalhadores, acirrando as contradições existentes entre trabalho e capital.

Ao situar a educação dentro desse contexto, cujo objetivo principal é de garantir a qualificação de trabalhadores para gerar desenvolvimento econômico traduzido pelos desiguais padrões de acumulação de capital existentes entre os diversos países do mundo, é possível compreender mais apropriadamente a função estratégica do docente.

Assim, podemos ter uma idéia das responsabilidades que os docentes estão sendo obrigados a assumir, porque também estão ocorrendo mudanças nas suas próprias condições de trabalho, que afetam diretamente a educação, cujo objetivo anterior era de formar mão-de-obra para a indústria e hoje é de formar cidadãos<sup>8</sup> para o “mundo do

---

<sup>8</sup> O conceito de *cidadania* é historicamente marcado pelo surgimento dos direitos civis, no século XVIII, e os políticos e sociais, nos séculos XIX e XX, respectivamente. No entanto, seu significado se relaciona com os processos históricos, e atualmente é estabelecido de acordo com a ordem constitucional vigente. (Fidalgo & Machado, 2000, p.50) O Brasil reconhece a igualdade de todos perante as leis, porém, ao analisar as ações das políticas públicas voltadas para focalização, ou seja, marcadas pela idéia de equidade e não mais de

trabalho”. O sentido dessa mudança transcende o significado de desenvolver no aluno habilidades para garantir colocação no mercado de trabalho, pois o que está implícito é também a transmissão de um ideário que visa a assegurar a ordem capitalista (ver Offe, 1990; Arroyo, 1991; Bruno, 1996; Demo, 1997; Santos, 1997; Heloani, 2003; Oliveira, 2004, Frigotto, 1998, Chomsky (1999), entre outros). Desse modo, o docente precisa estar atento para entender o que vem a ser essas reformas sociais, portanto, as políticas educacionais, fruto das novas perspectivas de atuação do Estado. Pois estas, não só modificam diretamente seu cotidiano de trabalho, e as condições em que o realiza, como também faz com que o ambiente fique dominado por discursos que reforçam o perfil que deve predominar no exercício da carreira docente sem, com isso, ampliar os recursos pedagógicos disponíveis.

Um trabalho interessante sobre a relação da educação com a qualificação e o desenvolvimento econômico é de autoria de Lúcia Bruno, no qual primeiro caracteriza a sucessão de etapas em que se desenvolveu a capacidade de trabalho do proletariado. Assim, numa análise eminentemente sob a ótica capitalista, define qualificação como

“[...] aquela força de trabalho capaz de realizar as tarefas decorrentes de determinado patamar tecnológico e de uma forma de organização do processo de trabalho. Isto já confere importância ao termo temporalidade e relativiza seu conteúdo, à medida que em cada estágio de desenvolvimento social e tecnológico e em cada forma de organização do trabalho, novos atributos são agregados à qualificação e novas hierarquizações são estabelecidas entre eles” (Bruno, 1996, p. 92).

Esta autora também procura descrever como ocorreu a sucessão de etapas de qualificação do trabalho, em linhas gerais, como segue abaixo:

- Etapa inicial marcada pela capacidade de esforço físico e atividades manuais;
- Progressivamente, com o crescente adestramento muscular e manual, foram sendo desenvolvidos os componentes intelectuais da qualificação dos trabalhadores (período do fordismo e taylorismo);

---

universalidade, num contexto político clientelista, cidadania passa a assumir características excludentes. Para situar a noção de cidadania na educação ver Artigo 2º da LDB e Artigo 35º das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, entre outros, comentados neste trabalho.

- Por fim, “[...] predominância de componentes intelectuais da força de trabalho, especialmente daquela em processo de formação. Trata-se hoje, pelo menos nos setores mais dinâmicos da economia mundial, de explorar não mais as mãos do trabalhador, mas seu cérebro” (Bruno, 1996, p. 92).

Mas atribui esse processo a vários fatores, como a própria luta dos trabalhadores, demonstrando toda a capacidade que possuem de se organizar e agir de forma autônoma, aspectos que alertaram os patrões sobre os potenciais de exploração que podiam ainda efetuar. Outro fator foi a enorme quantidade de pesquisas e inovações técnico-científicas que possibilitaram a exploração de atividades cada vez mais complexas, como, por exemplo, o taylorismo na linha de produção e a tecnologia de informática na coordenação e controle dos trabalhadores de escritório, onde o taylorismo não atuou. O que também colaborou “[...] para o deslocamento da exploração do componente físico para o intelectual, foi o aumento das qualificações genéricas apresentado pelas sucessivas gerações da classe trabalhadora, o que tem viabilizado a adoção, por parte das empresas de tecnologias mais complexas” (Bruno, 1996, p. 93).

É importante isso tudo, pois a expectativa hoje é justamente no sentido de os docentes executarem uma reforma cuja concepção e elaboração não tem ocorrido com a efetiva participação e decisões dos mesmos.

“[...] Se a LDB é responsável pelo estabelecimento de linhas reguladoras mais perenes para a educação brasileira, no caso do ensino médio e da educação profissional, essas direções já estavam esboçadas – sem consulta prévia ao destinatário – na Proposta de Governo (...) e nos textos oficiais desde o Planejamento Político-Estratégico do MEC” (Bueno, 2000, p. 11).

Talvez isso seja fruto da chamada

“[...] degradação do trabalho em muitos setores, incluindo as instituições de pesquisa científica e as universidades, tanto aquelas que se abrem à classe trabalhadora, quanto aquelas que passam a produzir conhecimento diretamente para o capital. A tão debatida crise da universidade (e por que não dizer do ensino público em geral) hoje reflete seu processo de inserção na dinâmica geral do capitalismo” (Bruno, 1996, p. 95).

Mas agora é preciso entender que dinâmica nova é essa. Será o que Hayek quer dizer com “ficar entregue às forças impessoais”, as leis do mercado, ou ele está se referindo aos intelectuais burocratas ou políticos que elaboram as leis? Ou será justamente a aceitação da hierarquia existente entre aqueles que executam e os que concebem o projeto educacional? É claro que o ideal liberal, poderia dizer Hayek, não foi ainda colocado em prática, mas é curioso o modo como os setores mais poderosos do mercado procuram implementar as suas principais idéias neoliberais. Esse procedimento é exposto por P.Anderson (1995, p. 10) da seguinte forma:

- Contra o igualitarismo que o Estado de bem-estar promovia, argumentando que destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos (argumento usado para adotar o critério de focalização dessas políticas);
- Desigualdade como valor positivo;
- Combate ao poder nefasto dos sindicatos para os donos do capital, bem como do movimento dos operários, argumentando que o atendimento às suas reivindicações é que levou a onerar o Estado e, em contrapartida, a aumentar os impostos, conseqüentemente, diminuindo o lucro das empresas;
- Combate à inflação;
- Redução dos impostos sobre as maiores riquezas;
- Estado forte para romper o poder dos sindicatos;
- Controle orçamentário, promovendo cortes em gastos públicos, como, por exemplo, cortar gastos com bem-estar social;
- Promover estabilidade econômica a todo custo;
- Criação de um exército de reserva industrial (desemprego) e assim quebrar os sindicatos;
- Reformas fiscais para atender os interesses do capital financeiro, por exemplo, reduzir impostos sobre as maiores fortunas.

Enfim, o que os neoliberais chamariam de “uma saudável desigualdade para dinamizar as economias”, pode ser resumido como políticas antipopulares, por ter acabado com muitas conquistas sociais,

“[...] e os meios pelos quais foi impondo *este* modelo de globalização. As políticas monetaristas, como resultado evidente da experiência histórica de nossos países neste final de século (XX), não poderiam ter sido implantadas caso não tivessem existido duas circunstâncias: a) a primeira é não terem sido explícitas, com o que lograram encobrir-se sob o discurso mistificador sobre ‘modernidade’, e b) a segunda, a ausência de um debate democrático sobre seu contexto, já que é evidente que não poderiam ser definidas nem ser mantidas se discutidas de forma aberta”.

Esse comentário ajuda a entender a não participação dos docentes no processo de reforma educacional no Brasil. De qualquer forma, o processo de implantação do projeto neoliberal é vivido não em sentido de via única, mas de mão dupla, porque,

“Com o deslocamento da exploração do componente manual para o intelectual, mudam também as formas de disciplina e de controle da força de trabalho. Sendo o cérebro do trabalhador, ou seja, sua capacidade de raciocínio e sua estrutura psíquica, o elemento a ser explorado no processo de trabalho, as técnicas de controle e disciplina convencionais que incidiam primordialmente sobre o corpo do trabalhador são substituídas pelas técnicas gerenciais participativas (como no caso do toyotismo). Tais técnicas apresentam grande carga simbólica que tem dupla função: a de se constituir em canais formais de controlar e disciplinar sua estrutura psíquica, já que são hoje, importantes fatores de produção” (Bruno, 1996, p. 96).

Não é apenas o trabalhador na indústria que sofre tais formas de controle e disciplina, o docente também, como pode ser concluído ao analisar mais detalhadamente a reforma da educação através de suas leis e diretrizes.

Mas não pode ser esquecido o que foi dito sobre os objetivos dos docentes de promover a qualificação do trabalhador, portanto, também participa da transmissão de valores voltados para atender tais critérios tornando possível a transição de um sistema repressivo, que apregoa obediência a um chefe, para um sistema impessoal, baseado na internalização do regulamento e da adesão à lógica neoliberal.

Nesse sentido, essas medidas econômicas assumiram características hegemônicas e foram criadas ao longo da década de 1970, quando uma onda direitista invade o poder na Europa, bem como as políticas do neoliberalismo, basta observar alguns exemplos do que aconteceu nas eleições, na década de 1980:

- 1979 – Thatcher é eleita na Inglaterra e se empenhada em aplicar o neoliberalismo;
- 1980 – Reagan se elege nos EUA;
- 1982 – Kohl assume o poder na Alemanha;
- 1983 – Schluter, na Dinamarca.

Com a invasão dos soviéticos no Afeganistão, em 1978, acentua-se os conflitos da Guerra Fria, uma das bandeiras do neoliberalismo, em função do combate ao comunismo.

Na Inglaterra, Thatcher lança seu pacote neoliberal, privatizações, cortes nos gastos com bem-estar social, corte dos impostos sobre os rendimentos altos, enfim, segue a cartilha neoliberal à risca.

Nos EUA, o lema foi combater o comunismo competindo militarmente com os soviéticos, o que acabou endividando ainda mais o Estado americano. Já na América do Sul, a experiência neoliberal iniciou-se em um regime ditador, no Chile, em 1973, com Pinochet, quase uma década antes do governo de Thatcher. Aliás, como o próprio Hayek diria, a democracia não é um governo próprio do neoliberalismo. No Chile, as consequências foram nefastas com a redução dos salários pela metade e um crescimento negativo do PIB, na década de 80. Segundo P. Anderson, o Chile foi uma experiência-piloto para a Europa.

Outros que adotaram medidas neoliberais, mas não as revelaram em seus discursos, foram: Meném, Carlos Andrés e Fujimori, bem como Salinas (este último não foi eleito, mesmo promovendo fraudes nas eleições). No caso da Bolívia, Anderson articula a idéia de que talvez o trauma da ditadura militar acabou levando o povo a aceitar políticas neoliberais, das mais drásticas, num regime caracterizado como democrático, mas devido ao precário parâmetro de comparação feito.

O mesmo pode ser dito quanto ao Brasil, no período de transição da ditadura para a democracia, na década de 80, com uma taxa de inflação altíssima, quando o Banco Mundial parece ter sugerido a hiperinflação da economia para levar o povo a “aceitar” as medidas neoliberais. Aliás, Fernando Henrique Cardoso, quando no poder, sempre argumentou que tais medidas eram necessárias para não voltarmos ao período de inflação incontrolável. Com tais argumentos deu início às reformas, inclusive na educação, causando impactos diretos nas condições de trabalho em geral, entre outros motivos, ressalta-se os constantes cortes de gastos no setor social.

Com esse quadro sobre as ambíguas repercussões das medidas econômicas para os blocos de países ricos e periféricos é possível desmistificar alguns dos seus conceitos, como o de mercado, que é central no discurso neoliberal. Como aponta Chomsky (1999), na prática, quando está em jogo interesses norte-americanos, o governo de Washington não hesita em adotar o protecionismo, no entanto, no que diz respeito aos países periféricos, como são mais conhecidos os países antes denominados do Terceiro Mundo, exige-se a adoção do livre mercado e de uma democracia voltada para os interesses das transnacionais com objetivo de garantir a elas crescimento sem restrições.

Este estudo tenta privilegiar o modo como, subjetivamente, os docentes interpretam e buscam respostas individuais a isso tudo, principalmente porque são um dos agentes da implementação da atual reforma da educação no Brasil, projeto que assume posição ideológica dominante. Assim, é necessário verificar os posicionamentos políticos que os docentes estão assumindo em sua rotina nas escolas.

No entanto, nunca é demais lembrar que é preciso atenção, para não incorrer nos erros de algumas pesquisas em que faltam “[...] maior aprimoramento teórico, pois as pesquisas analisadas que revelam a utilização de algumas categorias do materialismo histórico e dialético são questionadas, as mais das vezes, por falta de maior rigor metodológico dentro dos princípios epistemológicos da dialética” (Gamboa, 2000 p. 114). As críticas são em torno das análises descontextualizadas entre conhecimento e ação, teoria e prática, ou seja, sobre a utilização de estratégias, conhecidas como “alternativas”, mas que acabam “[...] desvinculadas de seus pressupostos epistemológicos e dos contextos sociais onde tem sentido como estratégias dialéticas de conhecimento e de transformação da realidade” (Gamboa, 2000, p. 114).

Também será preciso ficar alerta para não se fazer uma abordagem que venha a reduzir os problemas a serem levantados, bem como dar um caráter militante. O desafio será de buscar uma “[...] assimilação desses elementos (conflitantes que surgem à medida que confrontam tendências teóricas e revelam conflitos de interesses) e a superação progressiva das contradições surgidas no bojo da prática da pesquisa em educação” (Gamboa, 2000, p. 115).

Portanto, deve-se encarar o trabalho, que ora é proposto, como uma forma de se fazer uma autocrítica e assim tentar realmente contribuir para uma reflexão a respeito da situação do docente de História e Geografia que atua no ensino público estadual do Ensino Médio noturno, bem como ajudar a buscar novas formas de luta para a melhoria da educação e, conseqüentemente, da sociedade em que vivemos.

#### **DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA**

Este trabalho tem como proposta contribuir para o debate sobre as condições de trabalho dos docentes de História e Geografia, dentro do processo de reforma do Ensino Médio noturno público, que foi iniciado na década de 90, no âmbito federal, devido às fortes influências do processo de reestruturação do capitalismo, como foi brevemente contextualizado anteriormente. Tal processo ainda está sendo implementado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, cuja conotação tem sido também de atender às exigências internacionais já descritas e referendadas no âmbito da legislação federal, e suas relações com o que alguns teóricos chamam de “privatização do conhecimento”<sup>9</sup>. Ou mesmo com o que Marx e Engels (1981, p. 59) propõem em *A ideologia alemã*:

“As idéias da classe dominante são, em todas as épocas, as idéias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo dos meios para a produção

---

<sup>9</sup> Entende-se por *privatização do conhecimento* o que Chomsky (1993, p. 6) chama de uma das formas com que os donos do capital mundial têm se utilizado para divulgar novas ideologias que possibilitem o novo estágio de reorganização, regionalização e reestruturação do capitalismo.

espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as idéias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual [...]”.

Sobre o que Tragtenberg (1980, p. 154) enfatiza o seguinte:

“[...] Os problemas dominantes de uma época exprimem as contradições das relações reais dominantes. Os pensamentos que preponderam são aqueles que têm consciência em relação à realidade, que na unidade do múltiplo dos seus aspectos contraditórios a *supera* traduzindo no plano intelectual as relações ativas entre os *ideólogos* ativos da classe que domina e a *conjuntura concreta do processo histórico*; nesse sentido, é que as idéias dominantes são as da classe dominante, como enunciava Marx”.

Portanto, a análise também tem que procurar dar conta de entender como o capitalismo tem adequado a escola às suas necessidades de acúmulo de capital, procurando verificar se as empresas realmente detêm hoje os mecanismos de controle do econômico, do social, do cultural e das pessoas, como diz Bernardo (1991), ou melhor, por que as empresas privadas têm-se tornado em aparelhos de poder, uma vez que vêm efetuando intervenções na planificação geral, antes papel que cabia aos governos e suas instituições públicas. Tais intervenções, ao afetar, inclusive, as escolas públicas, influem diretamente no papel do docente.

A legislação, desde as décadas de 30, 60 e 70, definiu o papel da educação como uma maneira de produzir o “capital humano”, necessário para formar a mão-de-obra que os donos do capital necessitavam, dando à educação um caráter fetichista, o que torna difícil uma reflexão sobre as contradições presentes nas relações capitalistas.

Na década de 80, o trabalhador vivia o pleno emprego e a educação mantida com fundos públicos, com a função de garantir capital humano necessário para intensificar a produção e promover os avanços tecnológicos necessários para tal. No entanto, na década seguinte ocorre o fim do socialismo real e a crise do capitalismo se agrava marcada pelo desemprego estrutural e o subemprego, repercutindo diretamente numa nova divisão, quantidade e qualidade do trabalho. Nesse contexto da história é que a função docente passa também a mudar, pois os incríveis resultados produtivos obtidos graças aos avanços técnicos também repercutem em exclusão social, e o trabalho que gera renda para

sobrevivência torna-se uma mercadoria disputada. As contradições se acirram, a educação assume papel estratégico em divulgar os ideários de competição e cidadania necessários para assegurar a ordem e a produção capitalista, ao mesmo tempo em que sofre os impactos estruturais da crise.

O processo de reestruturação do capital mundial tem repercutido numa intensa alteração não só no significado do papel do ensino, mas nas condições de trabalho dos docentes, tornando cada vez mais necessário que os mesmos se situem dentro do processo de transformação dos interesses do capital, não só para assegurarem seus interesses como trabalhadores, mas também para visualizarem melhor a posição estratégica que ocupam na manutenção ou questionamento do sistema capitalista e seu novo projeto econômico.

Em nossos dias, o capitalismo tem promovido uma intensificação da acumulação do capital, o que dificulta a inclusão social, já que predominam os interesses do capital especulativo e não mais o capital voltado para a produção que tanto gerava empregos. Por isso tudo ocorre hoje uma redefinição ou um repensar sobre a atuação do docente, bem como da escola, nesse processo que tem dado novos significados, por exemplo, à noção de qualificação para o trabalho. Nesse sentido, Frigotto (1998) diz que

“[...] a territorialização tão fechada da educação pode contagiar tanto os profissionais que pensam a escola como aqueles que pensam o trabalho, a cidade, os meios de comunicação. Cada grupo, ou área, pode cair nessa territorialização do educativo, ignorando ou marginalizando outros espaços sociais e culturais, outros tempos e outras práticas humanas onde nos construímos como humanos, onde construímos saberes, valores, cultura, conhecimentos e representações da natureza, da sociedade e de nós mesmos. Os recortes positivistas que fazemos das ciências e das áreas de pesquisa nos levam a essa territorialização dos processos educativos. Cada território se isola e ignora os outros. Por exemplo, a ênfase no trabalho como princípio educativo pode levar a considerar outras vivências, outros tempos como alienantes, ao menos como desprezíveis, atualmente. Como pesquisar e teorizar sobre didática, organização escolar e currículo sem ter sensibilidade com a cultura, com os processos de produção dos saberes, dos valores, das identidades, sem estar atentos aos movimentos sociais e à diversidade de espaços onde os mesmos são construídos? Como pensar uma teoria do currículo, da didática, da administração escolar sem dialogar com as práticas educativas mais amplas e com os sujeitos sociais dessas práticas educativas mais amplas? Como pensar as políticas educacionais apenas olhando para o Estado e para suas disposições normativas?”

Esta última questão é muito importante se for feita uma análise de como o docente tem se posicionado politicamente e em como tudo isso tem refletido em sua atuação junto à escola assim como na sociedade, em relação a tantas normas e regulamentações as quais é obrigado a pôr em prática com caráter de urgência, o que já demonstra as dificuldades de viabilizá-las e de questioná-las, pois pressupõem a imediata disponibilidade das condições tanto materiais como humanas para desenvolvê-las. Aliás, isso já traduz um importante paradoxo, questionado pelo trabalho de Popkewitz (1994), em que se alerta para o fato de as epistemologias e estratégias de reforma homogeneizarem e universalizarem os fenômenos sociais, ou seja, ao pretenderem não mais garantir a igualdade, mas sim promover a equidade<sup>10</sup>, as reformas possuem uma atenção voltada para garantir a eficiência administrativa de controle e regulação dirigida aos que se encontram em desvantagem social e econômica.

Frente a isso, a situação em que se encontram os docentes é mais complexa do que pode parecer, pois, como diria Cardoso (1979), a formação dos mesmos tem sido usada para criar e reproduzir as elites dirigentes, ou melhor, possui a função estratégica de divulgar a ideologia de Estado. O Estado e suas instituições exercem esse papel na tentativa de manter a hegemonia dominante do capitalismo, o que hoje é articulado de outras maneiras, com um discurso mais bem elaborado, revestido de um caráter que diz garantir o acesso democrático à educação (Popkewitz, 1992), dificultando mais ainda a percepção do docente quanto aos conflitos de interesses de que faz parte.

Já no que diz respeito às transformações do capitalismo, o quadro de exclusão social tem crescido, devido, de um lado, ao fato de o desemprego adquirir hoje um caráter estrutural, como já mencionado anteriormente, e de outro, pelo empobrecimento da classe trabalhadora, principal usuário do sistema público de ensino. Assim, como não podia deixar de ser, essa situação econômica, social e política trouxe conseqüências diretas para a precarização do ambiente escolar.

---

<sup>10</sup> *Equidade* é um conceito ligado a princípios da economia que visam a *focalização* dos programas sociais junto à públicos-alvos definidos. Como as verbas são limitadas, os mais miseráveis devem receber tratamento preferencial. Porém, em países de elevado grau de desigualdade (como o caso do Brasil), as verbas públicas tendem a beneficiar os setores mais fortes e organizados (Patú, 2003). Esses conceitos serão melhor explicados no próximo capítulo, ao serem contextualizados.

Por ser a escola catalisadora de todas essas angústias vividas pela sociedade é que achamos relevante pesquisar a questão das posições políticas e das lutas a serem travadas na educação, sob o âmbito das micropolíticas (Blasé, 2000). Fundamentalmente, este trabalho de mestrado pressupõe que o docente também atua como mais um agente na tentativa de viabilizar um projeto de sociedade mais justa, num quadro de drásticas e constantes alterações nos rumos do capitalismo que também afetam as condições de trabalho dos docentes, principalmente num momento em que se discute se o papel da escola é formar para o mundo do trabalho.

O enfoque da análise, portanto, também não deixará de considerar a situação das condições de trabalho do docente, dentro do conjunto de transformações do capitalismo ao longo da década de 1990, e no quanto essas condições têm possibilitado ou não a participação efetiva do docente em todo processo de mudança desse sistema econômico, ou mesmo quanto aos novos sentidos do trabalho como princípio educativo, uma vez que o papel do docente, como orientador dos novos papéis que a sociedade tem desempenhado, é cada vez mais cobrado.

É, portanto, relevante situar o docente diante de todo esse contexto em que as condições materiais estão sofrendo mudanças, assim como todas as estratégias de poder, porque, como diz Frigotto (1999, p. 33),

“[...] por diferentes maneiras, o caráter contraditório das relações sociais capitalistas pode ser explicitado no âmbito das relações entre a sociedade e os processos educativos, ou destes com o processo produtivo. Isto nos indica, de um lado, que o capital é prisioneiro de sua contradição, de seus limites de concepção (fragmentária) da realidade, portanto não é onisciente e, de outro, que é confrontado por interesses da classe trabalhadora que lhe são antagônicos.”

É preciso entender os docentes com função importante para a manutenção ou uma reflexão sobre o que se apresenta no quadro de avanço do capitalismo mundial, assim como no Brasil. Uma das maneiras de se conseguir isso, é analisar o caráter político que as orientações pedagógicas estão assumindo através das Diretrizes Curriculares.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo geral**

Analisar o atual processo das políticas públicas em geral assim como das políticas educacionais, especificamente no que diz respeito à reforma no Ensino Médio noturno do Estado de São Paulo. E, através da análise de conteúdo das entrevistas junto aos docentes de História e Geografia, observar como eles têm vivenciado a reforma e como ocorre sua participação nesse momento em que as atuais políticas públicas, na área da educação, estão sofrendo tantas modificações. Será feita a análise de conteúdo também das reformas na área da educação, levando-se em consideração o alerta de Popkewitz, 1994, p. 212) quanto ao fato de que

*“Las múltiples lecturas de las normas ponen de manifiesto las contradicciones (p.ej.: reconstrucción social frente a responsabilidad individual en los procesos escolares). Pero el poder simbólico de las normas radica en que expresan diversas esperanzas y deseos através de su forma retórica, aunque, al mismo tiempo, las distinciones y relaciones concretas de categorías producen formas sutiles de regulación social”.*

### **Objetivos específicos**

Resgatar alguns dos aspectos na mudança da legislação, a partir da década de 90, para observar como tem sido definido o papel do docente, procurando fazer uma análise que possibilite enfatizar a importância de tal papel na reprodução ou crítica à ideologia do Estado capitalista, assim como viabilizar ou questionar qualquer projeto de política educacional.

Fazer um levantamento histórico de como as políticas públicas (no caso, as políticas educacionais) se inserem nesse debate sobre as condições em que o trabalho docente é realizado, hoje, como um meio para entender a reforma do Ensino Médio, com ênfase no Estado de São Paulo, ao longo da década de 1990. Ou seja, a elaboração e a implantação

dessa reforma, através da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, no sentido de expressarem como o Estado espera que o docente desempenhe seu papel.

Verificar, por meio dos depoimentos obtidos junto aos seis docentes entrevistados, como estão suas condições de trabalho, principalmente quanto ao acesso às informações e às alterações promovidas na educação pública do Estado de São Paulo. Como ocorrem tais processos de reforma nas respectivas unidades escolares em que atuam, ou mesmo, se os docentes têm procurado criar formas de organização coletiva para buscar meios de representação, interferência e atuação junto aos órgãos que estão promovendo as reformas na educação, ou se simplesmente o têm ignorado, seja por não ter vontade, seja por falta de acesso às informações sobre o atual processo de reforma que tanto tem afetado seu trabalho pedagógico, bem como o seu dia-a-dia profissional e as suas perspectivas de futuro na profissão. Enfim, procurar verificar o quanto o exercício da profissão docente está passando por uma flexibilização e precarização decorrentes da atual reforma na área das políticas educacionais, que alguns autores, como Oliveira (2004), chamam também de “reestruturação do trabalho pedagógico”.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

O trabalho procurou considerar dois meios de pesquisas como fonte de subsídios para se fundamentar: *pesquisa documental* e *análise comparativa de dados estatísticos*. Assim, foi feito levantamento de documentos como: legislação atual sobre a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Formação Docente no Nível Superior, bem como documentos a respeito de como o Governo do Estado de São Paulo tem discutido e implementado as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio através do Plano Estadual de Educação; bem como analisado o que já foi aprovado junto aos órgãos deliberativos, na tentativa de também analisar os documentos que estão sendo divulgados e objeto de futura aprovação.

## **Entrevistas**

Adotou-se o seguinte procedimento: entrevistar seis docentes de História e Geografia, da rede pública do Estado, que lecionem na periferia da cidade de São Paulo, no mínimo há 10 anos, no Ensino Médio noturno, que estejam, portanto, participando do processo de reforma/reestruturação do ensino, a partir da década de 90, em São Paulo.

Espera-se que, por meio dessas entrevistas, seja possível identificar como tais professores estão atuando e refletindo a respeito do processo de reforma do Ensino Médio público. A análise será qualitativa e, por meio dos diálogos com os entrevistados, se procurará compreender sua realidade atual.

Este estudo privilegia escolas da periferia de São Paulo – Capital, para melhor verificar como são as condições de trabalho em escolas com localização considerada de difícil acesso, por ficarem distantes da estrutura onde se concentra a administração da Secretaria Estadual de Educação. Desse modo, pode-se ter uma idéia de como essas escolas se integram dentro do processo da reforma educacional. Para isso, o critério de pesquisa também levou em conta o tamanho das escolas, sobretudo o número de alunos que são atendidos, e o número de salas de aula, classificando-as como de porte pequeno (igual ou inferior a 7 salas de aula), médio (igual a 8 até 12 salas de aulas) e grande (acima de 12 salas de aula).

## **Fase da análise de dados**

Serão analisadas as políticas públicas, no que diz respeito à nova ordem de organização do capitalismo mundial e suas repercussões no Brasil, assim como a legislação, na área da educação, especificamente do Ensino Médio, tanto no âmbito federal como estadual. Serão utilizados recentes estudos feitos sobre a atual situação da educação pública, no intuito de abordar as políticas públicas adotadas para esta área como expressão de um contexto mais amplo em que se encontra a sociedade.

Também é parte deste estudo entrevistas obtidas junto aos docentes da rede pública de ensino, com o objetivo de oferecer um espaço ao agente maior de todo o processo de reforma do ensino público para expressar em quais condições realiza seu trabalho.

O conjunto de informações coletadas será organizado em categorias de análise, a fim de auxiliar o entendimento das visões, percepções e posicionamentos dos docentes diante das transformações recentes na educação pública.

Para tanto, utilizou-se a proposta metodológica apresentada por Bardin (1977), a qual compreende quatro etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos dados obtidos e interpretação. Assim, a partir da leitura atenta das entrevistas e levando em consideração os objetivos do estudo e as questões teóricas apontadas, ordena-se e classifica-se o conteúdo do texto final em categorias analíticas. Espera-se que essas categorias permitam fazer comparações entre os pontos comuns e divergentes de opiniões entre os docentes.

Como este trabalho priorizará o procedimento de análise qualitativa, nesta fase não deixará de “procurar desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto sem excluir as informações estatísticas, nossa busca deve se voltar, por exemplo, para ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos que estamos analisando” (Minayo, 2000, p. 76).

## **ETAPAS DO TRABALHO**

O Capítulo 1 fará considerações a respeito das políticas públicas no Brasil, se reportando ao contexto histórico em que as mesmas foram adotadas, como consequência do que já foi descrito na introdução, ou seja, a intensificação da “privatização do conhecimento” (Chomsky, 1993) como uma das estratégias econômicas que tem contribuído para a flexibilização e precarização do trabalho docente. Tal abordagem se dará por meio da análise e algumas considerações sobre os discursos da legislação atual junto ao setor da educação no Ensino Médio.

No Capítulo 2 será analisada a reforma do ensino, primeiro procurando situar como o processo ocorreu na América Latina, suas repercussões no Brasil e, finalmente, seus desdobramentos junto ao Estado de São Paulo, no âmbito do Ensino Médio noturno, já que é o nível de ensino que hoje assume um caráter terminal e uma relação forte com a formação da mão-de-obra para o mundo do trabalho, o que não só reflete de maneira dialética as condições atuais dos docentes, como também resulta no que se espera como perfil do docente que atuará na educação.

Será analisado o contexto em que se encontram as disciplinas de História e Geografia no currículo das escolas públicas, como consequência do que aconteceu em passado recente. Também serão abordados os desafios da sociologia da educação, no sentido de ajudar a garantir meios de luta, argumentando-se sobre o quanto é importante assegurar o acesso à educação pública gratuita e de qualidade, assim como possibilitar efetivamente maior autonomia e responsabilidade ao docente, e não apenas ideologicamente. É preciso tentar articular, portanto, um novo significado para o trabalho docente nesse processo de transformação do capitalismo, que busca formas para se afirmar como sistema econômico e político que interfere diretamente no trabalho e nas condições de trabalho que os docentes estão realizando em sala de aula através dos mecanismos das políticas educacionais, fazendo com que a sociedade, baseada nos princípios de economia de mercado, permaneça indiferente aos problemas sociais mais amplos, frutos da extrema desigualdade social mundial.

No Capítulo 3 serão apresentadas as entrevistas, procurando confrontar o discurso com a prática, ou seja, o que o Estado apresenta como políticas educacionais em execução e o que realmente tem sido implementado nas escolas, a partir da vivência relatada pelos docentes. Nesse sentido, o que Sacristán (1998, p. 103) descreve quanto ao que acontece na Espanha, parece valer também para o Brasil:

*“[...] Se han producido cambios poco importantes y algo contradictorios: por un lado se insiste en la mayor flexibilidad del marco establecido, se insiste en que las escuelas tengan un margen de decisión, mientras por otro lado se proporcionan más directrices para desarrollar esa autonomía ‘concedida’ de acuerdo con el esquema técnico que propone el Ministerio de Educación. Se pone bastante énfasis*

*en el valor orientador del constructivismo psicológico, al tiempo que se sigue el esquema tyleriano de desarrollar el currículo”.*

Assim, ao promover uma análise que “[...] se ocupa do poder e de como as pessoas se empenham para influir nos demais e proteger-se a si mesmos” (Blasé, 2000, p. 254), o que se pretende, neste estudo, é fazer uma reflexão sobre como o trabalho docente é alvo de intervenções políticas e econômicas mais amplas para as quais só com uma contextualização encontrar-se-á respostas às nossas lutas na área da educação. É preciso que os docentes reflitam sobre todo esse processo e se posicionem a respeito, pois integram e executam a reforma na educação, ou, como lembra Mészáros (2005): “Os educadores não estão acima das outras pessoas. Para Marx, os educadores também devem ser educados por serem parte de uma sociedade que sofre mudanças constantemente. Se não se educam os educadores de maneira contínua, eles se tornam inúteis”.

As conseqüências disso são previsíveis e, infelizmente, observáveis com a extrema precarização, flexibilização ou mesmo com o desemprego estrutural também no setor do trabalho docente, e, o que é pior, em detrimento de qualquer preocupação real quanto à qualidade do ensino. Ou seja, o processo em que se encontra a educação afeta a todos e é retrato do que se passa em todos os setores de trabalho.

## CAPÍTULO 1

### ALGUNS DOS PAPÉIS E RUMOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DIANTE DAS IMPOSIÇÕES DO PROGRAMA NEOLIBERAL, SUGERIDO COMO MEIO PARA SUPERANÇA DA CRISE DO CAPITALISMO MUNDIAL

Uma antiga fábula grega nos conta o seguinte: um homem poderoso ordenou que seu escravo arranjasse o melhor pedaço de carne para um assado. O servo lhe trouxe língua. Em seguida, o mesmo poderoso homem determinou que o escravo conseguisse, para um ensopado, o pior pedaço de carne. Diante dele, mais tarde, era depositado um bom naco de língua. “O que significa isso?”, perguntou o senhor, indignado. “Muito simples, meu amo”, respondeu o escravo, “língua tanto serve para aqueles pratos que enaltecem e iluminam o paladar, como para outros, que obscurecem e difamam uma mesa nobre”.

Articulando essa fábula com leituras sobre políticas públicas, especificamente política educacional, é possível fazer algumas analogias.

Primeiramente, situando melhor o caso do nosso país e o quadro atual das políticas públicas nesse cenário marcado pelas imposições econômicas mundiais (descritas na Introdução deste trabalho), a partir de 1988 foi instituído, no Brasil, através da Constituição Federal, um padrão de proteção social que pode ser comparado à “língua” da fábula citada, principalmente porque, depois de anos já consagrada tal seguridade social, o que se percebe é que, se não manteve, talvez tenha até ajudado a reforçar os privilégios e clientelismos já tão cristalizados no bojo de nossa sociedade. Isso fica claro ao observar a não universalidade (instituída no papel) no oferecimento de políticas públicas, mas sim de forma focalizada<sup>11</sup>; ou seja, a “língua” torna-se um rico prato para aqueles que possuem representantes para exercer seu *lobbie* (Vianna, 1997) junto ao Estado, enquanto que, para a maioria, é um prato muito amargo ou mesmo vazio, afinal, antes houvesse uma “língua” diária para ser digerida, o que é negado a milhares de brasileiros.

---

<sup>11</sup> Ver nota 8.

À revelia disso, observa-se que os representantes intelectuais têm reforçado sua atuação como “lobistas” (Vianna, 1997), dificultando até mesmo a ampliação do Estado de bem-estar, tendo uma função cada vez maior de “instrumentalizar” as políticas públicas, acabando por formatá-las, ou dar um caráter para as políticas públicas de espaço das conveniências das classes representadas e do discurso retórico, como pode ser notado também na legislação que promove a atual reforma educacional e que será objeto de discussão no próximo capítulo.

Talvez por sofrer déficits para expansão ou manutenção das políticas públicas, muitos argumentam ser fruto do contexto atual da economia mundial, levando a não se fazer um questionamento mais agressivo sobre o papel, ou a ausência, do *Welfare State*<sup>12</sup> nos países pobres ou subdesenvolvidos. Parece que “se está ruim com ele (política pública), seria pior sem ele” e que seria muito delicado fazer esse tipo de confronto. Será? Como diria Vianna (1997):

“É de estranhar, porém, que diante de um novo contexto econômico – não mais o da expansão e consolidação da produção industrial – e ante a necessidade de interpretar não mais a emergência e a ampliação do *Welfare State*, e sim o que vem sendo chamado de encolhimento do *Welfare State*, a ciência política se tornou tímida, acovardou-se perante sua tradicional competidora intelectual, submetendo-se a postulações analíticas que não eram originalmente as suas”.

A ótica econômica passou a predominar, produzindo a maioria das variáveis independentes para o exame da crise do Estado de bem-estar social. E são, sobretudo, as mudanças em curso nas estruturas produtiva e financeira do capitalismo que ganharam a preferência dos analistas. Pierson (1995) observa o surgimento de

“uma nova ‘lógica do industrialismo’, pela qual, dadas as conseqüências da crescente globalização da economia e do aumento da competição, imposto pelos NIC’s (Newly Industrialized Countries), deve-se esperar uma também nova ‘convergência’ dos modelos nacionais de política social”; convergência que teria, agora, diversamente da anterior, o sentido do ‘encolhimento’” (Vianna, 1997. p.157).

---

<sup>12</sup> Entende-se por *Welfare State* países que promovem políticas de bem-estar social, ou políticas públicas propriamente ditas.

As classes que possuem meios de representação junto ao Estado recebem (ou têm acesso a) benefícios, e mesmo as que compõem as instituições de políticas públicas não parecem estar realmente preocupadas em “erradicar a pobreza”, ao contrário, têm buscado mecanismos cada vez mais eficientes para “acalmar as massas”, seja através de ideologias ou meios de legitimação, para que aceitem a sua condição de vida cada vez mais precarizada. Como já foi dito anteriormente por Vianna (1997), no caso do Brasil, ou também por Draibe (1997), nos países da América Latina, desenvolveram-se políticas públicas com os seguintes traços:

“[...] os problemas de ineficácia do gasto; a má focalização dos objetivos; a baixa efetividade social, de fato, o binômio forte centralização, fragmentação institucional e corporativismo *versus* fracas capacidades estatais e participativas tendeu a conferir pouca transparência aos sistemas de políticas, concorrendo para a baixa ‘*accountability*’ dos programas e para inibir ou restringir a força dos mecanismos de correção, modernização ou inovação institucional. Conseqüentemente, as características organizacionais apontadas transformaram-se, na história institucional dos países, nos fortes vetores de iniquidade agravando as diferenças sociais originais que, teoricamente, pretendiam reduzir” (Draibe, 1997, p. 5).

Já Viana ressalta o caso do Brasil, onde se

“[...] convive, por conseguinte, com duas ‘americanizações’, uma, de seu sistema de *Welfare State* e outra, do perfil de articulação dos grupos de interesse – ambas perversas. De fato, nas contingências brasileiras, tanto a residualidade da proteção social quanto o *lobismo* tem graves conseqüências. Um sistema de seguridade mercantilizado e não assumido enquanto tal, portanto sem normas condizentes para controle das prestações – aprofunda as desigualdades e penaliza contundentemente os de baixo; além do que, a assistência ‘caritativa’ aos excluídos, que são muitos.[...]” (Vianna, 1997. p. 171).

Existem outros representantes das políticas públicas que têm procurado justamente denunciar ou pelo menos esclarecer o papel das políticas públicas no contexto atual, principalmente porque os debates em torno do Estado de bem-estar social podem desencadear um trágico percurso para as políticas públicas, até mesmo onde foram

realmente implementadas, nos países ricos do continente Europeu. Quanto ao caso da América Latina, já se observa graves impactos dessa situação, tais como

“[...] a fragilização dos programas universais de saúde e educação; a tendência à ‘assistencialização’ da política social e a quebra de solidariedade nos regimes previdenciários reformados, seja a solidariedade intergeracional, seja a que, através de pensões sociais, vinculavam trabalhadores do mercado formal e informal de trabalho” (Draibe, 1997, p. 7).

Mas, tentando entender posicionamentos da linha mais conservadora do capital, o que se nota hoje é o fato de estarem se articulando na defesa do Estado de bem-estar como uma instituição que tem assumido um papel de fortalecimento, ou mesmo manutenção da sociedade capitalista, pois parece ter aderido ao programa neoliberal. De um lado porque passou a enfatizar o problema da crise capitalista, e de outro porque reconhece que “equidade e justiça não eram incompatíveis com o capitalismo” (Paiva, 1991) e ainda porque acredita que

“[...] não passa pela cabeça de nenhum dos intérpretes negar a clara conexão e interação profunda entre o Estado de Bem-Estar e o mercado, gerando uma espécie de ‘economia mista’ em que a seguridade social funciona como sistema distributivo secundário que contribui para a demanda agregada, assegurando não apenas os serviços sociais mas o mercado correspondente à sociedade de massas. Tratar-se-ia de uma ‘economia social de mercado’, fórmula que supõe menor intervenção do que desejavam os social-democratas, mas seria indicada como capaz de combinar liberdade de mercado com certo nível de equidade social. Sem eliminar diferenças, ela asseguraria níveis de redistribuição capazes de criar patamares nacionais mínimos. As estruturas e benefícios de tal Estado entrelaçam-se assim às estruturas sociais que ele mesmo moldou, supondo e reforçando a participação política dos cidadãos” (Paiva, 1981, p. 172).

Ao definir o papel do Estado, diríamos que o mesmo não está a serviço do capitalismo, que seu papel é de assegurar a ordem e a paz social, porém não devemos desconsiderar o que Marx e Engels propõem no livro a *Ideologia alemã*, de 1845, conforme citação na Introdução deste trabalho e que enfatiza como ocorre o jogo de forças numa

sociedade capitalista, na qual, sem dúvida, os que possuem riqueza conseguem impor seus interesses, ou pelo menos interferir mais na ordem política dos Estados.

Neste momento é preciso levar em consideração as diversas definições já feitas a respeito do papel da política pública, como por exemplo – conforme levantamento de Coimbra (1989) – que associa a trajetória histórica da política pública com a luta de classes, no final do século XIX, através de ações que buscavam justamente melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores, as quais foram adotadas também posteriormente, num cenário em que o socialismo avançava no mundo, para tentar conter tal avanço.

O autor também observa que outras vertentes tentam fugir de uma análise que pareça mecanicista, enquanto que, para outros analistas, não há uma resposta definitiva para o papel da política pública junto ao Estado. Informa que alguns reforçam a idéia de verem as políticas públicas como uma das bases de sustentação do capitalismo (Bowles e Gents), como também há os funcionalistas, que definem como um subsistema integrativo que colabora para a reprodução e a ordem da sociedade, a fim de buscar a solidariedade e harmonia. Temos ainda aqueles que argumentam que o determinante da estrutura da sociedade não é a ideologia, nem mesmo os conflitos sociais, e sim a tecnologia, que tem causado, por exemplo, o desemprego estrutural e as profundas mudanças no processo de produção capitalista. Também existe uma análise mais “pluralista” das políticas públicas, para a qual há uma arena com “pluralidade” de atores e multiplicidade de causas atuando com caráter autônomo e que acabam por se entrecortar e anular a explicação causal de cada uma, dando um caráter singular às políticas públicas, portanto, não podendo contribuir para explicações generalizadas. Por fim (talvez), temos, de um lado, a “teoria econômica da política social”, segundo Friedman, que considera tais políticas públicas paternalistas, e de outro, os que procuram fazer uma análise macro-econômica a fim de comparar os gastos públicos em nível nacional e internacional, como faz Santos (1987).

Mas é no âmbito do governo que se dão os embates a respeito das políticas de bem-estar social, embates que têm obtido fortes conotações e ligações ideológicas, ou mesmo práticas, ligadas ao programa neoliberal que, como diriam Chomsky (1999), Anderson (1995), ou mesmo Hayek (que, em *Caminho da servidão*, tentou atacar qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado), causaria uma ameaça à liberdade, tanto econômica, como política. Hayek também combatia a idéia de igualdade defendida pela

social-democracia, argumentando que destruía a concorrência, único meio capaz de assegurar a prosperidade de todos. Isso tem sido muito questionado, como já analisado na Introdução, em relação ao que ocorre na prática, onde é clara a adoção do protecionismo, pelos países ricos, que o utilizam quando sentem a economia ameaçada e não permitem o mesmo para os países da periferia.

Para os representantes do neoliberalismo, o problema da crise capitalista não está na extrema exploração do trabalhador e no acúmulo de riqueza nas mãos de uma minoria, mas sim nas reivindicações crescentes do movimento operário, que estaria corroendo as bases de acumulação capitalista (isto é um exemplo de como “obscurecer e difamar uma mesa nobre”, ou melhor, os que produzem a riqueza para ter tal “mesa nobre”), portanto,

“[...] O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mais parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade econômica deveria ser a meta suprema de qualquer governo, mas para ser obtida seria necessário uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa ‘natural’ de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Desta forma, uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas, então às voltas com uma estagflação, resultado direto dos legados combinados de Keynes e de Beveridge, ou seja, a intervenção anticíclica e a redistribuição social, as quais haviam tão desastrosamente deformado o curso normal da acumulação e do livre mercado. O crescimento retornaria quando a estabilidade monetária e os incentivos essenciais houvessem sido restituídos” (Anderson, 1995, p. 11).

A ciência política parece ter feito, no contexto atual neoliberal, a opção por uma análise sob o ângulo da economia e do processo de crise e de globalização do capitalismo, como argumenta Vianna (1997), justificando a necessidade de se promover cortes dos gastos públicos para atender esta nova agenda neoliberal para superar a crise, mesmo por que o *Welfare State* estaria apoiado em sociedades onde existia o pleno emprego, sendo que o quadro atual é de aumento do desemprego estrutural em nível global.

No caso da América Latina, a situação das políticas públicas é mais grave ainda, pois o Estado, como diz Draibe (1997, p. 4),

“[...] Sem ter sido generoso (o Estado) e sem mesmo ter garantido o efetivo bem-estar da cidadania, ainda assim, do ponto de vista da sua estrutura dinâmica, moldou-se também como Estado de Bem-Estar Social. Pela suas virtudes, foi sob esta forma que se cumpriu a promessa desenvolvimentista da incorporação de massas. Pelas suas insuficiências e distorções, esta frágil modalidade de progresso social fez da crise do desenvolvimentismo em episódio de profunda frustração histórica. Com esse legado, os sistemas de proteção social foram submetidos, desde o início dos anos 80, as múltiplas e desencontradas pressões da democratização, da crise e dos ajustamentos”.

Isso também revela como a *noção de cidadania*, que nos remete à idéia de igualdade, não tem nenhuma relação com a economia capitalista que se baseia na (ou mesmo gera a) desigualdade. O que se propõe então é tentar promover a equidade social, que se traduz como argumento para criação de políticas capazes de trazer os segmentos mais pobres à posição de sujeitos econômicos, aumentando sua produtividade e reforçando sua precária ou nula proteção social. “Porque na estratégia de integração competitiva, também a redução da pobreza, é elemento-chave para soldar os pilares de novo padrão de desenvolvimento. [...]” (Draibe, 1997, p. 11). Como consequência da *opção pela equidade*, no caso da América Latina, vemos que a

“[...] ausência de um reordenamento consistente dos sistemas de proteção social indica que a agenda de reformas, na região, processou-se até agora nos limites de uma combinação desequilibrada entre políticas sociais oscilantes, frouxamente definidas e de objetivos pouco transparentes. Com certeza, não é este o melhor cenário para a aspiração de maior equidade, muito menos para corrigir e melhorar os programas e as políticas sociais” (Draibe, 1997, p. 6).

Mas, ideologicamente, o que tem ocorrido, mesmo nos países ricos, onde há maior resistência quanto ao fim do Estado de bem-estar social, são problemas de três ordens: um deles é pelo fato de não acharem o papel do Estado na área social eficiente, por isso acreditam ser necessário promover mudanças a fim de otimizar a atuação nesta área. Assim, alguns propõem o corte nos gastos sociais já que a arrecadação também diminuiu, outros acreditam na parceria entre os setores público e privado, ou mesmo no setor privado sem fins de lucro (ONGs) para gerir tais programas sociais.

Outra dificuldade é no âmbito das ideologias propriamente ditas, que têm abalado os conceitos de justiça e liberdade, as relações de indivíduo e coletividade entre público e privado, ou mesmo de solidariedade e individualidade, e que estão sendo arbitradas pelo ideário neoliberal que exalta o individualismo e a competição, bem como privilegia a liberdade de mercado como meio para assegurar a plena justiça.

E, finalmente, também devem ser lembradas as mudanças que têm ocorrido no mundo do trabalho, decorrentes do desemprego estrutural elevado, da precarização do trabalho e do alto nível tecnológico, tudo isso desencadeando uma pobreza cada vez maior.

Este último problema torna-se central, pois

“[...] quando se rompe esta cadeia virtual – por exemplo, por ausência do salário e/ou dos benefícios previdenciários – reduzem-se simultaneamente, tanto a capacidade de diminuição da desigualdade pelo sistema de proteção social quanto a eficácia social específica de cada uma das áreas de políticas que o constituem, aí incluídas as políticas universalistas de educação e saúde ou os programas assistenciais, pressionados pela sobrecarga de demandas. [...] Um exemplo pode ser buscado no campo educacional. Se é verdade que o sistema educacional público foi e segue sendo um mecanismo importante de ampliação da igualdade de oportunidades, na economia de mercado, o sistema de seguridade é o mecanismo por ‘excelence’ que permite que se reitere – ou que não se perca absolutamente – o patamar de equidade aberto pela escolaridade no passado e assegurado posteriormente pela relação salarial e pelos direitos sociais. Debilitado o sistema de seguridade, debilita-se simultaneamente a própria capacidade dos serviços sociais universais de efetivamente melhorarem a estrutura de oportunidades e, mais ainda, de que venham substituir ou compensar os efeitos igualizadores da relação salarial e dos direitos que a compõem” (Draibe, 1997, pp. 9-10).

Agora, o que tem sido proposto é articular a noção de equidade, fazendo um reajuste dos discursos, adequando-os aos interesses do capital, até mesmo demonstrando, sob um aspecto macroeconômico, a importância de se revitalizar o capital humano para conseqüentemente revitalizar o capitalismo. O que se propõe, então, não é buscar um argumento baseado apenas na justiça social, mas obtido através do crescimento econômico. Parece haver uma tentativa de se alertar para o prejuízo econômico que estão causando as desigualdades sociais – o que não deixa de ter razão. Afinal, só os danos incalculáveis à natureza e, conseqüentemente, à humanidade, e muitos com caráter irreversíveis, já

deveriam ser suficientes para apontar a necessidade de garantir uma sociedade igualitária e justa.

O que se faz necessário, no entanto, é reavaliar as desigualdades existentes mundialmente, que sabemos existir por estarem marcadas pelas relações de dominação e competição históricas e que hoje assumem drásticas conseqüências; por exemplo, as últimas análises macroeconômicas já mostram o quanto o aumento da pobreza não mais tem gerado riqueza e sim déficit. Nesse sentido, o discurso de equidade para gerar menos danos econômicos pode surtir resultados positivos na preservação das políticas sociais ou, pelo menos, colocar na pauta de discussões os níveis de miséria que só têm crescido no mundo.

É nesse contexto que o Banco Mundial, por exemplo, já tem uma concepção a respeito das políticas públicas, que acredita

“Como formas para assegurar que o crescimento seja compartilhado por todos e contribua para reduzir a pobreza e a desigualdade, devendo os governos atribuir prioridade aos setores sociais fundamentais. Tal orientação fortalece o papel compensatório das políticas públicas, retirando o seu caráter universal, assumindo uma perspectiva focalista, na medida em que visa a atender os segmentos populacionais mais vulneráveis. Inclui, também, a participação de provedores privados nas atividades até então reservadas ao setor público afirmando que muitos países em desenvolvimento que desejam reduzir a magnitude de seu desmesurado setor estatal devem conceder prioridade máxima à privatização” (Simionatto, 2003, p. 7).

Isso demonstra o quanto deverá ser complicado e um desafio à defesa do princípio de universalidade dos direitos sociais, que é fruto de uma luta já árdua dos trabalhadores e que tem sido balizada pela noção de cidadania. Isso tudo aconteceu até mesmo impulsionado pelo ideário liberal que, de um lado, queria acabar com os privilégios da nobreza, e de outro, enaltecia o papel do trabalho como meio de obter um “bom” caráter e assegurar uma vida digna, como suscita a obra de Offe (1984).

É no século XIX, por exemplo, que começou a se firmar o princípio de proteção ao indigente, e não ao pobre, já que os primeiros pressupõem a incapacidade ao trabalho e, por isso, reafirmando a quem possui a capacidade de trabalhar a sua condição de cidadão, procurando incentivar o retorno ao trabalho, a integração ao mercado de trabalho, o que

seria definido como “proletariado ativo”, de acordo com Clauss Offe, reforçando uma ideologia, uma cultura pública, com forte valor moral, que privilegia o trabalhador como aquele que produz para seu sustento, e que não é dependente, ou seja, um “fardo” para a sociedade capitalista.

O desemprego e a pobreza como fruto da exploração e acumulação capitalista é analisado por Marx, em seu livro *O capital*, em que, como propõe Paiva (1991), desbanca-se essa idéia moral de “vagabundagem”, que argumenta ser a pobreza fruto da própria preguiça humana.

Neste cenário, no final do século XIX, é que entra o papel do Estado, não apenas de coerção, mas também de conciliação, afinal a ordem e a paz são vitais para assegurar a reprodução e acumulação capitalista, colocando as questões sociais dentro das pautas de discussões, que são intensificadas com a crise de 1929, atribuindo ao Estado um caráter de provedor, principalmente ao analisarmos o avanço do keynesianismo.

Nesse sentido, também, como afirma Paiva (1991, p. 168),

“[...] não devemos subestimar os efeitos dos esforços teóricos e práticos envidados (do marxismo à internacional socialista, passando pelo revisionismo e a social-democracia) desde o século XIX para a obtenção de direitos sociais, os quais constituíram a base sobre a qual – nos países de trajetória liberal – as conquistas do século XX tornaram-se possíveis e mesmo inevitáveis. Colocando a equidade e a utopia de sua realização através da propriedade coletiva dos meios de produção no foco central do debate, o marxismo ofereceu uma importante base para a luta social por todo um século. As leis de proteção social em grande parte decorrem delas e por vezes apresentam, ainda quando acionadas por governos conservadores, forte conteúdo democrático (como a lei de aposentadoria por idade na Inglaterra, em 1908, que – por não ter caráter contributivo – quebrou com o princípio da indigência estabelecido na Poor Law de 1834, à qual sucederam na mesma década as que asseguravam saúde e auxílio-desemprego)”.

No entanto, o que é preciso observar, retomando a fábula do início deste capítulo, é no quanto o papel do escravo realmente era importante para atender as necessidades de seu poderoso senhor, mas que, ao se prestar a esse papel, apesar de toda a sua percepção sobre como manipular a “língua” de tal maneira que pudesse sempre satisfazer ao seu senhor, não criava meios para superar a sua condição de escravo (ou será que ao menos pensava em sua

condição?) uma vez que reconhecia como primordial as vontades de seu senhor e não seu potencial intelectual de criar condições materiais diversas.

Neste ponto pode ser analisado como os intelectuais representantes das políticas públicas têm buscado esforços para legitimá-las, argumentando até mesmo que seria o princípio da desmercantilização<sup>13</sup> da economia como algo que apesar de válido e de muita importância para a classe trabalhadora que consegue ter acesso as mesmas, infelizmente, nada tem sido mais difícil de se promover uma vez que “[...] o *Welfare State* não realiza uma ideologia determinada, mas resulta das peculiaridades da luta política de cada país, sendo seus rumos e extensão ditados por duros compromissos” (Paiva, 1991, p. 172), o que ajudaria a afirmar o que alguns marxistas dizem, ou seja, que o caminho das políticas públicas têm sido o caminho do reformismo e não da revolução. Mas pensar as políticas públicas como meio de conter as massas deveria ser, na verdade, uma forma de conscientizar as mesmas da necessidade de promover uma sociedade melhor para todos, em que todos passem a usufruir a riqueza produzida. E, nesse sentido, torna-se relevante a retomada das discussões a respeito do papel das políticas públicas, procurando avaliar qual seria seu novo sentido e em que base de legitimação deve se apoiar.

O que se nota é a utilização da educação como meio para divulgar o programa neoliberal, bem como ser, na educação, onde se manifestam mais claramente os diversos tipos de propagação da ordem e do controle social, enfim, a própria legitimação do sistema capitalista, como Afonso (2001, p. 28) propõe em seu trabalho.

Por outro lado, a argumentação apoiada numa noção de equidade para garantir participação na competição mundial pode não ser suficiente para manter as políticas públicas por longo prazo, bem como não parece ser suficiente a reação, no sentido de preservar as políticas públicas, pelos setores burocráticos e políticos, que têm participado do planejamento e otimização de tais políticas. Talvez, com uma maior reflexão

“sobre a sociologia das políticas educacionais, no sentido de garantir sua universalidade e uma reforma que garanta tanto o acesso à educação pública, gratuita, mas principalmente uma educação de qualidade, que não seja meramente

---

<sup>13</sup> Entende-se por *desmercantilização* uma parte dos salários recolhidos pelo Estado que, por sua vez, oferece os serviços públicos, portanto, essa parte do dinheiro não está sujeita às regras do mercado.

reprodutora de um ideário capitalista, possa ser colocada em prática uma ‘política de transformação’ (Afonso, 2001, p. 29).

Como o principal objeto desta tese são as políticas públicas na área da educação e suas repercussões, principalmente junto ao exercício da docência, é importante resgatar uma vertente de pensamento que parece influenciar as instituições públicas que têm promovido a reforma da educação no Brasil e no mundo, qual seja, a teoria habermasiana, mas sem a pretensão de fazer uma crítica ampla sobre tal teoria, e sim tentar entender sua importância dentro do contexto atual de mudanças tão profundas na educação.

Habermas trabalha com a hipótese de que vivemos o fim do paradigma do trabalho e propõe um novo paradigma: o comunicacional. De um lado ele acredita que essa onda desenfreada de desemprego estrutural, fruto do avanço tecnológico, faz com que o sentido do trabalho para a humanidade não seja mais o mesmo e, de outro, que a esfera comunicacional é que tem predominado nas relações humanas.

Para traduzir sua teoria é preciso diferenciar o que chama de razão instrumental e razão comunicativa, sendo que a primeira pressupõe ser o mundo material que determina o indivíduo e pode conduzi-lo a sua libertação, já a razão comunicativa é o processo de racionalização do “mundo da vida”<sup>14</sup> formado por três elementos: cultura, processo de socialização do indivíduo e as instituições. Como Domingues (2001, pp. 85-6) observa, ao analisar a teoria de Habermas,

“[...] os indivíduos em interação passam agora a contar com a possibilidade de questionar mutuamente sua ação, que se torna progressivamente aberta a ‘reivindicações de validade’. Isso significa que se podem questionar afirmações e idéias em termos de sua verdade (no que se refere à natureza), de veracidade (no que tange à expressão de estados subjetivos) e de correção normativa (no tocante às regras sociais)”.

---

<sup>14</sup>O “mundo da vida” é definido por Habermas, (1987, p. 176) como “um reservatório de convicções não abaladas e não questionadas, de que os partícipes do processo comunicacional se utilizam em seus processos interpretativos de cooperação. Elementos simples são, entretanto, mobilizados sob a forma de um conhecimento e saber consensual somente quando eles se tornam relevantes para a situação”.

Mas qual a relação dessas colocações com a questão do Estado social, com as políticas públicas na área da educação?

É que, para Habermas, os representantes, tanto das vertentes neoconservadoras, como das que ele chama de legitimistas socioestatais ou de dissidentes da sociedade industrial, não conseguiram dar uma resposta eficaz para os problemas sociais, por isso, segundo ele, se encontram numa atitude meramente defensiva. Para Habermas, sua teoria comunicacional é a que tem melhor condição de propor alternativas para uma sociedade em que não há mais trabalho regulado, portanto, com graves dificuldades para garantir a manutenção da ordem.

O que parece preocupar não apenas Habermas, mas também as demais teorias que se debruçam sobre a questão da manutenção ou não do Estado de bem-estar social, é justamente a questão da ordem e não de uma transformação mais radical, ou mesmo da revolução.

No meio intelectual em geral, inclusive acadêmico, tanto como o empresarial, todos já sabem que a extrema desigualdade social, assim como as formas selvagens de exploração, são fruto da extrema acumulação capitalista, ou seja, é a principal causa de todos esses males, sobretudo nos países considerados subdesenvolvidos. Quando Habermas fala “[...] que a capacidade de planejamento transforma-se em potencial desagregador [...]”, ou mesmo quando critica Foucault, referindo-se a sua teoria sobre o ciclo do poder, como “[...] das sempre novas formações discursivas há de apagar as últimas centelhas de utopia e de confiança da cultura ocidental em si mesma” (Habermas, 1987, p. 105), trata-se, pois, da preocupação justamente em assegurar a ordem que sempre existiu, procurando dar um novo sentido para a sua manutenção.

Assim, a crítica que faz ao projeto socioestatal é no sentido do quanto a regulação e proteção do Estado sobre o “mundo da vida” tem causado deformações muito mais refinadas do que as formas de exploração materiais e de empobrecimento promovem. Nesse sentido, dá nitidamente para perceber qual o posicionamento político do autor a respeito de temas tão cheios de controvérsias e polêmicas na atualidade. Mas acaba centralizando sua preocupação quando diz que “nem por isso os conflitos sociais deslocados e internalizados no psíquico e no corpóreo são menos destrutivos [...]”. Em

suma, é o velho debate entre o Leviatã ou a liberdade individual e a dificuldade de se estabelecer um *médium* que impeça o conflito entre os dois ou a destruição. Mas também reafirma o que quase todas as vertentes de pensamento dizem sobre o Estado social, ou seja, que “[...] o capitalismo desenvolvido nem pode viver sem o Estado Social nem coexistir com sua expansão contínua” (Habermas, 1987, p. 109).

É nesse ponto que argumenta estar a utopia da sociedade do trabalho esgotada, afinal é o trabalho que sempre sustentou tais políticas. Mas será que é essa a questão? Na realidade, o que tem ocorrido é o acirramento das formas perversas de exploração do trabalho e, nessa situação de poder, o mais importante é assegurar formas de submissão ao trabalho cada vez mais precário. Esse quadro histórico se aprofundou justamente quando o bloco socialista ruiu, não representando mais ameaça para o capitalismo, aliás, possibilitando ampliar suas formas de exploração em regiões onde a ditadura socialista produziu mão-de-obra barata, qualificada e, ainda, obediente, pois os sindicatos eram controlados pelos Estados socialistas.

O que Habermas propõe é uma “nova partilha do poder”, pois o Estado de bem-estar, segundo ele, “acabou num beco sem saída”. Mas ele argumenta que a sociedade dispõe de três recursos: o dinheiro, o poder e a solidariedade, e que tais recursos de influência no exercício do governo teriam de ser postos em “um novo equilíbrio”.

Colocada tal proposta, é impossível não fazer a seguinte pergunta: como é possível pensar em equilíbrio de forças entre tais recursos: dinheiro, poder e solidariedade? Além disso, as pessoas que atuam no âmbito de influência sobre o governo tanto possuem mais poder porque possuem mais dinheiro, como vice-versa. E onde estaria então o princípio de solidariedade? Só se for entre os mesmos grupos que detêm o dinheiro e o poder para assegurarem justamente a defesa de seus interesses e princípios que geralmente estão associados a uma moral capitalista.

Apesar de o autor não deixar explícitos seus posicionamentos políticos, apresenta uma teoria respeitada e muito referida para tais discussões no âmbito das políticas públicas, sobretudo na área educacional.

O que fica claro é que privilegia a capacidade de competição de algumas sociedades, no momento em que, mesmo não se referindo aos indivíduos, retoma a noção

de solidariedade, ao dizer que “[...]esferas de auto-organização reforçam a capacidade coletiva de agir sob um limiar no qual os objetivos das organizações deslocam-se das orientações e das concepções de seus membros e tornam-se dependentes do interesse de resguardar a existência de organizações que se fizeram autônomas” (Habermas, 1987, p. 113). Parece ser no âmbito da solidariedade que a capacidade de interação comunicacional atuaria.

De forma não menos radical e até mesmo contraditória, Habermas afirma que a fonte da solidariedade de classe sempre foi o princípio de cooperação, ou seja, as relações de cooperação que hoje estão cada vez mais se desagregando; “[...] seja como for, o que para a utopia de sociedade do trabalho era pressuposto ou condição marginal hoje converteu-se em tema” (Habermas, 1987, p. 114).

Para Habermas, portanto, não apenas mudou o paradigma do trabalho para a sociedade da comunicação como também mudou o tipo de ligação com a tradição utópica. Sendo que, para ele,

“[...] o conteúdo utópico da sociedade da comunicação se reduz aos aspectos formais de uma intersubjetividade intacta. A expressão ‘situação lingüística ideal’ ainda engana tanto quanto sugere uma forma concreta de vida. O que se deixa discernir normativamente são condições necessárias, embora gerais, para uma práxis comunicativa cotidiana e para um processo de formação discursiva da vontade, as quais poderiam criar as condições para os próprios participantes realizarem – segundo necessidades e idéias próprias, e por iniciativa própria – possibilidades concretas de uma vida melhor e menos ameaçadas” (Habermas, 1987, p. 114).

Isso é o que ele chama de “radicalização da democracia”, e, como ele mesmo reconhece, tem um caráter extremamente utópico, principalmente se forem consideradas as reais condições desiguais em que os seres humanos vivem, o que dificultaria justamente colocar em prática a sociedade da comunicação (como ele propõe), pois as notícias, as informações, enfim, os meios de comunicação são objetos de controle de empresas que monopolizam esses mesmos meios de comunicação, os quais, por sua vez, acabam veiculando valores e sentimentos que todos, sem deixar de relativizar, compartilham. A não ser que o autor não esteja preocupado com a multidão de miseráveis do mundo e sua teoria

seja apenas mais uma obra voltada para responder às crises do capitalismo, apesar de ser impossível ser indiferente a tais desigualdades. No entanto, parece que os grupos mais privilegiados é que têm tido acesso a todas essas teorias e, por isso, garantido as condições necessárias para defender, fundamentar e colocar em prática seus interesses de classe.

Procurando fazer uma relação de tudo isso com a sociologia das políticas educacionais, sem deixar de retomar questões até agora abordadas, é de considerável importância o seguinte alerta de Claus Offe (1990, p. 53):

“Da perspectiva do capitalista individual, um sistema educacional que não tem mais em vista a qualificação de uma capacidade de trabalho economicamente utilizável como seu tema exclusivo e que claramente fracassa, além disso, no preenchimento da sua função geral de integração, aparece mais ou menos como uma instituição parasitária de custos muito elevados sem retorno [...] A tais reveses a política educativa do Estado precisa reagir tornando mais lento os investimentos educacionais, com uma fiscalização redobrada do seu uso econômico e com as invenções de novas auto-justificações funcionais que sempre acabam na regulamentação, na arrumação e disciplinarização do processo e dos conteúdos da aprendizagem, com o que se geram temas de conflito dentro e fora do sistema educacional”.

O exercício da profissão docente sempre sofreu oscilações e redefinições, como pode ser constatado com o importante trabalho de pesquisa de Costa (1995). Hoje, a profissão passa por questionamentos ainda mais fortes, quando é colocada até a proposta de desescolarização da sociedade, ao se associar o docente também à figura autoritária e doutrinadora do Estado. Mas até que ponto isso pode estar representando uma necessidade neoliberal de livrar o Estado da obrigação de prestar esse serviço que exige formas de controle cada vez mais eficientes, justamente para difundir um conhecimento que expresse os interesses da lógica de mercado atual?

Uma forma possível de tentar entender esses movimentos, cheios de antagonismos e embates até no âmbito político, talvez seja através de uma análise sobre as funções que as reformas na área da educação têm assumido. É o que este trabalho irá tentar desenvolver no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2

### AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A REFORMA<sup>15</sup> DO ENSINO MÉDIO NA AMÉRICA LATINA: CONOTAÇÕES REAIS E IDEOLÓGICAS DO PERÍODO DA DÉCADA DE 90

As políticas públicas, como consequência da trajetória histórica analisada na Introdução deste trabalho, referendam a definição de Deleuze em relação às reformas sociais promovidas pelos diversos países do mundo. Outros teóricos, como Sacristán (1998), argumentam que essas políticas assumem um caráter até mesmo messiânico, pois são realmente bem articuladas quanto aos discursos e à sua associação a medidas democráticas e modernas: “[...] Na política educacional as reformas são uma espécie de propostas totalizadoras, apresentadas como programas técnicos e racionais de política educacional” (Sacristán, 1998, p. 85)<sup>16</sup>.

Mas isso é mais compreensível quando situamos sua origem na história, pois tais reformas surgiram num contexto de luta da classe trabalhadora que pertencia ao bloco capitalista em meados da segunda metade do século XX, portanto, quando os grupos defensores do neoliberalismo já faziam oposição aos projetos de reformas iniciadas ao mesmo tempo em que já se beneficiavam dessas políticas. Logo após o fim da Segunda Guerra Mundial as reformas foram adotadas para tentar satisfazer algumas das reivindicações trabalhistas, tornando os trabalhadores produtores e consumidores de bens da indústria capitalista.

---

<sup>15</sup> Entende-se por *reforma* a seguinte definição dada por Giles Deleuze (in Foucault, 1989, p. 72): “[...] a teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica. É o poder que por natureza opera totalizações e você [Foucault] diz exatamente que a teoria por natureza é contra o poder. Desde que uma teoria penetra em determinado ponto, ela se choca com a impossibilidade de ter a menor consequência prática sem que se produza uma explosão, se necessário em um ponto totalmente diferente. Por este motivo a noção de reforma é tão estúpida e hipócrita. Ou a reforma é elaborada por pessoas que se pretendem representativas e que têm como ocupação falar pelos outros, em nome dos outros, e é uma reorganização do poder, uma distribuição de poder que acompanha de uma repressão crescente. Ou é uma reforma reivindicada, exigida por aqueles a quem ela diz respeito, e aí deixa de ser uma reforma, é uma ação revolucionária que por seu caráter parcial está decidida a colocar em questão a totalidade do poder e de sua hierarquia. [...] a teoria exigia que a pessoas a quem ela concerne falassem por elas próprias”.

<sup>16</sup> Alguns trechos do texto de Sacristán (1998), citados neste trabalho, foram traduzidos por mim.

Com isso os representantes do sistema capitalista, além de ampliar seus mercados, conseguiram contornar temporariamente o impacto das diferenças de desenvolvimento entre os países e desse modo conter o avanço do socialismo. Esse é o contexto que prevaleceu para os países desenvolvidos, onde ocorreu a associação das reformas às ações com caráter de modernidade, progresso e melhora de qualidade de vida da sociedade, utilizando-se de um artifício típico das sociedades socialistas: o planejamento estatal, no caso, através da adoção das políticas de Keynes, que garantiu ao capitalismo uma melhor distribuição de bens, nesses países, com políticas públicas compensatórias, sem deixar de promover um maior acúmulo de riqueza, dando às reformas esse caráter ideológico de eficiência e de solução provisória para os problemas sociais.

Enquanto a repercussão das reformas nos países ricos foi positiva a tal ponto de associá-las a tais valores de modernidade, no Brasil e demais países denominados periféricos praticamente não houve a implementação de políticas públicas, e hoje o lema é de corte de gastos e redução de custos no setor social, pois o que existe e sempre existiu aqui é o Estado mínimo. Para entender melhor o que isso significa basta citar Chomsky (1999, p. 51) quando diz que: “‘O contrato com a América’, de Gingrich (porta voz da Câmara Baixa e representante do Condado de Cobb, na Geórgia, EUA) exemplifica claramente a duplicidade da ideologia do ‘livre-mercado’: proteção estatal e subsídio público para os ricos, disciplina de mercado para os pobres”.

Isso expressa o que é o neoliberalismo, tão difundido como forma de resolver os problemas existentes na economia. Mas não pode ser ignorado o fato de ter garantido mais acúmulo de riqueza por parte dos ricos às custas dos pobres, devido a eficiência do discurso Estatal que prega a tolerância, ou seja, a tolerância de suportar condições de vida cada vez mais precárias, pois a sociedade vive um momento de desemprego, fato que trouxe conseqüências para os movimentos sindicais. Todo esse contexto ajuda a dissimular a opção dos mais ricos em ganhar capital através da especulação ao invés de investir em produção, bem como as formas mais sutis de ampliar a exploração também através de discursos que reforçam o ideal de competência. Essa é a moral do “neocapitalismo”, termo utilizado por Garrido apud Chomsky (1999).

Também é importante perceber as modificações nas relações de trabalho que influenciaram e influenciam na natureza do trabalho escolar, pois hoje o trabalho docente

sofre também com a precarização e a flexibilização existentes no ambiente escolar. Como expressão disso pode ser mencionada a mudança do paradigma antes apoiado na proposta de uma escola voltada para assegurar mobilidade social adequada aos padrões de acúmulo fordista, e hoje, através das reformas na educação (no caso do Brasil, a partir do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso), conforme diz Oliveira (2004), a orientação é promover a educação para atingir a equidade social, atendendo as orientações do relatório da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em março de 1990, conforme artigos da legislação já mencionados e que serão objeto de análise mais adiante.

Isso tudo desencadeado pelo fim da época do pleno emprego, principalmente devido à escassez dos recursos naturais e processo de globalização associado ao uso de tecnologias que tornaram possível o acúmulo de riqueza através da especulação de capitais financeiros não regulados. Assim, “[...] não é estranho que as reformas fracassem na prática, pois respondem a diagnósticos das deficiências da realidade, sendo, melhor, formas de representação da política e até da ausência da verdadeira política” (Sacristán, 1998, p. 86).

No caso está sendo falado das reformas educacionais dentro de um determinado contexto, ou seja, a América Latina na década de 90, onde ainda não existiam mecanismos realmente democráticos e de promoção de políticas públicas predominando (no Brasil, conforme diz Saviani (1999), desde a ditadura militar, na década de 60) os reformadores, com forte discurso tecnicista e afinado com os interesses dominantes, pressupondo que, por exemplo, as escolas e professores se adaptem a eles. Mas, parafraseando Sacristán (1998, p. 97), ao mesmo tempo em que *“las reformas educativas constituyen la expresión de estrategias explícitas para alterar el grado o el tipo de la intervención mediadora del Estado em las relaciones de la escolarización con la vida externa a las aulas, en la cultura, en la economía y en los procesos de individuación de los sujetos”* não se instalam programas políticos materialmente na prática senão através de negociação com os atores sociais, de acordo com as suas condições e as peculiaridades do contexto. *“[...] Propuestas políticas y realidad mantienen una relación dialéctica interesante: ambas se codeterminan. Las propuestas políticas inciden em la realidad y ésta acaba condicionando lo que de real van a tener aquellas propuestas”* (Sacristán, 1998, p. 92). Isso foi muito bem exemplificado por Bárbara Freitag (1980) ao contextualizar as políticas educacionais no

Brasil e observar a funcionalidade conveniente para alguns setores da sociedade e suas repercussões junto ao Ensino Médio, o que garantiu inclusive a privatização do Ensino Superior.

Mas então é preciso situar melhor a política educacional no contexto das reformas na área de políticas sociais, pois se manifesta como algo típico da sociedade capitalista, como diz Saviani (1999), com o papel de conter o caráter perverso da política econômica. Por isso mesmo é importante analisar como as reformas são promovidas dentro de cada contexto de que faz parte, para desenvolver formas de conter os mecanismos que privilegiam a política econômica em detrimento da política social, neste caso, a política educacional.

“[...] assim como a sociedade atualmente existente é obra dos homens, ela não será superada sem o empenho prático dos próprios homens [...] Nesse sentido, a luta atual pela valorização da política social (neste caso inclusive a política educacional) é, perspectivamente, a luta para torná-la desnecessária uma vez que, movendo-nos no interior das contradições próprias da sociedade capitalista, quando lutamos pela ampliação dos recursos destinados à área social comparativamente àqueles destinados à área econômica, estamos tentando utilizar o Estado como instrumento de neutralização do processo de apropriação privada dos bens socialmente produzidos. Como, entretanto, a produção não pode cessar já que isso colocaria em risco a existência dos próprios homens, tal luta aponta na direção da socialização da economia; portanto, no limite, é a questão da superação do capitalismo que está sendo posta” (Saviani, 1999, p. 126).

No entanto, só é possível compreender o que está acontecendo e as possibilidades do que se quer alcançar se se contextualizar as reformas na área da política educacional na América Latina, no Brasil, e suas repercussões na política educacional do Estado de São Paulo, como forma de analisar a participação dos principais agentes nesse contexto, ou melhor: se o atual cenário de mudanças promovem inovações que reforçam a situação que privilegia os mecanismos de mercado ou que possam levar à transformação da sociedade. Isso é preciso ser feito para que, por exemplo, os docentes se situem e se posicionem, dentro desse processo político, e tracem seus projetos em relação a essas políticas na área educacional, na verdade retomando o projeto de resistência que podem representar as políticas sociais.

É justamente o que é proposto também por Claus Offe (1990, p. 53), ou seja, tentar “[...] estabelecer a conexão entre essas experiências quotidianas e a teoria sociológica relativa ao desenvolvimento e à função do sistema educacional”, com o objetivo de refletir sobre o quanto a política educacional deve ser alvo de atenção do docente da rede de ensino público, no sentido tanto da preservação quanto de reais investimentos nas políticas educacionais, além de promover um questionamento sobre suas ações como docente no sentido de procurar interferir em tais políticas educacionais, para salvaguardar também seu papel maior que é difundir conhecimento, não um conhecimento qualquer, mas um conhecimento que possibilite o indivíduo promover sua superação, e assim garantir uma “política de transformação”.

Mas é possível deduzir que tal proposta de questionamento tem promovido tensões muito fortes já há bom tempo, ou, para falar de forma dialética, é até mesmo fruto de tensões geradas pela situação vivida no ambiente escolar, justamente por ser a escola catalisadora ou espaço onde as contradições vividas na sociedade se manifestam. No caso, Braslavsky (1998), apesar de parecer representar os interesses hegemônicos do capital, desenvolveu um trabalho que procurou traçar tais tensões na América Latina desencadeadas pelo processo de reformas, contextualizando e enumerando as que têm provocado dificuldades na implantação das reformas desejadas pelos representantes do neoliberalismo. Esse trabalho pode nos ajudar também a refletir sobre as atuais condições do trabalho docente, enfim, sobre os meios de que dispõem os agentes oficiais para implementar seus projetos.

Para melhor entender tais tensões é interessante partir de algumas considerações sobre a visão oficial de Braslavsky, cujo objetivo maior é a implantação das atuais reformas nas políticas educacionais em toda a América Latina, que de certa forma também traduzem as inúmeras discussões e preocupações de órgãos oficiais, como Consed (Conselho Nacional dos Secretários da Educação no Brasil), Unicef, Fundação Ford, entre outros, que expressam bem o que os governos da América Latina estavam aprovando e deliberando na área da educação, na década de 90.

Para o caso do Brasil, já a partir dos últimos anos da ditadura militar (para o restante da América Latina, na década de 80), as políticas sociais e especificamente educacionais sofrem duas pressões:

- A primeira diz respeito à privatização do público, ou seja, o setor privado atuando como prestador de serviços sociais graças ao repasse de recursos públicos – a apropriação privada dos bens produzidos socialmente.
- A outra pressão, já mencionada no Capítulo 1, é o vínculo da política social com a economia, gerando oscilações quando a economia está em crise. Conseqüentemente, as políticas sociais sofrem com menores investimentos, pois a economia, ao gerar menos empregos, deixa de captar os recursos provenientes dos impostos recolhidos pela contratação de trabalhadores, sem falar no mercado informal de trabalho que aumenta cada vez mais como meio de burlar o pagamento de impostos.

Essas pressões e interferências de âmbito econômico desencadearam a série de reformas nas políticas educacionais e podem ajudar a compreender os interesses dominantes e as repercussões para a humanidade, pois já parecem assumir a definição última de Deleuze (apud Foucault, 1990) sobre o papel da reforma hoje, ou seja, “[...] decidida a colocar em questão a totalidade do poder e de sua hierarquia”.

Os organismos oficiais e demais agentes oficiais citados acima, entre outros, costumam fazer observações a respeito da atual situação das políticas sociais na América Latina, dentre elas a de que, por exemplo, as políticas educacionais apresentam hoje um caráter que deve estar voltado para atender um projeto de estabilização e ajuste econômico dos países do continente latino-americano, projeto esse que foi iniciado pelo processo de privatização, a que chamam de adequação das políticas do Estado. Essas metas estão sendo colocadas em prática, tanto que nas últimas duas décadas quem parece ter mais se beneficiado com o rumo de tais políticas são os grandes agentes bancários internacionais.

O que ajuda a entender isso é uma análise comparativa sobre antes da década de 90, quando parecia prevalecer a corrente de teóricos adeptos das políticas sociais que, em sua essência, tinham um caráter não-mercantil, justamente porque eram criadas para o atendimento aos seus beneficiários não necessariamente esperando agregar algum valor. Já na década de 90 firma-se o interesse político-econômico em utilizar tais políticas sociais, não para o combate à pobreza, mas para assegurar o acesso a um maior bem-estar, que hoje

se traduz em uma melhor distribuição de bens, passando até mesmo a fazer parte da lógica de mercado.

Com isso podemos entender por que atualmente conceitos como cidadania estão atrelados à finalidade educacional de “formar para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º da LDB).

Uma forma de tensão no setor da educação descrita por Braslavsky e que ajuda a entender como os interesses econômicos prevalecem é a “tensão entre a busca de profissionalismo no contexto de ajuste fiscal”, justamente porque, hoje, a viabilização das políticas educacionais está extremamente vinculada aos créditos externos, pois tais correntes oficiais de pensamento alegam que os recursos são necessários principalmente porque já é um fato o contexto de desgaste em que se encontram as redes de ensino estatais. De forma até dialética, isso é produto das próprias reformas de orientação financeira, as quais têm gerado determinadas formas de produção e gestão curricular e causando, entre os supervisores, um

*“[...] processo de debilitamiento producido por la ‘deformación’, la ‘descapacitación’, la violencia económica ejercida sobre la docencia a lo largo de décadas, las purgas ideológicas y políticas de los gobiernos de facto y la asfixia intelectual producida sobre muchos de aquellos que las resistieron [...] Em consecuencia, las posibilidades de éxito de los procesos de gestión curricular innovadora están fuertemente asociadas a la posibilidad y a la capacidad de emprender procesos masivos de participación para gestión curricular en el marco de procesos más amplios de capacitación para una gestión educativa más autónoma” (Braslavsky, 1998, p. 43).*

Apesar de não concordarmos com muitas das proposições da autora citada, o que é importante observar é o fato de apontar para a necessidade de não se aceitar as pressões de ajuste fiscal e promover uma reforma profissionalizante do Estado para não se restringir a elaborar relatórios e documentos para captação dos recursos internacionais. Então, é possível perceber, através de suas proposições, como os governos atuam e, por outro lado, o fato de a autora demonstrar uma demasiada preocupação em legitimar a necessidade de preservar equipes de técnicos contratados como novo elenco para produção e gestão curricular. Até que ponto isso tudo tem influenciado na forma de contratação, de relações de

trabalho, enfim, de planejamento e implantação de projetos e articulações no ambiente estatal, repercutindo até mesmo nos rumos e nos investimentos das políticas educacionais? E de qual reforma profissionalizante do Estado ela está se referindo, uma reforma que reforce a dependência dos docentes em relação aos especialistas do Estado? Isso tudo nos faz pensar sobre como a teoria da administração define o conceito de gestão democrática?

No Brasil, desde a reforma do ensino promovida pela lei 5692/71, estão expressas tais preocupações, como em seu artigo 53, que definia que o “Governo Federal estabelecerá e executará os planos nacionais de educação” e confirmava a transferência do protagonismo no âmbito do planejamento educacional dos educadores para os tecnocratas cuja formação era, via de regra, ligada a área de economia.

Hoje, esse debate é central, pois faz parte não só de ideário ligado aos novos papéis do Estado, que se configura não mais como protagonista da educação e sim como subsidiário. Melhor dizendo, passou a ocorrer uma “profissionalização da ação educacional” que é entendida pelos representantes de tais definições como desenvolvimento sistemático da educação, fundamentado na ação e no conhecimento especializado, de modo a planejar as decisões quanto ao que se deve aprender, à maneira pela qual deve ser ensinado e às formas de organização. Para que isso ocorra argumentam ser preciso que as ações sejam tomadas de acordo com os progressos do conhecimento científico e técnico, com os limites de responsabilidades preestabelecidos, com os critérios éticos que regem o exercício da profissão e com os diversos contextos e características culturais. Como já foi explicado antes, é público e notório o quanto a educação passou a ser alvo de controle e avaliações diretas do seu desempenho, visando mais a atender as exigências dos agentes internacionais de maneira “artificial”, como diz Saviani (1999), ou mesmo, com propósitos diferentes, Sacristán (1998), que enfatiza a importância de não ignorar o papel do docente, pois desempenha importante meio de apoio para qualquer reforma educacional.

Esse profissionalismo a que Braslavsky se refere, portanto, é o da adequação dos quadros que atuam no Estado para viabilizar o projeto neoliberal e ao mesmo tempo legitimar a atuação desse projeto que, por sua vez, visa a promover uma mudança de paradigma na educação que passou a organizar e gerir a educação pública com o objetivo de formar indivíduos para a empregabilidade, pois a orientação geral dos organismos

internacionais ligados à ONU, em relação à educação, é de “transformação produtiva com equidade” (Oliveira, 2004, p. 1.129).

Uma das novas características que as políticas públicas, especificamente as políticas educacionais, assumem a partir da década de 90 é o forte ideário econômico voltado para promoção da equidade, através de políticas de focalização e da democracia nos países latino-americanos, com a proposta de que também pode ser medido o acesso as mesmas, a partir do aumento de acesso a bens sociais e econômicos. Uma das definições utilizadas é a de que a

“[...] equidade pressupõe a distribuição de bens segundo normas que permitam sua repartição igualitária, com base em méritos não atribuídos, e a igualdade de oportunidades de acesso [...]. O contexto democrático se exprime na participação dos cidadãos na tomada de decisões a respeito da distribuição dos bens sociais e econômicos” (Consed, 1996, p. 29).

Quanto a tais definições, o capítulo anterior já explicitou como são colocados na prática na América Latina, ou seja, predomina o clientelismo e o autoritarismo em quase todas as instâncias políticas, dificultando ou mesmo impossibilitando o acesso a tais políticas sociais por parte das classes mais pobres. É dessa forma que tem se praticado a gestão democrática em toda a América Latina.

Um exemplo para entender melhor essa questão, diz respeito ao que pode se transformar as Diretrizes Curriculares, já que também são objeto de mudanças e adequação às reformas que se apresentam de conotação ambígua (Moreira, 1996), ou seja, com objetivo de promover a modernidade, porém com intenções conservadoras. Por isso, ao descrever as Diretrizes Curriculares Fechadas, Braslavsky (1998) diz que elas possuem um dispositivo de simultaneidade, ou seja, ensina o mesmo a todos os alunos e alunas na mesma idade, ao mesmo tempo, com a mesma metodologia, ao longo de todo o território nacional, causando o que chama de “tensão entre a especificidade curricular e o conjunto de reformas e transformações educacionais”. Já sobre as Diretrizes Abertas e Flexíveis argumenta que os professores, principalmente das escolas públicas, não estão preparados para trabalhar, pois estavam submetidos a um Estado ditatorial e vivendo numa situação de poucos recursos, o que inviabiliza um bom desempenho das escolas nessas condições.

Portanto, até mesmo os representantes dos interesses hegemônicos demonstram preocupação para o fato de que tanto as Diretrizes Curriculares Fechadas como Abertas podem não ser adequadas para promoção de qualidade e equidade para o ensino dos vários países que atualmente fazem suas reformas na área educacional. Por isso a necessidade de um maior envolvimento e participação nessas questões a fim desenvolver políticas educacionais que rompam com o caráter mercadológico que as mesmas parecem assumir, e não simplesmente transferir tamanha responsabilidade para um corpo técnico e científico. Essa crítica é bem feita por Gay apud Moreira (1996, p. 16), para o caso do Brasil, quando indaga sobre o eufemismo existente ao adotar o termo “Parâmetros Curriculares Nacionais” ao invés de “Currículo Nacional”, pois se “[...] os Parâmetros incluem uma justificativa da proposta e enfocam objetivos, conteúdos, atividades e procedimentos de avaliação, não estão aí evidenciados todos os componentes que os autores do campo consideram como elementos substantivos do currículo?” Isso revela que só pretendem na teoria preservar a autonomia das diferentes instâncias de governo, pois, na prática, os Parâmetros são verdadeiros manuais detalhados sobre como desenvolver a educação no país.

Essas ações na área da educação demonstram como os atuais critérios de focalização com fortes pressões de ajuste fiscal, além do clientelismo, como no caso do Brasil, promovem o não-rompimento da condição de desigualdade da América Latina, ou seja, suas ações reproduzem a velha retórica dos discursos. Como comprovação disso, é só fazer uma breve observação nos números atuais de mortalidade infantil, analfabetismo, falta de saneamento básico, precariedade no atendimento médico, corte de investimento na educação, etc., do continente em questão.

Outro aspecto importante abordado pelas vertentes oficiais sobre as políticas educacionais é quanto ao papel de relegitimação do Estado que podem desempenhar, mas, pelas observações de Braslavsky (1998), que também fazia parte do Ministério de Cultura e Educação da República Argentina, alguns agentes públicos perceberam que para isso é preciso pensar e agir diferente do que está sendo feito, ou seja, conduzir as políticas de maneira objetiva e eficiente caso realmente exista o interesse de atingir o critério da universalidade e da seletividade antipobreza.

No entanto, o que Braslavsky parece difundir, através de sua análise sobre as tensões possíveis de ocorrer dentro desse quadro de mudança e de possibilidades de

eficiência de controle, nos remete às formulações feitas pelos representantes da teoria funcionalista, por exemplo, à teoria de Durkheim, ao definir educação como um fato social que se impõe de maneira coercitiva ao indivíduo para seu próprio bem integrando e criando relações societárias com o sistema social em que vive. Enquanto que Parsons cria seu Social System apresentando a educação como vital para a socialização do indivíduo, que é, em sua essência, egoísta, e a educação, assim, um meio desse indivíduo conseguir viver em sociedade. Não descarta, portanto, o papel coercitivo da educação, mas acrescenta que é no processo de educação que ocorre a mediatização de interesses entre indivíduo e sociedade.

Como Freitag (1980, p. 18) lembra, tais teorias, que sugerem que os indivíduos buscam sempre, como princípios básicos, a ordem, harmonia, equilíbrio, e por isso se sujeitam no seu próprio interesse, “[...] não vêem a educação como um fator de desenvolvimento e de superação de estruturas societárias arcaicas, mas sim o *know-how* necessário, transmitido de geração em geração, para manter a estrutura e o funcionamento de uma sociedade dada”. Esses são os principais referenciais teóricos utilizados pelos representantes do ideário neoliberal. Não pode ser deixado de lembrar que Parsons é um referencial teórico importante de Habermas, o qual, por sua vez, é forte referência para os atuais agentes oficiais da reforma educacional.

Com essas colocações dá para entender por que esses técnicos da burocracia assumem um papel estratégico na legitimação das instituições do Estado assim como na definição de papéis da educação, tendo poder até mesmo de influir no modo como os recursos devem ser distribuídos e fiscalizados. Para Sacristán (1998) essa questão é tema central, pois as reformas e os programas, como as Diretrizes Curriculares, implementadas por equipes de técnicos e professores sem autonomia política, acabam produzindo os interesses de seus gestores mais diretos, às vezes até para justificar a existência de tais “reformadores”. O autor cita exemplo do que ocorre hoje na Espanha, onde afirma “parecer sobrar fundamentalismo técnico e faltar prudência do bom político”. Aqui no Brasil isso tem repercussão até mesmo junto à atuação dos docentes, os quais, quando não se sentem sem prestígio e força para criticar as reformas propostas por esses agentes oficiais, simplesmente ignoram a existência das normas elaboradas, o que causa também conflitos de interesses (ver entrevistas nos Anexos).

Aliás, a partir dessas colocações, é possível situar melhor o docente neste contexto de reforma e entender que exerce função estratégica dentro dessa concepção funcionalista, pois são o meio pelo qual o projeto de educação é reproduzido ou não na sociedade, sendo, portanto, parte dessa estrutura de poder e de coerção. Mas então surge um dilema enorme, pois quando o docente se depara com suas condições de trabalho flexíveis e precárias, ou melhor, com a realidade objetiva da sociedade em que vive, tem dificuldade de lidar com as exigências feitas para desempenhar suas funções, e que expressam as determinações das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, como se verá mais adiante.

Tais exigências partiram dos organismos internacionais que mais influenciaram os lemas e princípios norteadores para a política educacional na América Latina, através do Projeto Principal de Educação (PPE) para a região do Caribe, entre 1980 e 1990, o que deu início ao processo de vinculação da educação com as possibilidades de pleno desenvolvimento da região. Mas, sem levar em consideração a situação de desigualdade da região, isso traduz de forma totalitária o lugar que cabe a esses países na economia mundial.

No Brasil, esse vínculo da educação aos projetos de desenvolvimento ocorreu antes da forte crise dos anos 80, por volta da década de 30, com o surgimento da “teoria do capital humano”, que promoveu uma mudança do paradigma na educação do qual já foi falado anteriormente e que não só deixou de ser associada a mero teor coercitivo e improdutivo, como passou a ser analisada com importante papel para o desenvolvimento econômico de qualquer país, ou seja, que “a educação potencializa trabalho” (Saviani, 2000, p. 151). Desse modo, a educação não deixava de atuar como mediadora, mas também passou a ter que garantir os interesses de lucro do capitalismo. Hoje a educação tem a função de garantir a mobilidade social combinada com a noção de acesso aos conhecimentos necessários para ingressar ou permanecer no mercado de trabalho, portanto, como meio de garantir distribuição de renda.

Os países precursores dessas políticas baseadas nesse novo paradigma da educação foram: a Argentina, através do programa de aplicação de Lei Federal de Educação; o Chile, com o Mece, programa de aprimoramento da qualidade da educação; e o Peru, com o Instituto Peruano de Administração de Empresas (Ipaee), que orienta diretores de estabelecimentos escolares com a participação das empresas privadas. Isso pode ter sido

um dos fatores que colaboraram para que a educação tenha hoje gestões com características muito próximas à lógica de mercado.

Por que essa proximidade com a lógica de mercado? Porque os referenciais teóricos da administração passaram a ser utilizados para desenvolverem estratégias de gestão e financiamento, como a política de focalização, para garantir a expansão do sistema de ensino sem precisar aumentar os gastos.

É por isso que a situação do docente se torna central dentro deste contexto de crise que, desde o período de 1980 a 1992, já se observava, com um crescimento tanto do número de matrículas em cada um dos níveis da educação dos países latino-americanos, quanto de alfabetizados, apesar do elevado índice de repetência, o que será objeto de análise estatística, para o caso do Brasil, mais adiante. Portanto, como obter docentes e recursos para educar toda essa nova demanda de alunos? A resposta encontrada, para o caso do Brasil, por exemplo, foi o corte no gasto com salário docente, superlotando salas de aula, mas isso também será contextualizado mais adiante.

Esse aumento da demanda de estudantes também foi fruto das influências exercidas, por esses organismos internacionais, sobre as políticas educacionais para a educação básica da América Latina, que reforçaram os princípios neoliberais da economia de redução dos recursos financeiros do Estado e a adoção de soluções via mercado, que deram grande impulso ao que chamam de “estratificação dos circuitos educacionais”, o papel dos técnicos da educação e seus manuais de educação. Também ocorreu uma perda da vinculação da educação como meio para se alcançar a equidade e a coesão social, tornando-se apenas meio de garantir empregabilidade e, dessa forma, reforçar os paradigmas mais conservadores que se apóiam em princípios voltados para sentimentos individualistas e competitivos.

Como exemplo, é preciso observar atentamente para as características que a educação passou a assumir nos países latino-americanos, procurando ainda fazer uma comparação com a situação do Brasil, que já as incorporou em sua LDB 9394/96, principalmente nos artigos 35 e 36, dos quais são citadas as seguintes:

- Adequar o currículo aos progressos da ciência, tecnologia e pedagogia (Art. 36, inciso I);

- Estabelecer relação mais fluente com o mercado de trabalho (Art. 22 na definição de Educação Básica e Art.35, inciso II);
- Educação para alterar as estruturas produtivas da região e promover a equidade social (expressos claramente nos PCNs para o Ensino Médio, p. 32: “Os diferentes contextos do trabalho produtivo devem ser dimensionados a par da estética da sensibilidade, no agir e fazer sobre a natureza; da política da igualdade, na distribuição justa e equilibrada dos trabalhos e dos produtos [...] no sentido de evitar que percam de vista a dimensão humana e solidária necessária à convivência pacífica, justa e equânime em sociedade”);
- Incentivar as habilidades pessoais (Art. 36, inciso II);
- Assegurar princípios éticos que garantam bom desempenho nos diversos âmbitos da vida social (Art. 27, inciso I);
- Tornar universal o acesso aos códigos da modernidade (PNE articula essa proposta para as Diretrizes do Ensino Fundamental);
- Uso de pelo menos 6% do PIB para a educação (Emenda Constitucional 14, Art. 5º<sup>17</sup> e PNE não deixam claro quanto será gasto em educação no Brasil; assim, é ignorado item que poderia representar alguma melhora de investimento na educação);
- Investimento para a melhoria da infra-estrutura física e material do ensino (PNE articula LDB 9394/96e seu Art. 34, § 2º).

No que diz respeito às políticas educacionais e a situação do profissional docente, é preciso ressaltar que as vertentes oficiais de pensamento falam muito superficialmente sobre as condições atuais de trabalho dos mesmos, e, quando se referem aos docentes, sugerem apenas a necessidade de investir em sua formação (para o caso do Brasil, está definido na LDB Art. 61 incisos I e II e Art. 62) tanto para os que estão iniciando como para os que estão em exercício há algum tempo, pois argumentam que ainda prevalece a

---

<sup>17</sup> Mesmo após a aprovação da LDB 9394/96, pouco tem sido gasto com ensino no Brasil, girando em torno de “[...] 4,2-4,5% do PIB, cerca da metade do que se gastou, em média, no segundo mandato de FHC com pagamento de juros e encargos da dívida pública, item que, diga-se de passagem, não possui qualquer vinculação constitucional de recursos” (Pinto, 2002, p. 115).

relação docente como depositário do conhecimento, ou mero reproduzidor de frases que também foram apreendidas pela memorização, por isso a necessidade de melhorar a formação do docente para torná-lo mais apto na aplicação das novas medidas e técnicas pedagógicas.

Estas considerações sobre os docentes parecem refletir os principais argumentos utilizados na elaboração de tais propostas para solução dos problemas do ensino, ou seja, a necessidade de desenvolver competências no docente para entender as Diretrizes Curriculares das diversas etapas da educação básica e colocá-las em prática, aspecto abordado no Parecer nº 9, que orientou as Diretrizes Curriculares para Formação Superior dos Docentes.

Como nunca é demais ser lembrado, recentemente, artigo publicado na revista *Educação*, nº 86, de junho de 2004, alerta para o valor hora/aula dos docentes no Brasil. Trata-se de um levantamento inédito, que nenhum órgão oficial havia feito. O fato é que em algumas regiões, como Pernambuco, pagava-se apenas R\$ 0,98 (noventa e oito centavos) a hora/aula, assumindo características de trabalho escravo urbano. Portanto, parece ser mais uma questão de exploração extrema do trabalho docente do que simplesmente desenvolver as suas competências para obtenção de melhores resultados na educação.

Voltando à questão das competências que o docente deve ter para articular as Diretrizes Curriculares, ela revela a importância política que tais documentos possuem, pois podem “[...] *homogeneizar la práctica educativa y habrá burocratizado el pensamiento pedagógico de los docentes que esperan de la Administración que les comunique el proyecto que tienen que desarrollar*” (Sacristán, 1998, p. 97). Em alguns contextos, como o Brasil, parece tratar-se de uma atitude que entra em contradição com a proposta de descentralização, mas se acredita atingir dessa maneira um atendimento que garanta padrão de qualidade mínima para todos. Apesar dos objetivos do projeto parecerem estar coerentes com a idéia de controle que possuem os organismos internacionais, não pode ser esquecido o que Braslavsky alertou a respeito das Diretrizes Curriculares Fechadas e Abertas, nem que, como aponta Sacristán (1998, p. 97), “[...] *na atualidade, ciertas formas de realizar el control impidem de algún modo el desarrollo de una profesionalidad autónoma que tampoco antes tuvieron*”.

Essas observações nos remete ao Parecer nº 9 e às Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica<sup>18</sup>, pois indicam uma preocupação em desenvolver competências que se alega os docentes ainda não possuem para implementar os projetos de reforma. Essa afirmação leva a nos indagar sobre a questão da (des)profissionalização, qual seja: os docentes, ao mesmo tempo em que são desqualificados pelas instituições que representam e atuam, são responsabilizados quanto ao mal desempenho do sistema educacional. Na verdade é uma tentativa de desviar a atenção de temas que podem ajudar a entender melhor por que se visa a realizar o controle, através de que mecanismos e com que finalidade.

É isso que este trabalho procura analisar, ou seja, as possibilidades de promover uma educação de qualidade em uma realidade que é cheia de contradições, com discursos que desqualificam a atuação dos docentes e ignoram as reais condições da escola, e que parece ser uma das poucas maneiras de atuação política e econômica de um “Estado mínimo”.

Segundo Popkewitz (1992, pp. 39-40),

“[...] a autonomia dos profissionais, o conhecimento técnico, o controle da profissão sobre remunerações usufruídas e ainda uma nobre ética do trabalho são características que servem para definir uma profissão. Contudo, este tipo ideal tem uma frágil base de sustentação, na medida em que ignora as lutas políticas, os confrontos e os compromissos que estão envolvidos na formação das profissões”.

E, de fato, é preciso justamente levar em conta o contexto histórico do docente, como no caso da Suécia, país que o autor observa estar vivendo uma reforma educacional

“[...] dando ênfase à decisão local relativamente às finanças e aos currículos das escolas, desencadeando um processo que está a levantar importantes problemas de regulação para o Estado. Esta nova situação acarreta a formação de grupos profissionais mais fortes nas escolas, tais como diversas associações de professores, de formadores de professores, etc. Através de propostas de padrões curriculares e de

---

<sup>18</sup> “As Diretrizes Nacionais constam dos Pareceres 009, 027 e 028, todos de 2001, emitidos pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação” (*Jornal do MEC*, Brasília-DF, março de 2002, p. 11), mas será analisado o conteúdo do Parecer 9 por ter sido a base da discussão para os demais até a elaboração do texto final.

controle do acesso ao professorado, esses grupos procuram assumir parte da autoridade reguladora das estruturas formais do Estado. As reformas atuais consideram que o profissionalismo trará um maior prestígio social com melhor remuneração e condições de trabalho, graças à conquista de privilégios profissionais semelhantes ao que existem no direito e na medicina” (Popkewitz, 1992, pp. 39-40).

O que se nota, contudo, tanto na América Latina (sobretudo no Brasil) como nos Estados Unidos, é que

“[...] a formação de professores tem-se preocupado com uma fragmentária aquisição de informação e de competências dirigidas para a prática, minimizando a orientação intelectual. Assim, é historicamente significativo que o resultado clássico das reformas educativas tenha reduzido as fronteiras da responsabilidade dos professores. Considerações morais, éticas e intelectuais foram postas de lado em detrimento de competências administrativas que hoje designamos por ‘gestão da sala de aula’. Desde meados do século passado que as tentativas de reforma do ensino servem para introduzir mais formas hierárquicas de controle [...]” (Popkewitz, 1992, p. 41).

Exemplo disso são os sistemas de avaliação centralizados criados no Estado de São Paulo:

- Saesp – para avaliar o Ensino Fundamental;
- Enem – para avaliar o Ensino Médio, entre outros ligados ao Saeb.

Também é importante lembrar o ideário neoliberal que exalta as qualidades de competência individual que cada aluno deve possuir para escolher o que deseja fazer com a sua vida. O que significa, então, que se o aluno não quiser se esforçar nos estudos, o problema é considerado uma opção dele. O mesmo vale para o docente em sala de aula, pois cabe a ele ter competências para fazer com que seus alunos tenham bom desempenho.

Isso tudo influencia o exercício da profissão docente que, ideologicamente, traduz o caráter das reformas educacionais com conotação de maior autonomia e responsabilidade. Entretanto, ao fazer um estudo sistemático sobre as políticas de educação, nota-se que a forma como têm sido feitas as avaliações, e mesmo os padrões socioeconômicos escolares, além de contraditórios, restringem a ação do professor e, portanto, limitam a sua atuação e formação propriamente ditas, portanto, “[...] não basta afirmar que os professores devem

ser reflexivos e que devem dispor de maior autonomia. Há que estabelecer uma tradição de pensamento e de reflexão que possa apoiar este esforço” (Popkewitz, 1992, p. 42).

Como é possível um docente reflexivo se, como o autor observa, “[...] as novas tecnologias em desenvolvimento tendem a acentuar a regulação da vida do professor, através de um processo de individualização que o sujeita a intermináveis supervisões feitas por si próprio e pelos outros?” (Popkewitz, 1992, p. 45). Sem mencionar que as ciências da educação são também consideradas como parte integrante da regulação social, o que também explica o fato de ter ocorrido uma redução da responsabilidade dos docentes relativamente aos currículos, tendo aumentado a supervisão e o controle exterior do seu trabalho, e que faz com que, em função de suas condições precárias de trabalho – número elevado de alunos em sala de aula, jornada de trabalho excessiva, etc. –, muitas vezes não tenha predisposição ou mesmo subsídios para criticar ou mesmo questionar as ordens impostas e acabe seguindo os manuais de implantação dos projetos oficiais.

Essa argumentação vai além do que Costa (1994) indica a respeito da questão da feminização do trabalho docente, pois deve ser relacionada às condições perversas de trabalho que a educação enfrenta. Apesar de o autor não deixar de considerar que o

“[...] controle a que estão sujeitos o currículo e o ensino pode ser tributado ao fato de que o trabalho docente foi construído com profunda vinculação com a mística da submissão feminina e da divisão sexual do trabalho na lógica do patriarcado [...] e, a duras penas, conquistaram um certo grau de autonomia (e que hoje passa por uma intensificação do controle), a degradação a que inúmeros processos de trabalho foram submetidos nas transformações do capitalismo, atingiu a docência em grande parte por sua vinculação à suposta natureza frágil e submissa do contingente feminino” (Costa, 1994, pp.140 e 141).

Essa degradação atingiu e continua a atingir e hoje assume formas mais complexas, pois, como também diz Tragtenberg (1980, p. 89), ao analisar as teorias administrativas e comparar com as argumentações e contextos históricos das Diretrizes Curriculares também revela que “as mesmas são dinâmicas, elas mudam com a transição das formações sócio-econômicas, representando os interesses de determinados setores da sociedade”.

Dentro deste perverso panorama existe ainda o fato de os docentes sofrerem uma “[...] situação ambivalente que vive mais num campo de constituição como classe

trabalhadora do que como uma categoria profissional” (Hypolito, 1991, p. 14), outro fator que pode explicar a dificuldade de garantir sua maior participação na elaboração das políticas educacionais.

Outro fator importante em relação ao contexto atual em que se encontra a educação é o fato de o Estado estar sendo mais um subsidiário das políticas públicas na área da educação, justamente por esta área ainda não ser considerada prioridade social e política e ser subordinada à lógica de mercado, podendo assumir características administrativas federalistas<sup>19</sup>, como no caso do Brasil e da Argentina, ou ser uma descentralização local, como é o caso do Chile, da Colômbia e da Bolívia, ou ainda como naqueles países que não fizeram nenhum planejamento para implementar a descentralização ou que fizeram uma descentralização assumida apenas nas funções e não nos recursos.

Outro aspecto que pode ser usado como exemplo, é partir da análise dos recursos e formas de financiamento<sup>20</sup>, na década de 90, quando os países da América Latina demonstraram interesse em ampliá-los para a educação, mas, conforme argumentam os órgãos oficiais, devido à dificuldade de financiamento da educação, a maioria desses países acabou adotando sistemas de gestão que envolvia a cooperação entre setor público e privado, além da municipalização do ensino e da participação de ONGs.

Outros teóricos, inclusive alguns do Brasil, criticam com mais intensidade todo o processo pelo qual a educação está passando. Afirmam significar uma descaracterização enquanto direito social de todos, passando a instituir-se a escola como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado ou de ser oferecido de forma filantrópica.

“As apelativas e seqüenciais campanhas ‘adote uma escola’, ‘amigo da escola’, ‘padrinho da escola’ e, agora, ‘do voluntariado’, explicitam a substituição de políticas efetivas por campanhas filantrópicas. Passa-se a imagem e instaura-se uma

---

<sup>19</sup> Sobre federalismo e capacidade governativa, Arretche (2002, p. 30) diz o seguinte: “Teoricamente, essa literatura apresenta um razoável grau de consenso em torno da seguinte proposição: Estados federativos tendem a restringir as possibilidades de mudança, porque a autonomia dos governos locais opera no sentido de dispersar o exercício da autoridade política, aumentando o poder de veto das minorias [...] ou, ainda, porque a presença de um maior número de *veto players institucionalizados* nas arenas decisórias aumenta o potencial de estabilidade das políticas existentes [...]”.

<sup>20</sup> No caso do Brasil, depois de vários vetos do presidente FHC não foi determinado quanto seria destinado para a educação, cujos gastos estariam hoje em torno de 4,2-4,5% do PIB, sendo que para atender as estimativas do próprio PNE seria preciso um gasto de 10% do PIB. A ordem é otimizar os gastos, demonstrando o quanto o Estado está afinado com a lógica neoliberal (Pinto, 2002, p. 125).

efetiva materialidade de que a educação fundamental e média não necessita de profissionais qualificados, mas de professores substitutos e de voluntários” (Frigotto, 2003).

No caso acima o autor está se referindo ao Brasil, onde parece que tudo é mais complexo, se se considerar tanto o tamanho da escola pública, quanto o valor que o Fundef<sup>21</sup> repassa para cada aluno ser mantido no sistema educacional público, sobre o qual, além de ser considerado muito inferior ao que é realmente necessário, há denúncias graves de desvios dos recursos que chega a ser de até 75%, conforme informou Carlos Abicalil, presidente da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (Brasília-DF) em entrevista publicada em junho/2004, na *Revista da Educação*.

É claro que isso tudo repercute em uma baixa qualidade de ensino, que pode ser observada através da alta repetência, evasão e baixos índices de aproveitamento escolar. Mas o discurso que predomina, como já dito anteriormente, é o de responsabilizar a formação do docente por essa situação perversa da educação, pois quem cuida desses recursos não deseja mudança na forma de administrá-los, o que deveria ser o principal objetivo para resolver os problemas da educação (Pinto, 2002, p. 132).

Uma das conclusões defendidas pelos órgãos oficiais já citados é quanto à necessidade de desenvolver um novo estilo de educação, que possibilite às pessoas capacidade e qualidade necessárias para participarem de uma sociedade mais justa, solidária e pacífica no século XXI.

Essa conclusão demonstra o quanto os que representam as políticas que foram adotadas, por exemplo, pelo governo brasileiro, aceitam e referendam a reforma educacional, bem como um dos seus mais nocivos aspectos, pois está no âmbito da privatização do conhecimento, ou mesmo do pensamento pedagógico,

“[...] efetivada pelo governo Fernando Henrique Cardoso, através do Ministério da Educação ao adotar as teses do neoliberalismo e do mundo dos negócios, veiculadas nos convênios com o Banco Mundial, como o pensamento educacional do Estado.

---

<sup>21</sup> Este Fundo, com prazo para vigorar até 31/12/2006, é para financiar o Ensino Fundamental em detrimento dos demais níveis de ensino, mas a pressão para demanda de vagas para o Ensino Médio, por exemplo, levou o Estado de São Paulo a contabilizar parte de suas despesas com salário de professores como gasto com Ensino Fundamental (Pinto, 2002, p. 117).

Trata-se, aqui, de transformar a ideologia privada do capital, do mercado e dos homens de negócio, através dos parâmetros curriculares e dos processos de avaliação, em política oficial com força de norma ou de lei para todos” (Frigotto, 2003).

Essa afirmação é muito importante para aqueles que defendem a igualdade de oportunidades e já sabem o quanto o princípio de políticas sociais voltadas para a proposta de focalização ou de medidas que visam a uma sociedade mais equânime está apoiado em argumentos que escondem seu principal objetivo, que é a defesa de uma concepção produtivista e empresarial das competências e da competitividade, ou seja, de educar o indivíduo para que possua as qualidades e competências necessárias para que consiga manter-se empregado. Com isso, a culpa pelo fracasso sempre recairá sobre o indivíduo, escondendo-se assim as reais situações de exclusão que o sistema capitalista tem perpetuado e reforçado.

## **2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO<sup>22</sup> NO BRASIL, SUAS REPERCUSSÕES NO ESTADO DE SÃO PAULO<sup>23</sup> E ALGUNS DADOS ESTATÍSTICOS**

Para melhor situar o objeto desta dissertação é importante também entender o que se passa com o Ensino Médio no Brasil, ou seja, qual é a reforma que estão produzindo neste nível de ensino.

---

<sup>22</sup> As diretrizes para o Ensino Médio e a Educação Profissional nos países em desenvolvimento são confirmadas no documento *Prioridades y estrategias para la educación*, publicado em 1996 (ver Banco Mundial), com edição original em inglês de 1995. Também de 1995 é o trabalho de Crouch, enquanto consultor do Banco Mundial. O autor vislumbra perspectivas difíceis para a expansão do Ensino Médio na América Latina e coloca como opções viáveis para maximizar a relação custo-efetividade a descentralização e a privatização. Justifica essas alternativas pela evidência da eficácia maior da iniciativa privada, pela ineficiência interna dos sistemas educativos e pela necessidade de redefinir o papel do Estado na distribuição de bens (Bueno, 2000, p. 11).

<sup>23</sup> O Comunicado S.E. de 22/03/95 já demonstra a adequação da reforma educacional do Estado de São Paulo quanto aos seus objetivos de relacionar custo-efetividade e descentralização à privatização.

Fazendo-se um breve histórico das políticas educacionais no Brasil, é no período da década de 30, com a instauração do Estado Novo – seguindo também uma tendência mundial para enfrentar a forte crise de 1929 –, que elas passaram a compor as medidas políticas internas.

É importante dizer que o Brasil, dentro do cenário econômico internacional, já possuía, desde muito antes desse período, uma relação econômica de dependência, e esse fator sempre foi decisivo na definição das políticas internas, sobretudo nas políticas sociais, aliás, como diz Saviani (1999), “tudo passa pelo crivo mercadológico”. Mas, para o Brasil, essa situação de dependência econômica repercute geralmente na adoção de políticas de cortes em gastos sociais ou que onerem a parcela da população mais pobre, como o que ocorreu no período da crise cafeeira, na década de 30, utilizando-se do referencial da “socialização das perdas” (Furtado, 1961) e pode ser comparado com o que ocorre hoje nas políticas educacionais com a adoção de medidas que priorizam um nível de ensino em detrimento de outros.

Outro aspecto importante da história das políticas educacionais, muito bem analisado por Freitag (1980), é que ela sempre sofreu grandes intervenções do Estado nos momentos de forte crise, como durante a ditadura getulista, na década de 30, e depois com o golpe militar, nos anos 60, quando sofre interferência até nos quadros de funcionários, passando a ser composto por técnicos que elaboravam medidas em consonância com os interesses que passaram a existir com o golpe e que foram implantadas via Decreto Federal e em grande parte oficializadas pela Constituição de 1967, bem como aspectos já abordados anteriormente sobre o Artigo 53 da LDB 5692/71.

Mas essas atitudes, no âmbito das políticas educacionais, foram tomadas para atender a uma nova necessidade econômica dos respectivos períodos de ditadura que já enfrentavam um forte endividamento externo (no período do golpe de 1964, por exemplo, era devido principalmente ao pagamento de *royalties* pelo uso da tecnologia importada). Para enfrentar isso, a burguesia nacional aliou-se ao capital monopolista internacional com a finalidade de aumentar as exportações às custas de um consumo interno cada vez menos igualitário, o que talvez ajudaria a explicar a forte interferência dos organismos internacionais na economia interna como também as alterações no perfil socioeconômico dos docentes. A década de 60 foi muito bem estudada por Pessanha (1994), em relação aos

docentes do Ensino Fundamental I, o que vale também para os que atuavam nos demais níveis de ensino, já que essas ações afetaram principalmente a classe média da época e, segundo pesquisas, os docentes faziam parte dessa classe social. Situação muito diferente do que ocorre hoje, pois é possível notar variações socioeconômicas dos docentes, oscilando entre classe pobre, média e média alta.

Hoje, ao ler a LDB 9394/96, aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996, considerada a lei maior da educação no país, por se situar logo abaixo da Constituição Federal, e contextualizá-la em relação aos interesses econômicos que prevalecem e atendem aos interesses dos organismos internacionais, não se pode deixar de lembrar de Saviani (1999, p. 92) quando diz que, “a partir de 1990 a ‘racionalidade financeira’ é a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional”. Quanto ao Plano Nacional de Educação (PNE), sua importância

“deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos” (Saviani, 1999, p. 3).

Ou seja, é onde fica expresso quais ações o governo considera como prioritárias. Para demonstrar o quanto o PNE é expressão das ações na educação, o autor explica que,

“[...] no período de 1932 a 1962, descontados os diferentes matizes, o plano era entendido, grosso modo, como um instrumento de introdução da racionalidade científica na educação [...], no período seguinte que se estende até 1985 a idéia de plano se converte num instrumento de racionalidade tecnocrática consoante à concepção tecnicista de educação” (Saviani, 1999, p. 79).

E continua sua análise situando o PNE no contexto histórico-político do Brasil no período da Nova República (1986-89):

“[...] não obstante a existência do Plano ‘Educação para Todos’, que expressava de modo geral o que o ‘Governo Tancredo’ pretendia para a educação nacional, privilegiou-se uma estratégia de repasse aos Estados e Municípios, com objetivos clientelistas, que desconsiderou aquele Plano [...]” (Kuenzer apud Saviani, 1999, p. 79).

Essa nova legislação causou uma importante mudança no caráter do Ensino Médio, que ajuda a avaliar as mudanças promovidas no exercício da docência, pois, conforme o que está disposto no título III – Do direito à educação e do dever de educar, artigo 4º: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: Parágrafo II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; [...]”. Assim, podemos constatar que “[...] o ensino médio se encontra diante de um movimento contraditório: ao mesmo tempo em que passa a ser mais demandado (por exemplo, taxa de matrícula, em 1990, era de 16,7% [...]; enquanto que em 1994 já atingia um índice de 32,2% [...] para a faixa etária de 15 a 19 anos), perde seu caráter de obrigatoriedade com a Emenda Constitucional 14 [...]” (Oliveira, 2004, p. 47).

Essa mudança no caráter do Ensino Médio ocorre, justamente, quando passaram a existir vários fatores que provocaram o aumento do número de matrículas. Um deles estaria ligado à necessidade de os alunos atenderem às novas exigências do mundo do trabalho, na verdade, obedecendo a um discurso ideológico que obedece à nova ordem neoliberal, conforme já mencionado anteriormente. Outro aspecto importante é quanto à reforma do ensino profissionalizante, implantada a partir do Decreto nº 2.208/97 que “[...] pressupõe uma perfeita articulação e sintonia entre os sistemas de ensino regular e de educação profissional. São complicadores que não podem ser perdidos de vista” (Bueno, 2000, p. 16).

Essa dupla legislação parece visar a atender a manutenção do modelo dualista, que já vinha se desenhando desde a década de 30, quando

“[...] o texto da lei se movimenta em torno de dois princípios aparentemente contraditórios: a racionalização das estruturas e dos recursos e a ‘democratização’ do ensino. A combinação do jargão tecnocrático dos economistas da educação (não podemos esquecer que o Ministro da Educação que aprovou a atual LDB, Sr. Paulo Renato de Souza, era um economista) e o liberal (hoje denominado neoliberal) dos

adeptos de um ideal de democracia se fundem na nova lei para atingirem um objetivo: diminuir a pressão sobre a universidade, absorvendo o máximo dos candidatos ao vestibular (democratização) e discipliná-los posteriormente, alegando medidas de racionalização dos recursos” (Freitag, 1980, p. 84).

E quando é feita uma análise mais “economicista” do que ocorre hoje, é possível dar conta de que a reforma no Ensino Médio atende aos interesses não só de focalização das políticas públicas, como também de corte dos custos de tais políticas na área de educação.

Como observa bem Kuenzer (1997, pp. 89-90):

“[...] Com relação, ainda, à proposta de ‘educação profissional de nível básico’, há que salientar sua vinculação à já superada teoria do capital humano, que concebe a educação como determinada pelo mercado; os textos do MEC estão eivados de afirmações que reforçam essa constatação: cursos rápidos, adequados a demandas de qualificação específica e baratos, que trazem retorno individual e social. [...] Anacrônica, portanto, a proposta, que é adequada apenas para o taylorismo dos anos 50 [...]. Esse anacronismo se expressa em toda a proposta do PL 1603/96, [...] porém, ele é mais perverso neste nível: quando se apresenta como uma alternativa de baixo custo para os que não terminaram ou que terminaram apenas o fundamental [...]”.

Mas o que é mais perverso, conforme observa o autor, é o poder da globalização sobre tais medidas e o quanto o país não possui políticas sociais e produtivas adequadas à sua realidade, que viabilizem um projeto futuro de desenvolvimento.

Ao analisar ainda o que é tratado no Art. 8º, sobre o Ensino Profissional de nível técnico, é preciso observar que o mesmo foi separado do Ensino Médio e estruturado por módulos, ou seja, o aluno poderá completar o currículo pleno até habilitar-se como técnico. Por detrás disso está o caminho da privatização do Ensino Médio e Superior, interesse muito bem analisado por Freitag (1980), quanto ao que acontecia no período militar através do mesmo discurso de racionalização da educação. E que hoje se reafirma com a possibilidade de obter habilitação em cursos profissionalizantes nos vários estabelecimentos credenciados (adequado aos seus interesses de formação e possibilidade

financeira<sup>24</sup>), porém tais estabelecimentos de ensino credenciados não precisam ser de caráter exclusivamente público.

Neste ponto é que se discute o rumo da educação para sua privatização, além, é claro, da polêmica “dualidade estrutural” do Ensino Médio, ancorada, por sua vez, em duas legislações, uma para o Ensino Básico e outra para a Educação Profissional.

Isso tudo é colocado de uma maneira extremamente simplificada pelo discurso oficial, que argumenta assegurar os interesses dos mais pobres, uma vez que estão adequando o Ensino Médio às características de interesse dos que precisam se profissionalizar o mais rápido possível para atender as suas necessidades de inserção no mundo do trabalho. Desse modo, reforça-se ainda mais a sua condição social, ao invés de assegurar políticas sociais que garantam o acesso ao nível superior de qualidade e, assim, ser possível ao menos vislumbrar um futuro mais promissor para o Brasil.

O argumento central é no sentido de sublinhar a necessidade de romper com o ensino propedêutico voltado para o ingresso na universidade, portanto, com caráter também excludente, pois, segundo análise dos técnicos que discutiam a LDB, só assegura o ingresso de uma minoria nas universidades. Hoje parece ter ocorrido um aumento significativo de ingresso nas universidades, mas ainda se está muito longe das reais necessidades (ver Tabela 6).

Ao se resgatar a história das políticas educacionais percebe-se que esse tipo de prática já era comum, haja vista as medidas políticas para essa área, na década de 30, pelo então ministro Capanema, cujo lema era “criar um exército de trabalho para o bem da nação” (Freitag, 1980, p. 53), portanto, com o objetivo de adequar a força de trabalho às exigências da economia de mercado da época.

Tudo isso acaba reforçando uma conotação mais perversa da história da educação no Brasil, a qual vem se perpetuando porque ainda se reproduz o discurso de que só os

---

<sup>24</sup> Conforme está expresso no Parecer CEB/CNE nº 15/98: “A duplicidade da demanda continuará existindo porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais. Entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa esse projeto abrigará um percurso que posterga o desafio da sobrevivência material para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente ele demandará a inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o ensino médio ou imediatamente depois deste último” (Brasil, 1998a, p.35).

mais capacitados, os mais competentes e privilegiados terão acesso ao terceiro grau e, portanto, ao mundo do trabalho regulado. Com isso, os representantes dos interesses do capital cada vez mais habilmente acabam cooptando as energias das lutas de classes de modo a fazerem parte integrante do processo histórico e se tornarem, elas próprias, uma força produtiva (Pessanha, 1994).

Sem dúvida, a situação do Ensino Médio é expressão dos impactos promovidos pelas mudanças no mundo do trabalho, o que acaba refletindo no atual processo antagônico em que se encontra, agravado pelas atuais necessidades de demanda e de corte em seus custos. Por isso mesmo a reforma da educação procura reforçar o discurso de atribuir a tais medidas um caráter de focalização, ou melhor, de atendimento às camadas mais pobres da população, dentro das possibilidades financeiras dos governos federal, estadual e municipal.

Já mencionamos, em outra oportunidade, que essas reformas, segundo várias análises macroeconômicas, atendem imposições do atual processo da economia mundial que tem abalado as estruturas do aparelho de Estado, principalmente no que diz respeito às políticas públicas que atualmente têm sofrido novas orientações para gerir a pobreza. Tais orientações, sobretudo no Brasil, são voltadas para uma focalização das políticas públicas para as populações muito pobres e para garantir um padrão mínimo de atendimento, ou seja, aquilo que alguns teóricos chamam de Estado mínimo.

Com o argumento de assegurar tais medidas de focalização, as ações de poder na área da educação foram descentralizadas, pelo menos no que diz respeito ao discurso, já que as leis são articuladas de maneira a restringir as atitudes de quem atua nessa área. Por outro lado, de forma ambígua, argumenta-se que tais leis são de tamanha eficiência, pois assegurariam:

- flexibilidade para buscar fontes de recursos, para diminuir os custos com a educação;
- efetividade na aplicação das políticas visando a expandir o atendimento.

Mas é importante lembrar o que Bueno (2000, p.11) fala especificamente sobre o fato de as Diretrizes para o Ensino Médio e da Educação Profissional já terem sido

elaboradas e aprovadas antes de qualquer consulta aos seus destinatários, conforme pode ser observado nos textos oficiais.

Os órgãos criados para implementar e planejar tais políticas foram: primeiro, o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), criado em 1996, através da Lei 9.424 (com vigência predeterminada, e por isso mesmo já está sendo discutida a criação do Fundo de Desenvolvimento e Valorização do Ensino Básico (Fundeb) que dará continuidade a esse tipo de instituição que planeja e implementa as políticas na área da educação, mas assumindo também novo papel de subsidiar o Ensino Médio, devido às novas demandas nesse estágio da educação básica); e, segundo, o Plano Nacional de Educação (PNE), que dá prioridade ao atendimento da faixa etária de 7 a 14 anos (Lei 10.172/01), ou seja, ao Ensino Fundamental.

Não apenas a administração, mas também os recursos foram descentralizados, atribuindo um valor/aluno para ser repassado aos diversos âmbitos de governo – federal, estadual e municipal –, mas tal valor fica muito longe das reais necessidades para viabilizar boas condições de ensino. Aliás, essa relação valor/aluno, do Fundeb, e a atual pressão causada pelo aumento de matrículas no Ensino Médio, como argumentam Arretche e Rodrigues (1996) e Pinto (2002), ocorre em muitos Estados, inclusive em São Paulo, e faz com que se contabilizem como gasto com Ensino Fundamental a parcela do salário dos docentes desse nível de ensino.

Essa atitude de alguns governos já pode indicar a dificuldade que existe em complementar tais verbas, como as políticas de focalização sugerem, com a idéia de descentralização, no que diz respeito à flexibilidade, pois as unidades escolares teriam que buscar fontes de recursos para diversificar os meios de subsídio da educação, regionalmente, mas esse debate teria de ser alvo de outro trabalho, aliás, muito denso.

Na verdade o que está por trás de tudo isso é exatamente uma política que “[...] envolve a busca de fontes alternativas de recursos, a articulação de compromissos que liberem o poder público da assunção de grandes responsabilidades e um planejamento rigoroso que reduza o intransferível a um mínimo de baixo custo parcelado a longo prazo” (Bueno, 2000, p. 14). Aliás, o clientelismo é tão forte nos meios e discursos políticos que

não nos damos conta de que o valor destinado para subsidiar os estudos dos mais pobres é insuficiente, apesar de, no entanto, parecer sobrar na contratação do setor privado que tem atuado na educação.

## 2.2 E QUANTO AO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO?

Essas medidas são fruto da alteração dos objetivos no que diz respeito ao currículo, ao financiamento e à gestão desta etapa de ensino.

De acordo com o artigo 35 da LDB 9394/96, o Ensino Médio passou a ser caracterizado como etapa final da educação básica, período em que deve assegurar:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II – a *preparação básica para o trabalho e a cidadania* do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar *com flexibilidade* a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da *autonomia* intelectual e do *pensamento crítico*;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (grifos meus).

No entanto, se atentarmos para as interessantes observações feitas por Popkewitz (1995) sobre as definições dadas ao conceito de *pensamento crítico* é possível não só entender melhor o que pode estar por detrás dessas leis, mas também como este conceito é articulado na LDB, portanto, influenciando diretamente nas possibilidades de atuação do docente.

*“Aunque pueden senãlarse diversas corrientes que apoyan el pensamiento crítico, cuando este se pone en relación com los demás elementos del código administrativo, surge una interpretación más restringida. La psicología, disciplina cuyo objetivo histórico en educación, como indiqué antes, tem sido funcional [este trabalho também compartilha dessa análise a respeito da influência dessa vertente*

teórica], *adquiere mayor relieve. En general, el significado del pensamiento crítico en la práctica educativa se define desde el punto de vista conductual o cognitivo. No tiene que ver con la comprensión de las relaciones entre el yo y la sociedad ni con el desenmascaramiento de las fachadas de la vida cotidiana para comprender la pretensiones, engaños y autoengaños que organizan la vida de los individuos. El pensamiento crítico, en cambio, se ocupa de la resolución de problemas, en donde los parámetros de la relaciones ya están establecidos y los grados de ambigüedad en la flexibilidad de los ambientes son limitados. El pensamiento se desarrolla en un mundo de armonía, estabilidad y cambio racionalmente ordenado. Se trata de una idea adecuada para la burocracia y los negocios de nivel medio; el pensamiento crítico no significa plantear cuestiones sistémicas o históricas*” (Popkewitz, 1995, p. 214).

Essas considerações ficam ainda mais complexas quando as relacionamos ao que se espera das Diretrizes Curriculares no que diz respeito a gestão e financiamento, aspectos que influenciam diretamente nas condições em que se desenvolverá a educação em geral, até no que diz aos aspectos pedagógicos, pois determinam o perfil que o aluno deverá ter ao terminar o Ensino Médio. No que diz respeito ao financiamento do Ensino Médio, a situação torna-se ainda mais perversa, já que esse financiamento acabou sendo preterido pela Emenda Constitucional nº 14, que prioriza o atendimento ao Ensino Fundamental.

Surge uma outra questão importante: quais são as verdadeiras mudanças pelas quais o ensino está passando? Essa questão só é possível de ser respondida se compararmos com o que ocorreu em contextos anteriores, por exemplo, no período da ditadura, em que também se articularam políticas com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico, por isso a exigência de uma maior profissionalização dos docentes. Foi quando se instituiu a licenciatura curta para Estudos Sociais, cujo caráter de curta duração afirmava-se prover a formação de docentes com o perfil adequado às necessidades de ensino da época. Contudo, ao analisar o discurso e as Diretrizes Curriculares mais detalhadamente, temos que:

“[...] o professor idealizado para produzir esse tipo de ensino deverá, portanto, ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, o que conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento de seu instrumental científico. Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que lhe permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar deve apenas aprender a transmitir” (Fenelon, 1984 apud Fonseca, 1993, p. 28).

Quanto ao financiamento, a Constituição de 1967 já não estipulava a porcentagem de verbas destinadas, por parte da União, ao Ensino Médio, passando a reduzir-se os investimentos públicos neste nível educacional, reflexo talvez também da diminuição na participação orçamentária do Ministério da Educação e Cultura neste período. Já no que diz respeito à atuação do setor privado tanto no Ensino Médio, como no Ensino Superior, era possível perceber um forte crescimento. Um exemplo é a taxa de matrícula por volta de 41%, em 1982, para os cursos preparatórios e profissionalizantes no noturno (IBGE, 1983).

E hoje, seguindo a linha de financiamento precário, com um crescimento acentuado na procura pelo Ensino Médio, o que se traduz em fortes pressões para obtenção de recursos para esse nível de ensino por parte das próprias unidades escolares, insinua-se que apenas a formação e discursos que apregoam a competência e eficiência serão suficientes para garantir aos docentes, assim como aos funcionários e a toda a comunidade (também envolvidos num processo de gestão democrática, com os mesmos objetivos de qualidade do ensino), condições de buscar alternativas para suprir, por exemplo, a parte diversificada com cursos profissionalizantes, sem fazer contextualizações mais aprofundadas, e, é claro, sobrecarregando o docente de responsabilidades.

Outro mecanismo legal que foi instituído pela LDB 9394/96, para o caso do Ensino Fundamental, conforme Artigo 32, é a mencionada progressão automática, que causou impacto no Ensino Médio devido ao aumento na demanda de atendimento no âmbito estadual, já que cabe aos Estados garantir, com prioridade, esse nível de ensino (ver Tabela 1). O que causou também tanta procura por matrícula no Ensino Médio foi a necessidade de mais qualificação, fruto das novas exigências para os alunos se adequarem ao mundo do trabalho. Isso tudo tem exigido a necessidade de ampliar o atendimento para o Ensino Médio. “[...] Segundo dados do próprio MEC, a matrícula no ensino médio cresceu 136% entre os anos de 1991 e 1999 [...]. Por estas razões, o MEC considera que os atuais esforços deverão se concentrar na reforma e expansão do ensino médio”<sup>25</sup> (Oliveira, 2004, p. 51).

A progressão continuada, também conhecida como promoção automática pelos seus críticos (que argumentam possuir características pedagógicas nada satisfatórias, tendo

---

<sup>25</sup>“Brasil mostra resultados e desafios na educação em fórum que reúne 146 países” (www.inep.gov.br notícias 26/04/00).

interferido na relação professor/aluno, bem como nas formas de avaliação e promoção que existiam até então e que estavam cristalizadas no sistema de ensino existente), contribuiu de forma inquestionável para a queda nos índices de repetência, pois se trata de um recurso artificial de promoção (o que não significa que ocorreu melhora na qualidade de ensino). A progressão continuada foi adotada no Estado de São Paulo, nos ciclos Fundamental I e II, ou seja, da 1ª a 4ª série, sendo a 4ª série final do ciclo I e da 5ª a 8ª séries, sendo a 8ª série final do ciclo II. No Ensino Médio ocorre a progressão parcial, ou seja, pode ser retido o aluno que demonstrar baixo aproveitamento em três matérias, mas pode seguir os estudos na série seguinte e simultaneamente retoma os conhecimentos que demonstrou não ter assimilado satisfatoriamente.

**Tabela 1.** Matrícula por dependência administrativa – Brasil – 1991-2000

| Dependência administrativa | 1991             | 1994             | 1996             | 1998             | 2000             |
|----------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Brasil–Total               | 3.772.698        | 4.932.552        | 5.739.077        | 6.968.531        | 8.192.938        |
| Federal                    | 103.092          | 100.007          | 113.091          | 122.927          | 112.343          |
| <b>Estadual</b>            | <b>2.472.964</b> | <b>3.522.970</b> | <b>4.137.324</b> | <b>5.301.475</b> | <b>6.662.727</b> |
| Municipal                  | 177.268          | 267.803          | 312.143          | 317.488          | 264.459          |
| Privada                    | 1.019.374        | 1.041.772        | 1.176.519        | 1.226.641        | 1.153.419        |

Fonte: Inep/MEC, 2003. A Educação no Brasil na década de 90: 1991-2000

Quanto ao que ocorre no Estado de São Paulo, na primeira metade da década de 90 houve um visível aumento nas taxas de matrícula para o Ensino Médio. No entanto, já na segunda metade da década de 90, os sucessivos governos iniciam a implantação da reestruturação e reforma da rede pública de ensino estadual, reflexo da política de corte nos gastos na educação, com a superlotação das salas de aula para evitar aumento da folha de pagamento com a contratação de docentes, conforme é possível evidenciar nas Tabelas 2, 2a e 2b.

**Tabela 2.** Matrícula na Rede Estadual\* do Estado de São Paulo 1991-2000

| Ano             | 1990    | 1995    | 2000      |
|-----------------|---------|---------|-----------|
| Período Diurno  | 205.158 | 329.150 | 714.290   |
| Período Noturno | 493.710 | 929.063 | 1.060.006 |

\* Inclui alunos das escolas mantidas pela Secretaria da Educação e alunos das escolas vinculadas à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico mantidas pelas Universidades Estaduais: USP, Unesp, Unicamp e Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”.

Fonte: CIEE/Seesp Série Histórica Matrícula da Educação Básica do Estado de São Paulo, 2003, p. 46.

Nas tabelas abaixo é possível notar o forte crescimento de matrículas no período da década de 90, assim como a diminuição do total geral das salas de aula.

**Tabela 2a.** Matrículas no Ensino Médio da Rede Estadual do Estado de São Paulo e Total Geral de Matrículas no Ensino Médio do Estado de São Paulo em 1994 e 1999

| Ano  | Matrículas na Rede Estadual | %    | Total de matrículas no Estado | %   |
|------|-----------------------------|------|-------------------------------|-----|
| 1994 | 1.188.820                   | 80,1 | 1.484.239                     | 100 |
| 1999 | 1.720.174*                  | 84,0 | 2.047.402**                   | 100 |

Fonte: SEE – Seade

\* Incluem 26.369 matrículas das escolas de Ensino Médio mantidas pela USP/Unicamp/Unesp

\*\* Incluem 1.997 matrículas na rede federal, sendo 1.188 na Região Metropolitana de São Paulo e Município de São Paulo, 337 na Baixada Santista e 472 nas Regiões Administrativas de Campinas e Município de Campinas.

**Tabela 2b.** Número de escolas que ofereciam exclusivamente curso do Ensino Médio, ou escolas com cursos diversificados da Rede Estadual do Estado de São Paulo, em 1994 e 1999

| Ano  | EF II e EM | EF I e EM | EM  | Subtotal | Total |
|------|------------|-----------|-----|----------|-------|
| 1994 | 2.310      | -.-       | 202 | 2.512    | 6.799 |
| 1999 | 1.721      | 763       | 305 | 2.789    | 5.717 |

Fonte: SEE-Seade. Obs.: Não se especificou número de salas de aula do Ensino Médio, no entanto, é possível perceber a diminuição no número de salas nas outras redes de ensino, ao mesmo tempo que houve aumento no número de matrículas.

Ensino Fundamental Ciclo I (EF I); Ensino Fundamental II (EF II) e Ensino Médio (EM).Subtotal: refere-se apenas ao total de escolas do ensino estadual do Estado de

São Paulo. Total: Refere-se ao total geral, ou seja, estão incluídas escolas mantidas pelos Municípios e Estabelecimentos Privados.

A pesquisa “Estatísticas dos Professores do Brasil”, realizada em 2003, pelo Inep, apontou também um número médio de alunos por turma elevado em todos os níveis (conforme Tabela 2c). É possível verificar que a média é de mais de 37, sendo que 20,4% das turmas do Ensino Médio, em níveis nacionais, possuem mais de 40 alunos, o que reforça o critério de fazer “render” o dinheiro ao promover a redução dos custos educacionais, diminuindo o número de salas para esse grau de ensino com a diminuição na contratação de docentes.

**Tabela 2c.** Número médio de alunos por turma segundo o nível de ensino e dependência administrativa do Brasil e regiões – 2002

| Nível de Ensino              | Número Médio de Alunos por Turma |         |      |                     |          |         |      |              |
|------------------------------|----------------------------------|---------|------|---------------------|----------|---------|------|--------------|
|                              | Brasil                           |         |      | Regiões Geográficas |          |         |      |              |
|                              | Total                            | Rede    |      | Norte               | Nordeste | Sudeste | Sul  | Centro Oeste |
| Pública                      |                                  | Privada |      |                     |          |         |      |              |
| Creche                       | 17,8                             | 21,1    | 14,1 | 26,3                | 23,7     | 15,7    | 15,7 | 18,4         |
| Pré-Escola                   | 21,1                             | 24,2    | 15,5 | 25,3                | 21,1     | 21,3    | 19   | 20,4         |
| Ensino Fundamental – 1ª a 4ª | 26,3                             | 27,9    | 18,6 | 28,4                | 25,3     | 27,8    | 23,8 | 24,9         |
| Ensino Fundamental – 5ª a 8ª | 32,4                             | 33,4    | 26,6 | 33,7                | 33,4     | 33,2    | 28,7 | 30,9         |
| Ensino Médio                 | 37,2                             | 38,0    | 32,6 | 38,6                | 39,7     | 37,2    | 33,2 | 35,9         |

Fonte: MEC/Inep Estatísticas dos Professores do Brasil, 2003, p. 43.

Com relação a esses últimos dados, o Inep concluiu também que está evidente o caráter discriminatório do sistema de ensino,

“[...] quando percebemos que a rede privada trabalha com uma relação alunos por turma bem menor que aquela da rede pública. Mais uma vez o sistema educacional tende a reproduzir as desigualdades já existentes na sociedade quando seria uma de suas funções minorá-las. Obviamente, o professor quando atua na escola pública encontra também uma condição de trabalho, no que se refere a este indicador, pior do que quando ministra aulas no setor privado”(Inep-Estatísticas do Professor, pp. 45 e 46).

Esses aspectos também foram abordados *grosso modo* nas entrevistas dos docentes conforme pode ser analisado nas entrevistas transcritas adiante.

Um dos impactos, como já mencionado anteriormente, foi justamente uma “explosão” de acesso ao Ensino Médio na década de 90, principalmente no âmbito estadual. É importante observar que isso foi mais acentuado junto ao período noturno, atingindo 58% em 1998 (Tabela 3), conforme Censo Escolar do período em questão, e tem como principal característica um atendimento mais precário ainda, pois as aulas se restringem à sala de aula, sem muitas possibilidades de ampliar os espaços físicos de aprendizagem.

**Tabela 3.** Matrícula inicial no Ensino Médio e turno noturno – Brasil 1991-2000

| <b>Dependência administrativa</b> | <b>1991</b>      | <b>1994</b>      | <b>1996</b>      | <b>1998</b>      | <b>2000</b>      |
|-----------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Brasil – Total                    | 2.200.522        | 2.263.514        | 3.218.713        | 3.817.688        | 4.373.363        |
| Federal                           | 30.833           | 23.942           | 26.824           | 25.799           | 19.696           |
| <b>Estadual</b>                   | <b>1.617.575</b> | <b>1.776.456</b> | <b>2.634.935</b> | <b>3.282.352</b> | <b>3.967.425</b> |
| Municipal                         | 136.457          | 172.512          | 229.118          | 232.863          | 184.114          |
| Privada                           | 415.657          | 290.604          | 327.836          | 276.674          | 202.128          |

Fonte: Inep/MEC, 2003 A Educação no Brasil na década de 90: 1991-2000.

Nesta tabela também se reforça o que Pinto (2002) argumenta a respeito da previsão de crescente diminuição dos investimentos do âmbito da União na educação (ver a diminuição da rede de ensino federal), pois os artigos 8º e 9º da LDB 9394/96 reafirmam seu papel de organizador do sistema educacional nacional.

Outro aspecto constatado através do Censo Escolar é que, com a diminuição da evasão e da repetência, fato atribuído também à progressão continuada, ou seja, fruto de um mecanismo artificial e que não traduz na melhora da qualidade de ensino, apesar de ter reduzido o tempo de conclusão da educação básica de 12 para 10 anos e garantir uma redução dos investimentos em educação por parte do Estado, conforme a tabela abaixo mostra.

**Tabela 4.** Taxa de distorção idade/série por dependência administrativa – Brasil e Regiões Geográficas 1991-2000

|                 | <b>1991</b> | <b>1994</b> | <b>1996</b> | <b>1998</b> | <b>2000</b> |
|-----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Brasil          | 72,4        | 71,5        | 55          | 53,9        | 54,9        |
| Federal         | 68,4        | 63,7        | 44,5        | 39,5        | 36,2        |
| <b>Estadual</b> | <b>77,1</b> | <b>76,2</b> | <b>60,9</b> | <b>59,3</b> | <b>60</b>   |
| Municipal       | 82,8        | 82,6        | 68,4        | 69,4        | 72,1        |
| Privada         | 59,4        | 53          | 31,1        | 26,9        | 22,7        |

Fonte: Inep/MEC, 2003. A Educação no Brasil na década de 90: 1991-2000

Além disso, é importante dizer que a educação pública tem assumido a responsabilidade quanto ao atendimento da educação básica, pois apresenta a maior parte das matrículas de alunos na faixa etária de 14 a 17anos (cf. Tabela 1).

Por outro lado, o Ensino Médio, no que diz respeito a matrículas no primeiro ano, não são proporcionais ao número de alunos egressos da 8ª série do Ensino Fundamental (ver Tabela 5), e algumas análises já apontam para a falta de interesse do poder público em promover um levantamento sobre as dificuldades de adequação da localização das escolas às necessidades de mobilização dos alunos do trabalho para a escola e da escola para casa, o que causa dificuldades para atingir a universalização desta etapa da educação básica.

**Tabela 5.** Número de concluintes por nível de ensino – Brasil e Regiões Geográficas 1991-2000

| Regiões Geográficas/Nível de Ensino | 1991      | 1994      | 1996      | 1998      | 2000      |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Ensino Fundamental                  | 1.133.246 | 1.588.631 | 1.923.762 | 2.383.207 | 2.648.638 |
| Ensino Médio                        | 666.334   | 917.198   | 1.163.788 | 1.535.943 | 1.836.130 |
| Ensino Superior                     | 236.410   | 245.887   | 260.224   | 300.761   | 352.305   |

Fonte: MEC/Inep

Nota: Em 2000, nove IES não responderam ao Censo da Educação Superior.

**Tabela 6.** Matrícula inicial por nível/Modalidades de ensino – Brasil e Regiões Geográficas 1991-2000

| Regiões Geográficas/Nível de Ensino                | 1991      | 1994       | 1996       | 1998       | 2000       |
|--|-----------|------------|------------|------------|------------|
| Ensino Fundamental 5 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup> | 9.820.003 | 11.949.752 | 13.104.030 | 14.459.224 | 15.506.442 |
| Ensino Médio                                       | 3.772.698 | 4.932.552  | 5.739.077  | 6.968.531  | 8.192.948  |
| Ensino Superior                                    | 1.556.056 | 1.661.034  | 1.868.529  | 2.125.958  | 2.694.245  |

Fonte: Inep/MEC, 2003 A Educação no Brasil na década de 90: 1991-2000

O que dizer a respeito desse quadro (ver Tabela 6), principalmente depois de comparar o número de matriculados na série inicial com o número de concluintes, se a própria Semtec (Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC) diz – sem demonstrar nenhuma preocupação com o elevado número de alunos que evadem nos vários níveis de ensino – que “não basta aumentar o número de vagas. Precisamos formar melhor futuros cidadãos e trabalhadores, preparando-os para participar da vida democrática e para lidar com as novas tecnologias e as novas formas de produzir bens, serviços e conhecimentos” (cf. [www.mec.gov.br/semtec](http://www.mec.gov.br/semtec))?

Isso também é resultado da forma com que tais políticas educacionais estão sendo conduzidas pelos últimos governos, sobretudo no Estado de São Paulo, pois é possível fazer uma associação não só com as recentes Resoluções aprovadas, como com os cortes de gastos públicos neste setor, o que explica em parte a falta de uma política salarial para os docentes<sup>26</sup>. Mas o golpe mais duro, e já previsto, não só para a área de Ciências Humanas quanto para as demais que fazem parte das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio Noturno do Estado de São Paulo, a partir de 2006, é a brutal diminuição da formação propedêutica que passará a ser 75% do currículo, a fim de sustentar a idéia de ensino profissionalizante voltado para desenvolvimento de habilidades, sem deixar claro e ao

<sup>26</sup> Art. 25 da Lei nº 9394/96 não estipula o número máximo de alunos por sala de aula. “[...] Tendo em vista que o principal elemento de custo é o gasto com salário docente e a melhor forma de baixar seu impacto no custo total é superlotar as salas de aula (as redes privadas que o digam) [...]” (Pinto, 2002, p. 114). Além disso, a Fundef não cumpriu o Acordo de Valorização do Magistério da Educação Básica, pois não estabeleceu *piso salarial* de R\$ 300,00 em julho/94, e sim *média salarial* de R\$300,00 para dez/96 (Pinto, 2002, p. 116).

mesmo tempo encher de expectativa sobre como ficará o atendimento da demanda para a parte diversificada já com 25% do currículo. Isso tudo é no mínimo preocupante porque sabemos que não houve ampliação dos recursos orçamentários para essa modalidade de educação (Saviani, 1999).

No entanto, como essa medida já estava prevista desde a aprovação da LDB9394/96, com certeza é possível que venham outras novidades. Assim,

“[...] o cerne da política educacional relativa à educação profissional é a separação entre o ensino médio e o ensino técnico. Isso significa voltar atrás no tempo, não apenas em relação à Lei 5.692 de 1971, mas em relação à LDB de 1961 já que esta flexibilizou a relação entre os ramos do ensino médio de então, permitindo a equivalência e o trânsito entre eles quebrando, assim, a ‘dualidade de sistemas’ próprias das reformas Capanema da década de 40, na vigência do Estado Novo. Ora, é a essa dualidade que se retoma agora com o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997” (Saviani, 1999).

### **2.3 QUAIS OS OBJETIVOS DO ENSINO MÉDIO?**

É importante observar que o currículo do Ensino Médio foi alterado como a LDB 9394/96 já estabelecia, e atendendo a essa legislação o Estado de São Paulo através, por exemplo, elaborou e chegou a publicar no Diário Oficial a Resolução 7, de 01.02.2005 (conforme Anexos), cujo critério principal é “[...] contextualizar os conteúdos trabalhados de forma a passar a fazer sentido, para que o aluno não precise mais fazer uso do artifício da memorização”. Por isso o currículo foi dividido em base nacional comum e parte diversificada, organizando o Ensino Médio em áreas de conhecimento com a finalidade de integrar áreas que possibilitem, na ótica dos que estão implementando estas reformas, contextualizar o conhecimento.

Como é alertado por Forquin (1992, p. 29), reforçando o que já foi constatado pelos vários teóricos citados que analisam as políticas educacionais no Brasil, “[...] é básico, na análise dos programas estabelecidos pelos currículos, refletir sobre as transformações propostas no processo de renovação, mas é imperativo perceber a reinterpretação e reavaliação contínua do que é conservado”.

Tal objetivo expresso na atual LDB parece contraditório, mas na realidade atende justamente ao interesse do Estado em “descentralizar centralizando”, pois ao mesmo tempo em que as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio são obrigatórias de serem implementadas regionalmente, o MEC elaborou os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), com caráter não obrigatório, portanto, segundo o MEC, diferentes daquelas. No entanto, Moreira (1996) argumenta que tais Parâmetros não deixam de ter, como as Diretrizes, o papel de fornecer uma série de orientações e recomendações aos docentes, o que acaba também desqualificando o docente e tornando-o mero executor do projeto pedagógico do Estado.

Bueno (2000) afirma que as disposições para o Ensino Médio na nova LDB

“compõem, assim, o referendo de um programa do MEC em andamento, preparado com assistência direta especializado do BID<sup>27</sup>, e seguindo um plano de ação com datas antes acordadas. Um cronograma que segue tranqüilo após a aprovação da Lei e permite que, já no início de 1997, o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP – resultante do acordo financeiro MEC/BID BR-0247, incluía oficialmente as novas diretrizes legais e antecipava, tanto os termos do futuro decreto da reforma da educação profissional, como as medidas complementares do MEC” (Bueno, 2000, p. 12)

Diante disso seria ingenuidade não atentar para o fato de o Estado ter o interesse de exercer o controle sobre o trabalho do docente. Para entender melhor esse interesse é preciso ter conhecimento sobre a trajetória da implementação da escola no processo da Revolução Francesa e as proposições de Condorcet, descritas no trabalho de Carlota Boto (1996), ou então, analisar a história da profissão desde o antigo Império Romano, verificar a atuação dos *retores*, ou mesmo na Grécia Antiga, através dos filósofos e sofistas (Costa, 1995).

Aliás, a idéia de controle como um importante objetivo da escola tem seu início no séc. XVI, com a Reforma, que pregava ser cada pessoa responsável pela sua salvação, por meio do estudo da Bíblia. Segundo Nóvoa (1987), essa foi a forma com que a escola se inscreveu no novo contexto do capitalismo, ou seja, de disciplinarização da infância e dos

---

<sup>27</sup> Além da assessoria do BID, o MEC contou com o apoio técnico da Oklahoma State University para a definição de parâmetros curriculares, via convênio e consultores contratados pela Unesco.

jovens e voltada para atender as necessidades de uma ordem capitalista. Nesse caso, não há dúvidas de que “[...] a construção de uma política educativa passa a ser uma atividade especializada, perdendo seu caráter convocatório para se tornar instrumental e de cúpula” (Garretón apud Bueno, 2000, p. 19), ou mesmo que “[...] a política já não é, como pensava Platão, um ofício de todos os cidadãos, mas dos especialistas” (Frigotto, 2003).

O que isso tem de diferente dos antigos Estados totalitários? Aliás, o que é então o Estado Nação?

Dizer que o Estado é o povo é um grande erro, mesmo para aqueles que se intitulam democráticos (sem querer entrar na questão dos Estados socialistas, que foram criados ao longo do século XX, baseados em regimes totalitaristas e que se encontram também em crise). O Estado sempre foi uma instituição com papel coercitivo, criado para manter no poder quem sempre esteve no poder, e para isso sempre criou mecanismos e instituições que assegurassem, e legitimassem seus interesses, como, por exemplo, a escola.

O papel do Estado fica ainda mais claro quando analisamos hipóteses de seus representantes como, por exemplo, Braslavsky, ao afirmar, de um lado, que “[...] *en principio puede proponerse que los principales agentes de las alternativas de ‘regulación mínima’ serían los grandes bancos internacionales [...] Ninguno de ellos se ocupa del currículo, de lo curricular*”; e, de outro, que “[...] *la existencia de dispositivos curriculares puede ser un componente dentro de las estrategias de la nueva regulación y configuración de los sistemas educativos, que establezca un polo de tensión hacia la construcción de calidad y de equidad en segmentos significativos de los sistemas educativos desconfigurados*”; ou ainda que “[...] *identificamos en los procesos de configuración de los nuevos dispositivos curriculares un conjunto heterogéneo de actores que intervienen en la instituciones del Estado mediatizando los intereses de las diferentes fuerzas sociales y políticas de la sociedad civil de cada país*” (Braslavsky, 1998, pp. 31 e 32).

Sem dúvida a sociedade civil tem interesse de participar desses processos, mas o veto tem sido a principal resposta aos seus anseios. Além disso, como já foi alertado por vários teóricos (Bueno, 2000; Afonso, 2001; Bruno, 1996; Chomsky, 1993; e outros), é inegável a influência dos representantes dos bancos internacionais na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos países latino-americanos, através dos seus Estados

nacionais, e a sua preponderância em relação aos interesses dos demais segmentos dessas sociedades.

Um exemplo claro de como tais interesses expressam o que tem sido aprovado em lei pode ser notado na Resolução nº 3 de 26/06/98, da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação, e que atribui às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio do Brasil o seguinte:

“As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei:

I. Desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da *autonomia intelectual do pensamento crítico*, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com *flexibilidade* a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;

II. Constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;

III. Compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as *competências* e habilidades necessárias ao *exercício da cidadania e do trabalho*;

IV. Domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o *desenvolvimento da flexibilidade* para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (grifos meus).

Portanto, o aluno deverá terminar o Ensino Médio com todas as condições necessárias para enfrentar o “mundo do trabalho” de forma totalmente “flexível”, ou seja, adaptado à competição imposta pela forma com que se dá a acumulação capitalista, ou melhor, adaptado ao emprego flexível (nome bonito dado ao emprego precário), ou ainda, ao emprego existente no mercado de trabalho conhecido como regular por oferecer os poucos benefícios que ainda são assegurados por lei, enfim, sabendo como sobreviver em um mundo cada vez mais competitivo e individualista.

É nesse mundo individualista e competitivo que o docente também vive, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio respaldadas pela própria LDB,

pelos Parâmetros Nacionais Curriculares, Conselhos e Secretarias Estaduais de Educação, assim como pelas Oficinas Técnicas (OTs), que são utilizadas para posicionar o docente frente a execução de seu trabalho. Parece não haver dúvidas, pelo menos para os técnicos que elaboram os pareceres que respaldam tais resoluções, quanto à necessidade de o docente deter um conhecimento específico.

Não se poderia deixar de citar o que Azevedo (1997) fala sobre o modo como este conservadorismo brasileiro consegue criar formas para garantir a subordinação e consentimento de todos, em todos os espaços, avalizando o que chama de “participação regulada e da cidadania outorgada”.

Mas como são as disciplinas de Geografia e História que serão focadas neste trabalho tudo fica mais desafiador, devido à própria trajetória conturbada dessas áreas no currículo oficial, consequência das posições e interferências tanto políticas como econômicas no Brasil, e que explicitam o quanto a escola é um espaço privilegiado de embates políticos e ideológicos.

Um episódio que marcou profundamente a participação das Ciências Humanas e que expressa o que tem ocorrido com o currículo do Ensino Médio das escolas brasileiras, ontem e hoje, é a ênfase dada para uma formação voltada para a profissionalização, e não um ensino de formação geral. Na década de 60 (que foi bem estudada por: Freitag, 1980; Fonseca, 1993; e outros), pôde ser apercebida a influência do setor privado na educação, pois, ao analisar a proposta educacional do Ipes (órgão que representava os empresários na época) e compará-la com a do governo militar do período militar, assumiam ambas o objetivo de utilizar a educação como “um instrumento a serviço do desenvolvimento econômico”. Esse fato também coincide com perdas crescentes que o magistério vem adquirindo em sua carreira (ver Pessanha, 1994) e que demonstra como os princípios administrativos de gestão da economia privada começam a interferir e fazer parte da organização e otimização das políticas sociais em geral, atribuindo um forte caráter de mercadoria ao ensino.

Ao aprofundar a análise sobre a Constituição de 1967, percebe-se que desde então já havia o interesse de desoneração do Estado no que diz respeito ao financiamento da educação, por exemplo, não estabelecendo o percentual que a União deveria destinar para o

ensino em seu orçamento. Esse é o marco da prática de cortes significativos de investimentos no setor. Tal aspecto demonstra mais uma vez como as políticas sociais podem assumir um caráter adverso ao esperado, ou seja, ao invés de garantir os meios para desenvolver uma educação emancipadora pode estar apenas adequando o indivíduo ou mesmo assegurando a ordem da sociedade para atender interesses de minoria privilegiada.

Esse caráter controlador assume características no mínimo muito peculiares na educação, pois aqueles que serão os futuros profissionais – seja na área da educação ou em outras – são os nossos alunos hoje. Essa é a maior reflexão que devemos fazer, e o que foi descrito até aqui pode ajudar a se ter alguma idéia sobre qual o futuro da educação sob o “domínio” da racionalização do capital que desqualifica a atuação do docente para justificar as intervenções do Estado, ao mesmo tempo que a qualifica pelo interesse de afirmar o ideário em que vincula a educação como meio de garantir o desenvolvimento da sociedade e assim garantir a legitimação do Estado como mantenedor da ordem.

Um exemplo da forma como é exercitado o controle sobre a educação é possível verificar ao observar o que tem ocorrido com o currículo, que, em detrimento de uma formação voltada para humanidades, para a formação geral, tem assumido um ensino que busca uma profissionalização flexível, portanto, que desenvolva competências que “garantam o exercício responsável da cidadania”, princípios que não são muito diferentes daqueles do período militar, que estabeleciam a obediência cívica. Afinal de contas, o que pode e deve ser subentendido por “exercício responsável da cidadania”?

Neste trabalho vamos analisar o percurso das áreas de História e Geografia, no caso, disciplinas ligadas às Ciências Humanas, e as quais, desde os anos 60, período marcado pela ditadura militar, têm sofrido, junto com as políticas educacionais, intervenção do Estado.

A década de 90 foi um período singular para a educação brasileira, pois vivia as conseqüências das políticas dos períodos anteriores, agravadas com o cenário de crise internacional, período descrito pelos jornais da época como “Barbárie da Educação”. Isso pode ser compreendido se for feita uma análise dos números levantados sobre o que acontecia com o Ensino Médio (antigo 2º Grau), na década de 80. Por exemplo, ocorria crescimento de matrículas no Ensino Médio e ao mesmo tempo a evasão era grande, porém

ainda não se atendia a toda a população da faixa etária para essa fase de ensino, e existia um elevado número de analfabetos.

Essa situação pode ser atribuída aos resultados do projeto educacional desenvolvido no período militar, período em que o ensino já era tido como meio de promover desenvolvimento econômico, o que pressupõe, como já foi dito antes, a educação como instituição do Estado para viabilizar as suas medidas econômicas e políticas.

Essa relação educação/economia demonstra também que já na década de 60 setores da sociedade queriam livrar o Estado da obrigação de financiamento, sobretudo do Ensino Médio e Superior, que passaram por forte privatização. Além disso, promoveu-se políticas importantes junto ao antigo 2º Grau, hoje Ensino Médio, mudando seus objetivos:

- a profissionalização passou a ser compulsória;
- eliminou-se dos currículos a parte de formação geral, especialmente as da área de Ciências Humanas, oferecendo-se uma formação específica e não mais geral.

Sem o financiamento necessário, esse nível de escolaridade, além de ter sofrido alterações drásticas no currículo e outras intervenções de caráter doutrinário, passou a ter, nas escolas públicas, as aulas ministradas em condições precárias, com baixo nível técnico, e mesmo as escolas privadas ofereciam principalmente cursos noturnos que não exigiam grandes investimentos financeiros, como contabilidade, magistério para o antigo 1º Grau, hoje Fundamental I, secretariado, entre outros (Fonseca,1993).

Isso promoveu outras conseqüências, por exemplo, devido à defasagem no conhecimento, o setor privado pôde expandir os cursos preparatórios para o vestibular. O que causava reações de diversos setores usuários do ensino público, inclusive por parte da classe média, que desejava ter acesso ao nível superior. Devido a essas pressões a conselheira do Governo Federal Eurides propôs, em 1981, alterações na LDB 5692/71 para o projeto profissionalizante da Reforma 71, após 10 anos de sua implantação. No entanto, em 1982, o MEC sancionou a lei 7044 alterando a 5692/71, no que se referia ao antigo ensino de 2º Grau, eliminando a obrigatoriedade da habilitação profissional, no entanto mantendo a predominância da parte específica em relação à formação geral (Fonseca, 1993).

O curso de 2º Grau passou novamente a ter que atender uma formação voltada para o exame vestibular, mas ainda com seu caráter voltado para o trabalho com formação específica, o que mais uma vez demonstra o quanto a formação geral voltada para os princípios humanos estava sendo preterida.

Isso acontecia porque atendia os propósitos do poder, articulado com o Conselho de Segurança Nacional da época, o qual tinha a finalidade de reprimir e controlar as opiniões e pensamentos dos cidadãos para eliminar qualquer reação contrária ao regime militar. As repercussões dessas medidas complicaram o retorno das matérias referentes à formação geral em 1982, com fortes reações contrárias, principalmente no estado de Minas Gerais (Fonseca, 1993). Outra significativa intervenção do Estado que repercute até hoje é no que diz respeito à desqualificação e qualificação dos docentes.

Na verdade, isso já vinha ocorrendo desde as décadas de 20 e 30, através de um controle técnico e burocrático nas escolas (adoção de livros didáticos, supervisão, orientação pedagógica, entre outros), mecanismos que são mantidos até hoje e que se aperfeiçoam, principalmente ao promover constantes ataques à formação dos docentes (ver Freitag, 1980)

Durante a ditadura militar a formação dos docentes foi alvo também de ataque através do Ato Institucional nº 5, que criou os famosos cursos de licenciatura curta com o argumento da necessidade de atender as carências de mercado. Hoje, o Estado democrático parece adotar os mesmos métodos, como, por exemplo, quanto à formação no Ensino Médio, seguindo dois princípios da lógica capitalista de desoneração do Estado. O primeiro princípio é atingido graças à redução da grade curricular do Ensino Médio noturno, onde apresenta um maior número de matrículas, ou superlotando salas. O segundo princípio é de veicular no sistema educacional a ideologia “oficial” de competência e cidadania, ou seja, com princípios voltados para os alunos desenvolverem habilidades e buscarem formas próprias de sobrevivência, uma vez que o mercado de trabalho está cada vez mais restrito. Dessa maneira desobriga o Estado de gerar emprego, jogando toda a responsabilidade de sobrevivência para o indivíduo.

Quanto ao que estava acontecendo no sentido da redução da grade curricular basta comparar as Resoluções nº 6 e 7 sobre tais mudanças no Ensino Médio diurno e noturno no

Estado de São Paulo, respectivamente, conforme publicado recentemente no *Diário Oficial* (ver Anexos).

Essas resoluções já determinavam, portanto, para o ano de 2006, redução da parte propedêutica, no período noturno, sem deixar claro como pode ser oferecida a parte diversificada do currículo. O que parece que irá predominar é a transferência de recursos públicos para o privado, no que diz respeito à formação técnica dos alunos de toda a rede de Ensino Médio, como pode ser analisado ao tomar conhecimento do Art.º 40 da LDB: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente do trabalho”.

Essa lei segue o objetivo atual da lógica do capital, qual seja, a transferência de recursos do setor público para o privado. Isso pode também ser notado ao se tomar conhecimento dos discursos de qualificação e atualização dos docentes da rede pública de ensino, não só através dos cursos intitulados de “formação no trabalho” e “Ensino Médio em rede”, como também os cursos conhecidos como “Teia do Saber”, entre outros. Este último é ministrado, aos sábados, geralmente em faculdades e universidades privadas que recebem verba do Estado, e se traduz em mais uma forma lucrativa de utilizar os recursos da educação pelo setor privado.

Seria preciso realizar maiores estudos a respeito de como funcionam esses cursos de formação, mas parece predominar o interesse em veicular discurso que desqualifica os docentes, seguindo a lógica da necessidade de suprir o sistema com tais cursos de formação, sem se fazer um amplo questionamento de como e por que tais cursos são ministrados. Com isso esses cursos garantem lucro para o setor privado da educação e ainda ajuda a legitimar a imagem do Estado como provedor preocupado em garantir a qualidade de ensino.

Esses cursos são respaldados não só pelo discurso oficial, que argumenta existir a necessidade de qualificação dos docentes através da formação continuada, como pelo que está previsto em lei desde a LDB 4024 de 20/12/61, e ainda hoje, através do Parecer nº 9/2001, referente ao que diz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, que cita a própria LDBN 9394/96 e seu artº. 13 como

“[...] indicativos legais importantes para os cursos de formação dos docentes:

a) posicionando o professor como aquele a quem incumbe zelar pela aprendizagem do aluno – inclusive daqueles com ritmos diferentes de aprendizagem –, tomando como referência, na definição de suas responsabilidades profissionais, o direito de aprender do aluno, o que *reforça a responsabilidade do professor com o sucesso na aprendizagem do aluno*;

b) associando o *exercício da autonomia do professor*, na execução de um plano de trabalho próprio, ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola;

c) ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e comunidade”.

Com tais observações fica claro o discurso de desqualificação do docente ao mesmo tempo a que propósitos atende ao estimular uma maior profissionalização. O que é mais interessante saber é se todos os docentes, ao atenderem as exigências profissionais para o desempenho das funções, terão uma valorização salarial ou ainda uma adequação do plano de carreira a esse novo perfil profissional. Será que os títulos de bacharel, assim como de especialização, ou de mestrado e doutorado serão recompensados devidamente, justificando-se, assim, a existência dos cursos de formação contínua, como está explícito nos artigos 61, 62 e 63? Esses instrumentos foram criados para atender o que diz no Art. 87, parágrafo 4º da LDB: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Ou seja, são dispositivos criados para prover de docentes a demanda de matrículas de alunos do Ensino Médio.

Muito significativa é a visão de Popkewitz sobre o ato de ensinar ao defini-lo “[...] como forma de regulação social, que seleciona os fenômenos impondo-lhes fronteiras, classificando-os, distinguindo o essencial do acessório, sem esquecer que as fronteiras delimitam também o que deve ser omitido [...]”, por isso a importância de dar atenção às condições em que o conhecimento tem sido produzido, ficando alerta para o fato de que “[...] as idéias fazem parte do contexto material que expressam e que produzem”. Em outras palavras, o ato de ensinar retrata o posicionamento de uma visão de mundo que espelha as práticas ou as reproduções do mesmo e isso tem um preço a ser pago por toda a sociedade (Popkewitz, 1995, p. 47).

Um exemplo disso é a forma como “[...] a imposição de um currículo assume a transcendência de um certo conhecimento que tem potencial para conseguir uma sociedade melhor; contudo, propor um currículo é eliminar estruturalmente outras possibilidades. Este processo nunca é neutro e desprovido de implicações sociais” (Popkewitz, 1995, p. 48), por isso, como consequência, o currículo acaba sendo alvo de interesses contraditórios, já que expressa os desejos materiais e sociais de nossa sociedade, sendo que uns atribuem ao docente o papel de sustentar a sociedade vigente, enquanto outros nutrem a expectativa de transformação das condições em que vivemos.

Não pode ser deixado de lado, portanto, o discurso de autonomia no exercício da docência, já mencionado antes, do qual faz uso os próprios textos legais da LDB 9394/96, bem como o conceito sobre pensamento crítico da teoria da administração transposta para a educação através da psicologia, em relação à forma com que é proposta também as Diretrizes Curriculares para a formação dos docentes. Estes, além de não terem amplo direito de escolha quanto ao curso que irão fazer, sofrem inúmeras pressões ideológicas (por exemplo, pelo fato de o curso ser financiado por recursos públicos), para não dizer doutrinárias, e acabam por legitimar isso tudo. Portanto, também hoje esses cursos intitulados como “normal superior”, “Teia do Saber”, entre outros “[...] cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas” (Fonseca, 1993, p. 27).

Isso tudo revela o quanto há de utópico na idéia de os docentes poderem viver o que é proposto por Dejours (2001), que também ressalta que o “reconhecimento do trabalho, ou mesmo da obra, pode depois ser reconduzido pelo sujeito ao plano da construção de sua identidade. E isso se traduz afetivamente por um sentimento de alívio, de prazer, às vezes de leveza d’alma ou até de elevação. O trabalho se inscreve então na dinâmica da realização do ego. [...]”. No entanto, o que está acontecendo no ambiente de trabalho docente é algo bem diferente. Para Dejours (2001, p. 34)

“[...] a identidade constitui a armadura da saúde mental. Não há crise psicopatológica que não esteja centrada numa crise de identidade. Eis o que confere à relação para com o trabalho sua dimensão propriamente dramática. Não podendo gozar os benefícios do reconhecimento do seu trabalho nem alcançar assim o sentido de sua relação para com o trabalho, o sujeito se vê reconduzido ao seu

sofrimento e somente a ele. Sofrimento absurdo, que não gera senão sofrimento, num círculo vicioso e dentro em breve desestruturante, capaz de desestabilizar a identidade e a personalidade e de levar à doença mental. Portanto, não há neutralidade do trabalho diante da saúde mental. Mas essa dimensão 'pática' do trabalho é amplamente subestimada nas análises sociológicas e políticas [...]"

Um exemplo é que nem mesmo a criação de medidas paliativas, como o bônus, visando à diminuição do número de faltas do professor, serve para minimizar o problema, sobretudo no âmbito da saúde do professor, em que se nota, justamente, um agravamento. Isso se traduz também na falta de autonomia, e não o contrário, tanto devido ao controle e à centralização das políticas educacionais, através de mecanismos como as Diretrizes Curriculares, as avaliações centralizadas, etc., que inviabilizam ainda mais o proposto por Dejours (ou seja, o docente não mais se reconhece em sua obra, em seu ato de ensinar), quanto pelas condições precárias de trabalho, das quais também não tem controle.

Aliás, em análise sobre as condições em que o trabalho docente se encontra, Codo (1999, p. 345) argumenta que "[...] sobreviver é ter controle sobre si mesmo e o mundo em torno, mesmo que não haja nenhuma prova disto, [...] precisamos acreditar que o sol vai nascer amanhã, mesmo que nada nos forneça uma prova objetiva, mesmo que seja apenas para atender a nossa necessidade psicológica de controle", caso contrário caímos em total desamparo, ou seja, ficamos sujeitos a toda forma de controle e opressão.

Portanto, outra forma de controle e desqualificação em relação aos docentes está no âmbito das Diretrizes Curriculares, que definem as disciplinas que fazem parte do currículo, a quantidade de horas a serem destinadas a cada disciplina e, através dos Parâmetros Curriculares, os conteúdos a serem ministrados. Fazendo uma comparação com o que ocorreu no período militar, na reforma de 1971, ao se prever a adoção dos Estudos Sociais para o 1º Grau (atual segundo ciclo do Fundamental II), englobando as matérias de História e Geografia, foram criados cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais. Muito curioso o currículo mínimo desse curso de licenciatura curta, pois já tinha um caráter de polivalência "[...] promovendo uma descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social"(Fonseca, 1993).

Sem dúvida a “história se repete”, pois também hoje, como está expresso nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e também nos Parâmetros Curriculares, além dos temas transversais parece estar sendo seguido “[...] o modelo norte-americano, que dá prioridade a uma formação ampla e também voltada para métodos e técnicas de ensino com pouca ênfase no conteúdo específico no qual o aluno pretende se formar” (Fonseca, 1993, p. 27). Aliás, hoje, para atender o perfil desejado de docente que deve atuar em “área de conhecimento” do currículo oficial, já está em funcionamento, na USP-Leste, curso com título de bacharel para atuar na área de conhecimento de Ciências Naturais.

Com esse resgate da história é importante salientar a necessidade de rompimento com esse quadro que se instalou na educação, e é reforçado hoje, por ser também fruto de um elevado índice de desemprego estrutural, que gera, por sua vez, um “elevado exército industrial de reserva” disponível no mercado de trabalho para ser explorado, por isso as exigências do empregador em maiores qualificações, em troca de salários cada vez menores. Uma situação em que o Estado tenta contornar a crise do capitalismo ao “privatizar o público” (e quem ganha mais uma vez é o capital privado, ao se apropriar das verbas educacionais para ministrar, por exemplo, os cursos de formação continuada, verbas estas que deveriam compor os salários dos docentes), ou ainda, ao oferecer as poucas vagas nos cursos conhecidos como “normal superior” com bacharelado para atender a elevada demanda de alunos do Ensino Médio público (que vêem no magistério uma alternativa de emprego).

Ao analisar isso tudo no contexto das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio no Estado de São Paulo, que seguem as linhas gerais das Diretrizes Curriculares Nacionais, e diante das novas concepções modernas de trabalho, principalmente dentro de um contexto de crise crescente de emprego – que suscita um desafio no sentido de compreender melhor os problemas gerados por essa situação, ao invés de meramente engrossar as formas de “banalização do mal” (Dejours, 2001) –, torna-se importante fazer as seguintes indagações aos docentes: o que se pretende é resistir a essa “nova ordem” neoliberal? O papel do docente é o de formar cidadãos para o mundo do trabalho? O que se espera de um cidadão em uma sociedade tão desigual? E, ainda: quais seriam as reais possibilidades de questionamento, bem como de implementar soluções, por parte dos docentes, que são tão constantemente cobrados para enfrentar as responsabilidades, como, por exemplo, de

garantir aos alunos um conhecimento que promova a possibilidade de desenvolvimento e de superação da pobreza em que se encontram?

O que se observa é que, nesse panorama de contradições, os sistemas de formação profissional têm assumido um caráter de regulação social. De outro lado, Dejourns (2001) alerta para o fato de que existe uma “pressão para trabalhar mal”, que é enfrentada pelo ambiente escolar:

“Outra causa freqüente de sofrimento no trabalho surge em circunstâncias de certo modo opostas àquelas que vimos de mencionar. Não estão em questão a competência e a habilidade. Porém, mesmo quando o trabalhador sabe o que deve fazer, não pode fazê-lo porque o impedem as pressões sociais do trabalho. Colegas criam-lhe obstáculos, o ambiente social é péssimo, cada qual trabalha por si, enquanto todos sonégam informações, prejudicando assim a cooperação, etc. Nas tarefas ditas de execução sobeja esse tipo de contradições em que o trabalhador se vê de algum modo impedido de fazer corretamente seu trabalho, constrangido por métodos e regulamento incompatíveis entre si” (Dejourns, 2001, p. 31).

Essas características referentes ao exercício do trabalho docente foram muito bem estudadas por inúmeros teóricos. Enguita (1991), por exemplo, acabou denominando o exercício da docência como *semiprofissão*, já que possui características tanto de ocupação que exige uma certa profissionalização, pois requer nível de formação universitária, portanto, com prestígio social, como em relação ao desempenho esperado pela sociedade para a contribuição ao desenvolvimento, etc., quanto também de ocupação que assume características proletárias devido a sua “submissão” à autoridade de organizações burocráticas, sejam públicas ou privadas, como já foi exemplificado anteriormente, se desdobrando em perda do resultado de seu trabalho, o que tem levado a um outro tipo de pacto: o de troca de autonomia por baixos salários.

Referindo-se ao trabalho de Ozga e Lawn, Costa (1995) sugere a necessidade de examinar a compreensão que os próprios docentes possuem de sua experiência das relações conjunturais e estruturais: “[...] É importante investigar a forma como os próprios professores perceberam as alterações de suas culturas de trabalho, o que significa tentar compreender as relações de classe como experiência vivida. a mercê de circunstâncias históricas” (Costa, 1995, p. 122). Um exemplo de como a tese de proletarização foi

apropriada para analisar as condições de trabalho docente, foi o episódio em que professoras foram contratadas, no período da guerra, e, para atender as necessidades das tarefas sociais a serviço do Estado, ampliaram o âmbito de suas funções, o que repercutiu no enfraquecimento tanto do *status* profissional como na capacidade de organização. Esse exemplo mostra bem, “[...] no caso do trabalho feminino, a relação entre períodos de crise e desqualificação” (Costa, 1995, p. 122).

Sem dúvida outro aspecto que dá um caráter de menor prestígio à profissão docente, já que fazemos parte de uma sociedade patriarcal, é justamente o fato de essa profissão sofrer um intenso processo de feminização, pois a grande maioria dos docentes é constituída por mulheres. Esse contexto é o que tem predominado, apesar de ocorrer hoje um ingresso maior de pessoas do sexo masculino, junto ao Ensino Médio noturno, dando a esse turno um caráter híbrido à categoria docente, conforme algumas pesquisas apontam.

Como articula Hypolito (1991, p. 15), “numa sociedade patriarcal o trabalho feminino é sempre considerado de menor prestígio, menos profissional. Apple (apud Hypolito 1991) nos diz que ‘está bastante claro [...] que tão logo um trabalho torna-se feminino, seu prestígio diminui’. Há tentativas de proletarizá-lo, de tirá-lo do controle das pessoas que o fazem e de racionalizá-lo”.

As questões em relação às teses de proletarização/profissionalização da profissão docente nos remetem aos objetivos do Ensino Médio, justamente porque são definições traçadas por uma burocracia sobre a gestão das escolas, que determinam, para o bem ou para o mal, a organização da escola e a atuação dos docentes.

Questões que assumem maior relevância, pois

“[...] não é mera coincidência que os arquitetos intelectuais das reformas educacionais, a começar pelo Ministro Paulo Renato de Souza, tenham sido funcionários dos organismos internacionais que orientam administrativa, institucional e pedagogicamente estas reformas. Isto indica, ao mesmo tempo, que não se trata de uma simples ingerência externa e nem de um plano maquiavélico ou conspiratório. Trata-se de algo mais complexo vinculado a uma concepção e uma cultura de associação, subordinação e de neocolonização. A dimensão, certamente mais profunda e de conseqüências mais graves, no plano do desmonte da esfera pública, é a privatização do pensamento pedagógico. Esta privatização foi efetivada pelo governo Fernando Henrique Cardoso, através do Ministério da Educação ao adotar as teses do neoliberalismo e do mundo dos negócios, veiculadas nos

convênios com o Banco Mundial, como pensamento educacional do Estado. Trata-se, aqui, de transformar a ideologia privada do capital, do mercado e dos homens de negócio, através dos Parâmetros Curriculares e dos processos de avaliação, em política oficial com força de norma ou de lei para todos [...]” (Frigotto, 2003).

Nesse caso Frigotto (2003) também se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais como meio de os interesses capitalistas penetrarem na sociedade através da educação, porque assumem um caráter diretivo nos cursos de formação de professores. De fato, no próprio Parecer 009/2001, que ajudou a oficializar as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Superior, os Parâmetros são citados como proposta do Ministério da Educação que raramente são abordados na formação de professores como um todo, por isso sugere que esses documentos façam parte dos cursos de formação, a fim de os docentes serem “ensinados” a utilizá-los.

Mais uma vez percebe-se que está sendo reafirmada a eficiência dos técnicos em elaborar seus “manuais” tidos como auto-suficientes para “melhorar” a educação e a desqualificação dos docentes justamente pelo fato de que:

- tais documentos oficiais não faziam parte dos cursos de formação;
- a formação insuficiente dos docentes em decorrência da baixa qualidade dos cursos da educação básica deve ser levada em consideração para planejamento das ações de formação (o que pressupõe, contraditoriamente, a necessidade de adequar tais cursos de formação à realidade do aluno-docente, dando a entender um certo “rebaixamento” do nível desses cursos);
- os cursos de formação docente são responsáveis por suprir as eventuais deficiências de escolarização básica que os docentes obtiveram no Ensino Fundamental e Médio (pelo menos não são referidos especificamente os docentes que atuam no ensino público).

Esse discurso do Parecer em questão parece ocultar ou mesmo desconhecer a possibilidade de os docentes não utilizarem tais parâmetros como referência justamente por se oporem a eles, ou simplesmente por não possuírem interesse de mudar suas aulas, seja por considerarem que a experiência em sala de aula e o domínio e conhecimento dos recursos disponíveis para desenvolver os conteúdos referentes à área em que atuam são os

mais adequados, seja pelo fato de as condições atuais em que desempenham suas funções não garantir condições mínimas para ao menos tomarem conhecimento dos conteúdos propostos em tais Parâmetros, ou seja, as Diretrizes Curriculares.

Mas esses documentos (analisados, bem entendido, dentro do contexto), deixam claro que a profissão docente tem desempenhado suas atividades de maneira flexível e precária, fruto dos interesses econômicos e políticos expressos nas políticas educacionais. E ainda, que cabe aos docentes a tarefa de organização coletiva, caso queiram defender seus interesses, que, com certeza, convergem com a proposta de uma educação de qualidade que exige maiores investimentos exclusivamente no setor público, por parte dos governos. Hoje, os docentes sofrem muita cobrança no desempenho de suas atividades, mas não podemos deixar que nossas energias sejam mais uma vez utilizadas como meio de desenvolver um projeto que atenda apenas aos interesses de uma minoria.

### CAPÍTULO 3

#### A FALA DOS DOCENTES

Na tentativa de fazer uma reflexão sobre como os docentes estão interpretando as políticas educacionais, assim como mostrar um recorte de suas condições de trabalho precárias e flexíveis, este capítulo tem como objetivo mostrar o conteúdo e a análise das entrevistas realizadas. Também será feita uma rápida descrição da localização e condições das escolas em que os docentes entrevistados atuam, de modo a fazer uma análise mais apropriada do contexto em que se encontram.

Quanto ao que ocorre no Estado de São Paulo, a situação do docente é fruto do que foi traçado na década de 90, sendo que as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para a Formação de Professores na Educação Básica, já em vigor, apontam para uma divisão de trabalho<sup>28</sup> no exercício da docência entre concepção e execução. Isso demonstra como os conceitos da área da administração privada estão sendo introduzidos no ambiente escolar, pois se trata de uma separação que, segundo Tragtenberg (1980), marcou o fim do capitalismo essencialmente liberal para o monopolista, já que separou as funções de direção e execução. Como argumento, o autor cita Marx: “A função inspetora direta e contínua do trabalho passa a ser agora a função de uma *classe especial* de assalariados. O trabalho de vigilância se transforma em função executiva dessas pessoas” (Marx apud Tragtenberg, 1980, p. 70).

---

<sup>28</sup> “A *ideologia da burocracia* aparece quando se dá a *divisão dos funcionários* como portadores de símbolos, uniforme e signos do saber real, técnico e utilitário: hierarquia autoritária. Hegel submete o individual e particular às determinações do universal. [...] (Tragtenberg, 1980, p.24). O esquema Taylor-Fayol aparece como um processo de impessoalização, definida esta pelo enunciado de tarefas e especialização das mesmas; as pessoas se alienam nos papéis, estes no *sistema burocrático* [...]. Em Mayo, encontramos a lógica da eficiência taylorista redefinida como lógica da cooperação; insere-se ele na *tradição* Taylor-Fayol: os interesses da administração *coincidem* com os interesses dos operários” (Taylor-Fayol apud Tragtenberg, 1980, pp. 79 e197, respectivamente)

A hierarquia burocrática<sup>29</sup> existente na área da educação, no Estado de São Paulo, por exemplo, segue mais ou menos a seguinte ordem: abaixo do secretário estadual da Educação, que se reporta diretamente ao governador do Estado, estão os dirigentes de Regionais de Ensino, cargos normalmente supridos por nomeação e subordinados diretamente ao secretário da Educação, portanto, revestidos de caráter político. No entanto, cabe ainda ressaltar a importância do Conselho Estadual de Educação (CEE), órgão que delega competências aos órgãos próprios da Secretaria de Estado da Educação (como, por exemplo, Cenp-COGSP-CEI – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), de proceder análise, aprovação e aplicação de leis específicas voltadas para o Ensino Básico e demais instâncias da educação no âmbito estadual. Os supervisores que atuam junto às unidades escolares são os que controlam de perto o desempenho dos diretores e professores, sendo que os supervisores e diretores, hoje, na sua maioria, são contratados através de concurso público, portanto, com vínculo empregatício diferenciado em relação aos dirigentes regionais de ensino, pois pressupõe contratação a partir da aprovação em concurso, ou seja, por um critério meritocrático e não exclusivamente político.

No que diz respeito especificamente aos docentes, os índices elevados de contratação por concurso público são recentes, como pode ser observado ao analisar as tabelas abaixo, e nessa relação hierárquica são os que estariam subordinados aos demais e os que respondem pela implantação, enfim execução, da reforma e pelo resultado obtido junto aos alunos em suas respectivas unidades escolares.

**Tabela 7.** Cargos SE – Contingente Ativo da Rede Estadual de Ensino. Julho/2005

| <b>Cargos</b>     | <b>PEB II – efetivos</b> | <b>PEB II não efetivo</b> | <b>Em Comissão</b> | <b>Designado</b> | <b>Total</b> |
|-------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------|------------------|--------------|
| Diretor de Escola | 4.514                    | .-                        | .-                 | 780              | 5.293        |
| Supervisores      | 1.038                    | .-                        | .-                 | 171              | 1.209        |
| PEB II            | 75.118                   | 73.986                    | .-                 | .-               | 149.104      |

Fonte: Cadastro Funcional da Educação (inclui afastados) – drhu.edunet.sp.gov.br

<sup>29</sup> O que significa *burocracia* para Weber? A burocracia, para ele, é um tipo de poder. Burocracia é igual a organização. “É um sistema racional em que a divisão de trabalho se dá racionalmente com vista a fins. A ação racional burocrática é a coerência da relação de meios e fins visados” (Tragtenberg, 1980, p.139)

É nítido, por exemplo, que os cargos intermediários (diretores de escolas e supervisores) são hoje na maioria “concursados”<sup>30</sup>, por exemplo, 51,8% dos diretores de escolas no Estado de São Paulo são efetivos, também para o caso dos docentes efetivos PEBII, que atuam tanto no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. No entanto, nem sempre foi assim, como podemos ver na tabela abaixo:

**Tabela 8. Rede Magistério Ativo**

| <b>Década de 90</b> | <b>PEB II efetivos</b> | <b>PEB II não-efetivos</b> | <b>Total</b> |
|---------------------|------------------------|----------------------------|--------------|
| jan./90             | 37.966                 | 49.834                     | 87.800       |
| dez./99             | 19.808                 | 85.615                     | 105.423      |

Fonte: SEE/SP Boletim de Acompanhamento de Pessoal Nov./2003

Depois do ingresso dos docentes aprovados nos últimos dois concursos promovidos pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, o primeiro em 1998 e o segundo em 2004, o quadro ficou assim:

**Tabela 8a. Rede Magistério Ativo**

| <b>Período</b> | <b>PEBII efetivo</b> | <b>PEBII não-efetivo</b> | <b>Total</b> |
|----------------|----------------------|--------------------------|--------------|
| dez./00        | 52.706               | 62.719                   | 115.425      |
| jan./04        | 54.456               | 81.752                   | 137.481      |
| jul./05        | 75.118               | 73.986                   | 149.104      |

Fonte: drhu.edunet.sp.gov.br

Segundo análise do próprio Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do MEC) a forma de contratação dos que atuam na educação também afeta a qualidade do ensino<sup>31</sup>, apesar de enfatizar tal posição para os cargos de direção de escola e

<sup>30</sup> Segundo declarações do próprio secretário estadual de Educação Gabriel Chalita, essa forma de contratação obedece aos atuais critérios de gestão: “A pior coisa que pode acontecer para a escola é a descontinuidade. É por isso que a nomeação política é um retrocesso porque muda a direção todas as vezes em que há troca de um prefeito ou mesmo de um deputado ou vereador que muda de partido” (artigo “Político escolhe 60% dos diretores de escola”, *Folha de S. Paulo*, 18/09/05, p. C5).

<sup>31</sup> Sem dúvida, e por isso não deve ser esquecida também a forma de contratação dos docentes “eventuais” cujo critério é de domínio dos diretores de escola, pois há dificuldade enorme de controle sobre o número de

supervisão, não se referindo aos docentes. No entanto, como veremos a seguir, também é importante situar os docentes dentro desse contexto de reforma<sup>32</sup>, uma vez que são os mais cobrados quanto aos resultados de desempenho (ver artigo da *Folha de S. Paulo* de 18/09/05).

Mas como é definida a classe burocrática, da qual parece pertencer o docente da rede pública do Estado? Segundo Tragtenberg (1980) ela é composta por pessoas oriundas da classe média. Porém, a situação socioeconômica do docente hoje é complexa, principalmente se se considerar as diversas pesquisas sobre sua situação de classe, como a de Pessanha (1994), em que se concluiu, após análise de vários trabalhos sobre o tema, que “tais estudos [sobre o perfil da classe média] mais do que esclarecer tem contribuído para aumentar as dificuldades teóricas do estudo das classes sociais e, principalmente, para aumentar a ‘opacidade’ das ‘classes médias’, a ‘medusa’, no dizer de Francisco de Oliveira” (Pessanha, 1994, p. 36).

Outra característica que Tragtenberg (1980) associa à burocracia é seu espírito corporativo, mas os docentes também não atendem a esse perfil devido ao tipo de vínculo legal que tem prevalecido, ou seja, com caráter precário (só mais recentemente, no Estado de São Paulo, é que um número maior de docentes tem se efetivado). De fato, se considerarmos as pesquisas sobre profissionalização e proletarização da função docente realizadas por Costa (1995), Apple (1993), Popkewitz (1987), Enguita (1991), entre outros, bem como a maneira com que as reformas na área da educação assumem forte caráter de controle sobre o trabalho docente, é difícil de imaginar que exista o mesmo espírito corporativo da burocracia entre os docentes. Por trás de tantos antagonismos vividos no exercício de sua atividade, do forte ideário de competição e do espírito individualista voltado para a idéia de que os conflitos existentes no ambiente de trabalho são fruto de

---

eventuais que atuam em cada unidade escolar, cujo contrato é mais precarizado ainda, pois não recebem o descanso de fim de semana, férias, enfim, todos os direitos garantidos aos efetivos pelas leis trabalhistas que vigoram.

<sup>32</sup> Está expresso na LDB 9394/96 Artº 85 que qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos artigos 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

desajustes individuais<sup>33</sup> esconde-se “[...] a oposição de duas lógicas: a do empresário que procura maximizar lucros e a do trabalhador que procura maximizar seu salário” (Tragtenberg, 1980, p. 198).

A existência de uma hierarquia autoritária da burocracia, foi analisada por Tragtenberg a partir de pressupostos de Hegel (ou mesmo o que Goodson (2000) fala sobre a micropolítica do poder no ensino, e Sacristán (1998), quando se refere ao poder messiânico das reformas). Tal situação fica evidente, ao analisar os conteúdos das Diretrizes que hoje estão sendo aprovadas e colocadas em prática, bem como algumas de suas repercussões no trabalho docente e que foram expressas na fala dos docentes, cujas entrevistas estão sendo articuladas neste trabalho porque, como diria Hypolito (1991, p.18),

“[...] profundas mudanças na escola não serão obra de um diretor bem intencionado. Essas mudanças passam por um questionamento da organização do trabalho escolar e pela busca de novas formas de organização que possibilitem, pelo menos, a consciência das condições precárias, alienantes, desqualificadoras, em que ocorre a produção escolar”.

Ainda em relação a este trabalho, também é preciso considerar que

“Os trabalhadores são as pessoas mais indicadas para encontrar as soluções e oferecer sugestões para transformar a organização do trabalho. A dificuldade, quando surge, nasce de eles não mais se sentirem capazes de analisar a situação em que se encontram. Neste caso, cabe-nos propor que tentem compreender essa situação; e apresentar a hipótese de que, se conseguirem entender melhor os dados da situação, eles mesmos terão idéias sobre como transformar a organização do trabalho. Em termos mais gerais, pode-se dizer que nós não interviriámos se não tivéssemos certeza de que os próprios trabalhadores conseguirão encontrar as respostas” (Dejours, 1999, p. 168).

Nóvoa (PEC 2001-2002), por sua vez, considera o ato de ensinar como algo que “se aprende ensinando”. Levando isso em conta, este trabalho também espera poder contribuir

---

<sup>33</sup> Mayo (seguidor das idéias organizacionais de Taylor e Ford, portanto, com forte apelo ao funcionalismo, exerceu influências na Escola de Recursos Humanos), segundo Tragtenberg (1980, p. 199), levou “a psicologização dos problemas do trabalhador teve como finalidade seu condicionamento fundado no

para definir melhor a identidade da profissão docente, já que a amostra foi obtida junto aos docentes que atuam há mais de 10 anos, ou seja, dentro do perfil definido por Zibas (1991) como grupo de docentes titulados e experientes.

“[...] Referimo-nos aqui aos docentes mais considerados da escola, respeitados tanto pelos alunos como pelos colegas. Têm formação específica na área em que lecionam, prática docente entre 8 a 20 anos e dedicam-se apenas ao magistério. Parecem confiantes em sua atuação e abertos ao diálogo. [...]” (Zibas, 1991, p. 44).

Neste trabalho, as entrevistas servirão como orientação e alerta quanto a certas questões abordadas, a saber:

- Os docentes realmente estão sofrendo uma intensificação da precarização do trabalho e isso tem dificultado o conhecimento e a discussão sobre as diversas teorias a respeito das reformas educacionais ou o modo como estão sendo implantadas?
- Com a extrema precarização do ambiente do trabalho e a intensificação das horas trabalhadas, para garantir o poder de consumo, os docentes dispõem de tempo e se encontram em condições físicas, emocionais e intelectuais para promover qualquer análise sobre suas condições de trabalho?
- Diante desse quadro, em que predomina um ambiente de trabalho em condições de total insalubridade, em que todos executam suas funções automaticamente, o docente tem condições de realmente avaliar as repercussões que tudo isso pode assumir no que diz respeito ao futuro da sua profissão?
- Tem sido rotineiro deliberações e resoluções do Governo do Estado chegarem sempre em última hora, obrigando os docentes as acatarem, sem qualquer antecipação para planejamento ou questionamento, para depois serem tomadas ações junto às unidades escolares?
- É possível a educação também estar sofrendo influência do *behaviorismo*? A escola behaviorista influenciou Elton Mayo em sua teoria administrativa voltada

---

convencimento de que vive no melhor dos mundos, havendo somente *casos pessoais* a serem tratados ou

para os Recursos Humanos das empresas e como diria Tragtenberg (1980, p.198), os discursos institucionais usam de estímulos para adaptar o indivíduo ao meio artificial criado pela “empresa capitalista” (no caso, aqui, a escola), sem transformá-la. Assim, é possível submeter os docentes a constantes adaptações através dos novos discursos desenvolvidos pelos Recursos Humanos na área da educação e tão difundidos no ambiente escolar?

Espera-se que as entrevistas pelo menos ajudem a ter uma visão mais aproximada do que ocorre realmente no dia-a-dia do docente. Nesse sentido, deu-se ênfase a certos aspectos no intuito de verificar se os docentes possuíam realmente convicção de suas respostas, algo importante para avaliar o quanto os discursos dos docentes podem reafirmar o caráter behaviorista que a organização da educação parece assumir.

### **3.1 DESCRIÇÃO DO ENTORNO E DAS ESCOLAS<sup>34</sup> EM QUE OS DOCENTES ENTREVISTADOS ATUAM**

As escolas em que atuam os docentes se localizam na periferia<sup>35</sup> do Município de São Paulo e três delas em região que tem sofrido constante degradação ambiental, com a presença não só de aterro sanitário, como de dois cemitérios e rodovias. Uma das escolas fica ao lado de um cemitério e a outra, de frente, o que torna o comércio local restrito a uma única atividade e obriga os moradores a se locomoverem para ter acesso a um comércio mais amplo. Quanto aos problemas ambientais, além de não serem minimizados pelas políticas mais recentes, a região ainda sofre a ameaça de instalação de novos aterros sanitários ou mesmo da construção de rodovias que provocam desocupações e o isolamento de alguns bairros. Essa região também é área de ocupação dos movimentos de sem-teto, que se “organizam” através de cooperativas habitacionais na compra de sítios para criar novos loteamentos, precários, sem coleta de lixo, água e esgoto encanado, energia elétrica,

---

quando muito, minigrupos. Com isso, se escamoteiam referências à *totalidade* do social”.

<sup>34</sup> Está expresso na LDB 9394/96 Artº 25 que será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

<sup>35</sup> O termo *periferia* é utilizado para se referir a escolas localizadas em região de difícil acesso ou mesmo distantes da estrutura onde se concentra a administração da Secretaria Estadual de Educação, ou suas respectivas Diretorias de Ensino, portanto, evitou-se dar qualquer conotação pejorativa ao conceito.

sem transporte público, com difícil acesso a tudo, inclusive às escolas públicas da região, entre outros problemas.

No depoimento a respeito da situação da educação em geral, os entrevistados<sup>36</sup> têm como referência as experiências que possuem tanto na escola pública como privada:

ENTREVISTADO 3<sup>37</sup>

*Eu vou falar para você da situação da educação do ensino público. Por que existe... nós temos dois tipos de educação: o ensino particular (privado) e o público. Hoje a 'espinha dorsal' do ensino está assim: quem tem dinheiro recebe informação, quem não tem dinheiro recebe apenas aula. Por quê? Porque quem é filho da elite vai para o colégio com o melhor aparelhamento, as melhores informações chegam, primeiro ele tem tudo do mais moderno para ele desenvolver o intelecto. Nós da periferia, o que acontece: nós temos uma unidade escolar que é o prédio com mesas, salas, carteira, só que a informação não tem. A informação, via de regra, vem de que forma? Livro didático. Você tem que acompanhar o livro didático. Então eu estou vendo assim: as pessoas talvez não tenham acordado, ainda, que nós estamos vivendo ainda a época do Brasil colônia. Só estudava filhos de quem? Dos fazendeiros! Você trazia educadores da Europa. Quando não iam para a Europa estudar, os professores vinham para cá. Os escravos não tinham acesso a nada! Tanto que a gente viveu durante muito tempo a ignorância aí! Em que se acreditava? Que o mundo era quadrado! Foi difícil falar que o mundo é redondo! Como é que você pode trabalhar no ensino público, dessa forma que você tem duas divisões? Você tem a elite com todos os benefícios modernos e a periferia, nada. Então é complicado isso aí!*

Quando o docente foi abordado a respeito das condições materiais específicas da escola em que atuava no Ensino Médio, foi mais enfático ainda:

ENTREVISTADO 3

Entrevistador<sup>38</sup>: Mas esse aluno, ao ingressar na escola, a que tipo de aula ele vai ter acesso; por exemplo, essa escola, ela possui um laboratório de informática?

*Não!*

---

<sup>36</sup> As transcrições das falas dos docentes entrevistados serão destacadas em itálico e sem aspas, por serem consideradas o ponto central deste trabalho de mestrado.

<sup>37</sup> Entrevista concedida dia 30/11/04, do sexo masculino, atua na Zona Oeste, não-efetivo, leciona os três períodos, visando a completar o salário de aposentado.

<sup>38</sup> Daqui em diante, para evitar repetição, as perguntas não terão mais a indicação "entrevistador", apenas mantendo-se, para efeito de diferenciação, sem o destaque do itálico.

Ela possui uma sala de vídeo?

*Não!*

Ela possui uma biblioteca que forneça livros, não somente os livros didáticos velhos, ultrapassados, mas livros, um acervo mínimo?

*Não! Você tocou duas questões fundamentais que eu combato sempre! Uma delas é a seguinte: de que me adianta ter uma sala de informática, com vários computadores, se os programas vêm em inglês? Nosso aluno não sabe falar português! Ele não sabe a língua portuguesa! Como é que ele vai saber inglês? Segundo, não há sequer um movimento da própria escola para contratar, através da APM, um professor de informática, que venha no sábado, no domingo, feriado, não importa quando, mas que faça com que as crianças venham para cá. [...]*

Quanto à opinião do Entrevistado 2, que atuava na mesma região que o Entrevistado 3, a educação em geral é descrita da seguinte maneira:

ENTREVISTADO 2<sup>39</sup>

*Bom, educação, educação é uma palavra assim... Eu não me proponho a dizer que eu entendo muito sobre ela, mas tento traçar a educação pelo meu perfil social. Eu acho que a educação já está longe do alcance de uma população mais carente, porque o cidadão que participa de uma escola fundamental I e II dificilmente ele vai ter condições de se encontrar numa faculdade, numa escola pública como a USP. Pelo menos no que me consta, os cursos são bem desenvolvidos, medicina, engenharia, só que o vestibular é muito puxado, é muito difícil, e quem acaba conseguindo essas vagas é o pessoal das escolas mais elitizadas, que têm acesso a uma série de material pedagógico que a escola pública não tem. Então você cria uma universidade pública para atender a elite. E cria um monte de universidades particulares para atender uma população carente, que já recebe pouco e que vai gastar seu pouco nessas instituições, que ao meu ver ainda são fracas, no ponto de vista cultural.*

Ele não parece estar satisfeito também com a existência de um ensino dualista, ou seja, uma escola que atende a elite e outra as classes mais pobres. No que diz respeito à situação da escola em que leciona, ele diz o seguinte:

---

<sup>39</sup> Entrevista concedida dia 09/11/04, do sexo masculino, atua na Zona Oeste, não-efetivo, leciona nos três períodos em escola privada e estadual.

## ENTREVISTADO 2

*Olha, com essa interdisciplinaridade ficou meio, meio passado. A partir do momento em que você quer criar uma série de concepções novas, mas você continua com as classes de tamanho padrão, carteiras enfileiradas, quando se propõe fazer alguma coisa com sala ambiente, não tem espaço físico, então assim toda aquela literatura fica impraticável nas escolas... Ela (a escola) normalmente procura se adequar de modo paliativo, quanto a esses recursos. Ela tem uma biblioteca que não funciona, fica fechada e serve como sala do coordenador. O material disponível é antigo, com informações defasadas (livros didáticos, principalmente). Para mim, a biblioteca deve ser um lugar aberto, livre, para que as pessoas interessadas possam entrar lá e escolher a literatura que quer fazer e não um módulo fechado que as pessoas procuram somente para pegar um livro para fazer um trabalho. Acho que a biblioteca...*

É importante também observar quanto ao uso da palavra “adequar”, para dar conta de como o modelo behaviorista é presente no dia-a-dia dos docentes.

Vejamos agora o que dizem os entrevistados que atuam na escola que possui 30 salas de aula, portanto, de maior porte, e localizada na mesma região que a dos entrevistados acima. Observe que, para o Entrevistado 4, por exemplo, o maior problema é a falta de interesse do aluno em aprender e não as condições materiais da escola, apesar de não serem satisfatórias. Como veremos, mesmo dispondo essa escola de recursos que as outras menores não possuem, não consegue atender a todas as necessidades de demanda.

## ENTREVISTADO 4<sup>40</sup>

*Um caos. Não tem mais educação! Primeiro: o aluno vem para a escola. Qual é o interesse do aluno? Merenda! “Qual vai ser a merenda de hoje?” Não é? É verdade mesmo! Não adianta falar que não, porque é! O aluno é contra tudo! Contra horário! Primeira coisa que ele aponta: ele acha que ele pode entrar a hora que quer e sair a hora que quer! Não respeita o horário! O uniforme: o uniforme não! É um absurdo cobrar o uniforme do aluno! Mas espera aí, o uniforme é a identidade do aluno. É... com relação ao aprendizado: não tem aprendizado nenhum! O aluno não estuda! São poucos os que se dedicam realmente ao estudo. Sem nenhum objetivo, sem nenhuma perspectiva... Então eu vejo a situação geral da educação um caos! Eu vejo assim: nenhuma melhora desde que eu entrei no Estado até os dias atuais, pelo contrário, está cada vez pior. Cada vez o aluno se distanciando mais da gente. Estamos parecendo grandes inimigos! O aluno não*

---

<sup>40</sup>Entrevista concedida em 07/12/04, sexo masculino, atua na Zona Oeste, efetivo desde 1998 nos três períodos, em escola privada e do Estado.

*enxerga mais você como amigo ou conselheiro e sim como “dedo duro” que vai perseguir ele, prejudicar ele, e só quer o mal dele!*

Vamos comparar com o que a Entrevistada 5, que atua na mesma unidade, diz a respeito da mesma questão.

#### ENTREVISTADA 5<sup>41</sup>

*Péssima. Os alunos, eles chegam, não têm o mínimo de concentração. Você percebe que ele está desmotivado, ele não tem aquele comprometimento, também acham que a nota é obrigação, sabe, não tem aquele interesse, algo que o atraia realmente.*

Vejamos o que dizem a respeito das condições materiais da escola:

#### ENTREVISTADO 4

*Ah! A sala-ambiente... é uma coisa interessante... porque é uma discussão anual. Uns votam contra, outros votam a favor. Eu sempre votei contra sala ambiente, porque de ambiente não tem nada. É uma bagunça total! Onde, numa escola grande como é a nossa, os alunos ficam correndo, eles ficam andando pelo pátio livres, à vontade, uma bagunça total. Até chegarem na sala de aula, até o aluno sentar, se organizar, acabou a aula. E outra coisa: não tem nada de ambiente, são salas comuns, sem nenhuma condição para que você realmente diga: “Olha essa sala é de história!” Não tem nenhuma estrutura! É uma grande besteira isso! Com relação a essa divisão de Ensino Médio e Fundamental até o ano passado tinha, só Fundamental (II) de 5ª a 8ª e Ensino Médio. Agora esse ano eles “chutaram o balde”, voltou a ter 1ª a 4ª séries (Ensino Fundamental I).*

#### ENTREVISTADA 5

*Essa aprovação contínua (promoção continuada), isso que você está falando? [Não havia entendido a pergunta.]*

Isso é uma das coisas da reestruturação, outra coisa seria a sala-ambiente...

*Isso nós tínhamos, tiraram. Então você vai para a sala de aula, carregando um monte de mapas, como é o meu caso, Atlas, entendeu? Tudo, de uma sala para outra. [Precisaria ter explorado melhor essa resposta, para entender o que a docente entendia por sala-ambiente. A entrevistada deixou de comentar sobre o que achava da promoção continuada.]*

---

<sup>41</sup> Entrevista concedida dia 07/12/04, sexo feminino, atua na Zona Oeste, não-efetiva, trabalha 8 oito horas em empresa privada e a noite em escola do Estado.

Mas os alunos possuem acesso a livros?

*Da biblioteca.*

E o regular, eles dispõem de algum livro? O Ensino Médio recebe livros?

*Eu não sei. No Ensino Médio à noite, pelo que eu saiba, não!*

Em sua escola já ocorreu ou tem ocorrido a reestruturação? Procure relacionar o que mudou em sua escola, desde a implantação da LDB 9394/96.

*Não, está tudo normal, inclusive a sala que é do Ensino Fundamental é a mesma do Ensino Médio.*

As respostas dos entrevistados que atuavam na escola considerada, por toda comunidade local, mais bem suprida de espaços e materiais apontaram que os problemas existentes eram outros, geralmente associados à indisciplina dos alunos e à dificuldade que possuem na utilização dos materiais disponíveis, porque os materiais e salas de apoio pedagógico são insuficientes, ou não são adequados às demandas de alunos da escola (recebem alunos com várias idades e ciclos). Exemplo disso são as salas-ambiente, apontadas por um deles como um espaço que não é adequado para designá-las como tal, além do fato de os alunos não estarem habituados com a mudança de sala. Já a outra entrevistada se mostrou insatisfeita com o fim das salas-ambiente, apesar de terem sido desativadas por funcionarem de forma precária, sem materiais didáticos diversificados, etc. Mas esse tipo de situação é difícil de analisar, pois para isso também teriam que ser consideradas inúmeras questões subjetivas e pedagógicas, desde o modo como conduzem suas aulas, bem como a relação que possuem com os alunos, dinâmica das aulas, etc. No entanto, o importante é deixar registrado como são as condições adversas em que atuam os docentes.

Quanto ao registro das entrevistadas 1 e 6<sup>42</sup>, ambas atuavam um longo período na mesma unidade escolar. A Entrevistada 1, além de possuir experiência de atuação na escola pública, também milita junto à Apeoesp, e hoje é conselheira da entidade. Já a Entrevistada

---

<sup>42</sup> Antes é preciso fazer algumas observações sobre a definição dessas amostras. O que as definiu foi o critério de escolha para entrevista de docente representante junto ao XIX Congresso da Apeoesp em 2003, conforme descrito mais adiante. Com isso ficou definido também a escola e o docente que seria entrevistado na área de História, uma vez que no Congresso a representação era de docente da área de Geografia. Esse critério de entrevistar apenas um docente da área de História e um da área de Geografia é devido ao fato de a grade curricular dessas matérias destinar um número pequeno de aulas (no máximo 2 aulas para cada área, no período noturno), pois a amostragem era de docentes que deveriam atuar no período noturno e isso restringia mais ainda o número de entrevistados disponíveis.

6, apesar de também possuir uma experiência grande junto à educação pública, tem um vínculo apenas de filiação junto à Apeoesp. Desse modo, essas entrevistas ajudam a ter uma idéia da complexidade dos aspectos subjetivos, inclusive no âmbito da atuação e posição política que assumem e que tanto interfere nos rumos da educação, pois reflete a maneira com que é vivida a atividade docente.

Para melhor entender como a Entrevistada 1 analisa a educação em geral, foi preciso fazer vários recortes da sua fala, pois constantemente associa a situação da educação e suas condições de trabalho ao que tem sido deliberado no âmbito das políticas educacionais.

#### ENTREVISTADA 1<sup>43</sup>

*[...] e a nível estadual, a gente está há nove anos com o PSDB, e o que esse governo implementou? Várias reformas na educação. Essas reformas acabaram promovendo uma desmoralização da nossa categoria, principalmente salas superlotadas, fechamento de salas de aulas, trabalhadores desempregados, e, além disso, a promoção automática, que implica no quê? De nós professores estarmos sendo cúmplices desses milhões de analfabetos funcionais pelo país, de uma política implementada pelo governo, então, essa promoção automática acaba provocando a indisciplina, porque acaba também desmoralizando os nossos professores e a educação, ela... ah! Eu fico mal! Porque nós estamos vivendo uma situação, eu acho... [voz embargada]. Na verdade, com essa desmoralização, o aluno que nos via como formador de opinião, que via o conhecimento que ampliava o seu horizonte, não para enriquecer, mas como agente, como sujeito, ele, o governo com essas reformas, ele mudou isso. E aí, o aluno que não participa e que não faz nada, igual ao outro que está ali, então o que aconteceu... Acaba desmoralizando nós educadores, e isso vai provocando angústia... Todo tipo de sofrimento.*

Esta posição da docente coloca em questionamento a política educacional promovida até agora com argumentos apoiados em termos administrativos que dão a idéia de eficácia e organização no combate aos problemas da educação, as quais alega-se não terem sido implementadas como esperado devido “[...] ao preparo inadequado dos professores, cuja formação de modo geral manteve predominantemente um formato

---

<sup>43</sup> Entrevista concedida dia 28/11/05, sexo feminino, atua na Zona Norte, efetiva, leciona os três períodos em escola municipal e estadual.

tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente [...]” (Parecer nº 9).

Ao se fazer uma leitura mais detalhada dos dois posicionamentos, ou seja, dos técnicos e profissionais da burocracia do Estado que elaboraram o Parecer e da docente em questão, percebe-se bem as ambigüidades e os conflitos presentes na relação entre os que concebem e os que executam, assim como a distância entre teoria e prática na educação, entre o discurso e a realidade. Conseqüência direta das atitudes políticas adotadas, principalmente ao longo das últimas décadas.

Em relação à escola em que atua, a Entrevistada 1 diz o seguinte:

#### ENTREVISTADA 1

*É uma escola de tamanho grande, não é uma escola pequena, mas na verdade esta escola possuía 20 salas de aula e o prédio era um prédio antigo, um prédio bastante interessante, porque é... existiam os pavilhões e tinha um jardim no meio, só que ao longo dos anos, é... esta escola, sem manutenção, ela foi começando a ter problemas sérios de estrutura, e o que acabou... Eu acabei mobilizando a comunidade, os alunos, fizemos várias passeatas. Levei na SE, chamamos a imprensa, mobilizei os pais. Era a Rose Neubauer (secretária estadual do Estado de São Paulo, na época). Aí, ao invés de vir uma verba para manutenção do prédio, eles construíram outra escola com 12 salas de aula, fechando salas!*

Já a Entrevistada 6<sup>44</sup> se posiciona da seguinte maneira em relação à situação da educação em geral:

#### ENTREVISTADA 6

*Calamitosa. Uma tragédia total. Primeiro porque o aluno ficou perdido com o ciclo, porque não há reprovação, mas ele ficou perdido porque ele não sabe o que faz porque ele não é cobrado mais, não aparece, ele pode passar ou ser reprovado. A comunidade não entende isso daí, é muito difícil para eles. Então o aluno ficou totalmente perdido, ele não sabe mais se ele vem na escola para ver os amigos ou para ele estudar. Isso ficou perdido. Sem contar que os prédios em geral estão em péssimas condições, se ganha muito mal, não tem funcionário, o professor se mata de trabalhar, se “mata” é modo de dizer, mas trabalha em vários lugares para ter um salário mais ou menos. Não tem estrutura no prédio, você não tem nenhum prédio, com bibliotecário, com biblioteca, laboratório. Aqui não existe.*

Essa fala deixa claro a situação que alguns teóricos chamam de *behaviorismo*, por se referir a modificações no ensino, mas é fácil perceber a falta de correspondência com uma mudança também nas condições de trabalho. Como é possível promover alterações com vistas à correção dos rumos, mantendo tudo como era antes? Parece que é mais uma situação de plena exploração do componente intelectual do trabalho combinado com discursos legitimadores da qualidade total, fazendo com que se produzam conhecimento e ações diretamente para o capital.

No que diz respeito à escola em que atua a descreve da seguinte maneira:

ENTREVISTADA 6

Laboratório de informática não existe?

*De informática existe, mas você não tem quem tome conta, então não funciona.*

Mesmo porque, tem medo de danificar?

*Não é de danificar. O material já não vem tão atualizado, tão bons assim. Mas não é medo de danificar, não, o pessoal não tem nada preparado, não tem uma aula preparada. Não tem o número suficiente de computadores para toda sala. Você tem 52 ou 53 alunos e você tem 6 ou 7 computadores. O que você vai fazer com tanta gente? Já instalados, preparados, uma sala linda, divina e maravilhosa, mas com 6 ou 7 computadores apenas. Parece que vão mandar mais, vão mandando aos poucos, mas é preciso que alguém tome conta, seja responsável.*

E mais adiante descreve a *situação da biblioteca* e outros recursos materiais da escola:

ENTREVISTADA 6

*Ela possui um espaço que tem alguns livros, que eles foram organizados. Nós recebemos muitos livros, numa época em que o governo mandou para o Ensino Médio. Mas ela não funciona adequadamente, porque não temos ninguém para tomar conta dela.*

Mas, então, quer dizer que existe um pequeno acervo, mas o aluno não pode ter acesso a esse acervo por falta de funcionário?

---

<sup>44</sup> Entrevista concedida dia 05/07/05, sexo feminino, atua na Zona Norte, efetiva, leciona os três períodos em escola municipal e estadual.

*Ele pode ter acesso em alguns momentos, mas não funciona como deveria funcionar, como o espaço de biblioteca, nós temos muitos livros que eles poderiam fazer leitura em sala, mas não funciona adequadamente.*

E aí o acesso fica restrito?

*Fica restrito.*

Possui sala de vídeo apropriada para assistir filme?

*Não é sala de aula, já foi construída uma sala de vídeo, porque é bem maior que a sala normal.*

Isso foi uma reivindicação dos professores?

*Não, já foi feito na planta<sup>45</sup>.*

Material didático variado?

*Mapas, algumas coisas nesse sentido, mas muito diversificado, não.*

Os entrevistados acima conseguem ilustrar a situação precária da realidade, principalmente por que estão na escola todo dia, ou melhor, na escola da periferia, onde podem coexistir escolas com boa e razoável infra-estrutura, outras (consideradas a maioria) sem infra-estrutura adequada, e mais raramente as de ótima infra-estrutura, conforme consta nas pesquisas dos últimos Enem, assim como na pesquisa “Estatísticas dos Professores”, realizada pelo Inep em 2003, cujos dados foram transcritos na tabela ao lado.

---

<sup>45</sup> É importante salientar que a escola em questão passou por construção, segundo o Entrevistado 1, fruto de uma reivindicação da comunidade, devido ao prédio antigo estar em péssimas condições de estrutura para funcionamento, assim como várias escolas se encontravam. No entanto, a secretária da Educação, no período do episódio em questão, simplesmente fez a escolha de construção de outro prédio. O projeto causou a diminuição do número de salas de aula (de 20 para 12 salas, segundo o Entrevistado 1) e por isso o projeto deve ter considerado a construção de espaços voltados para atender as políticas educacionais já em curso naquele governo (Covas, PSDB, 1994/1998; Covas/Alckmin, PSDB, 1998/2002; e Alckmin, PSDB, 2002 até hoje).

**Tabela 9.** Percentual de funções docentes segundo a infra-estrutura disponível na escola – 2002

| Infra-estrutura Disponível | Brasil  |         | Norte   |         | Nordeste |         | Sudeste |         | Sul     |         | Centro-Oeste |         |
|----------------------------|---------|---------|---------|---------|----------|---------|---------|---------|---------|---------|--------------|---------|
|                            | Pública | Privada | Pública | Privada | Pública  | Privada | Pública | Privada | Pública | Privada | Pública      | Privada |
| Biblioteca                 | 54,9    | 79,7    | 42,2    | 71,5    | 33,7     | 75,4    | 65,4    | 81,9    | 78,5    | 82,5    | 54,9         | 78,6    |
| Lab. de Informática        | 25,9    | 64,2    | 12,9    | 51,6    | 11,9     | 49,3    | 37,9    | 71,5    | 34,0    | 68,3    | 19,2         | 65,0    |
| Lab. de Ciência            | 19,5    | 46,2    | 6,2     | 26,8    | 5,8      | 29,5    | 27,4    | 53,7    | 37,6    | 58,7    | 13,1         | 39,4    |
| Quadra de Esportes         | 51,6    | 67,0    | 36,9    | 62,6    | 26,4     | 56,9    | 67,4    | 71,7    | 67,6    | 69,1    | 58,7         | 68,3    |
| Sala para TV/Vídeo         | 37,5    | 63,2    | 28,8    | 52,3    | 25,0     | 51,5    | 47,8    | 69,2    | 43,8    | 69,1    | 32,5         | 57,6    |
| TV/Vídeo/Parabólica        | 64,7    | 24,2    | 53,3    | 32,6    | 51,0     | 21,9    | 74,7    | 23,7    | 68,8    | 28,3    | 74,2         | 23,7    |
| Microcomputadores          | 62,6    | 88,5    | 43,9    | 82,5    | 32,8     | 76,1    | 79,5    | 93,9    | 83,2    | 91,7    | 78,2         | 92,2    |
| Acesso à Internet          | 27,0    | 65,9    | 6,8     | 55,8    | 10,2     | 45,1    | 49,1    | 75,3    | 20,5    | 72,3    | 18,2         | 67,2    |
| Água                       | 99,5    | 100,0   | 99,3    | 100,0   | 98,8     | 99,9    | 99,9    | 100,0   | 99,9    | 99,8    | 99,8         | 100,0   |
| Energia Elétrica           | 96,4    | 100,0   | 86,9    | 99,8    | 93,0     | 99,9    | 99,5    | 100,0   | 99,7    | 100,0   | 98,6         | 100,0   |
| Esgoto Sanitário           | 97,8    | 99,9    | 92,0    | 99,7    | 96,0     | 99,7    | 99,6    | 100,0   | 99,7    | 100,0   | 99,2         | 99,7    |
| Sanitário Dentro ou Fora   | 95,6    | 97,7    | 92,6    | 96,5    | 93,1     | 97,2    | 97,1    | 98,0    | 97,9    | 98,0    | 96,5         | 97,6    |

Fonte MEC/Inep (Tabela nº 35 p. 46)

Segundo análise divulgada pelo Inep, sobre os índices acima,

“Em relação à infra-estrutura e aos recursos oferecidos pela escola, pode-se observar que esses variam bastante por rede e em nível regional, conforme descrito na Tabela. Enquanto 80% das funções docentes da rede privada atuam em escolas com biblioteca, na rede pública esse índice é de 55%. Com relação a laboratório de informática, a relação é de 64% versus 26%, relação similar no que se refere ao acesso à Internet. A desproporção de recursos mantém-se quando olhamos para a presença de laboratório de ciências: 46% na privada contra 20% na pública. Esses poucos indicadores deixam claro o quanto as condições que o professor encontra para realizar o seu ofício em uma escola pública são piores que aquelas encontradas na rede privada, muito embora essas últimas também deixam muito a desejar, assim como o fato de possuir um bem ou serviço não assegura a sua utilização já que é muito comum encontrarmos em escolas públicas ou privadas bibliotecas e laboratórios pouco utilizados.

As discrepâncias entre as redes aparecem também entre regiões. Assim, enquanto na Região Sul, 78% das funções docentes atuam em escolas públicas que possuem biblioteca, 34% que possuem laboratórios informática e 38%, laboratórios de ciências, na Região Nordeste esses índices são de, respectivamente, 34%, 12% e 6%. Cabem aqui as mesmas observações feitas no parágrafo anterior quanto às diferenças entre as condições de exercício profissional. Um professor do Nordeste terá muito mais dificuldade que seu colega do Sul em oferecer um ensino de boa qualidade aos seus alunos, mesmo supondo um nível de qualificação equivalente” (Inep Estatísticas do Professor, 2003 p. 46).

E conclui reafirmando as diferenças de acesso à infra-estrutura, que tanto marca a tradição de desigualdade no país:

“Condição fundamental, embora não suficiente para um ensino de boa qualidade, é a existência de uma estrutura adequada de equipamentos. Aqui o que se constata é que quase a metade dos professores da rede pública leciona em escolas sem bibliotecas; quatro quintos em escolas que não possuem laboratório de ciências e três quartos em escolas que não possuem laboratório de informática. No setor privado esses números, embora também ruins, o que coloca em dúvida a propalada qualidade do setor, são bem melhores que aqueles apresentados pelas escolas públicas. Esse último fato chama a atenção para outro aspecto: há uma grande discrepância entre as redes e entre as diferentes regiões do País no que se refere aos recursos didáticos colocados à disposição dos professores para que possam exercer seu ofício. Assim é que apenas um terço dos docentes que atuam na rede pública da Região Nordeste trabalha em escolas com biblioteca, menos da metade do índice da Região Sul. O mesmo vale para a presença de laboratórios de informática ou de ciências. Esta desigualdade que marca como uma lei de ferro o sistema educacional brasileiro nos faz perguntar sobre até que ponto esse sistema cumpre o mandamento mais importante da Constituição Federal que estabelece que todos são iguais perante a lei”(Inep, 2003, p. 48)..

Essas análises dispensam qualquer comentário, pois referendam tanto as afirmações dos docentes sobre as precárias condições em que realizam seu trabalho quanto as enfáticas argumentações sobre a existência de um ensino dualista, ou seja, coexistem escolas destinadas para os ricos e escolas que são frequentadas pelos mais pobres, reforçando e perpetuando, assim, um quadro social de desigualdades extremas.

### **3.2 OPINIÃO GERAL DOS DOCENTES EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

As entrevistas possibilitaram observar, até agora, o que alguns docentes pensam a respeito das reformas, se as conhecem e como se posicionam em relação a elas.

Levando em consideração tanto a precarização e a flexibilização das condições de trabalho, além do bombardeio ideológico que responsabiliza os docentes da situação atual

da educação, é preciso analisar justamente no que isso tudo afeta o exercício da docência e quais os interesses que estão sendo representados.

De modo curioso, para explicar a importância de os docentes se interessarem pelas leis, Meszáros (2005, p. 55) se vale de um poema de Áttila József:

*“Ni Dios ni la mente, sino  
el carbón, el hierro y el petróleo,  
la materia real nos ha creado  
echándonos hirvientes y violentos  
en los moldes de esta  
sociedad horrible,  
para afincarnos, por la humanidad,  
en el eterno suelo.  
Tras los sacerdotes, los soldados y los burgueses,  
al fin nos hemos vuelto fieles  
olores de las leyes:  
por eso el sentido de toda obra humana  
zumba en nosotros  
como el violón profundo”<sup>46</sup>.*

Em seguida o autor analisa o contexto em que o poema foi escrito:

“Essas linhas foram escritas há setenta anos, em 1933, quando Hitler conquistou o poder na Alemanha. Mas elas falam hoje a todos nós com maior intensidade do que em qualquer época anterior. Elas nos convidam a ‘ouvir as leis atenta e fielmente’ e a proclamá-las sonora e claramente por toda parte. Porque hoje está em jogo nada menos do que a própria sobrevivência da humanidade. Nenhuma prática não-educacional formal pode extinguir a duradoura validade e o poder de tais influências. [...] Sim, ‘a aprendizagem é a nossa própria vida’, como Paracelso afirmou há cinco séculos, e também muitos outros que seguiram seu caminho, mas que talvez nunca tenham sequer ouvido seu nome. Mas para tornar essa verdade algo óbvio, como deveria ser, temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de *internalização*<sup>47</sup>, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal. De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão-de-

---

<sup>46</sup> Attila József, “Al borde de la ciudad” (“A város peremén”), traduzido para o espanhol por Fayad Jamás.

<sup>47</sup> O conceito de *internalização* está relacionado a idéia de como o autor interpreta a questão da alienação para Marx, ao mesmo tempo que também se relaciona com a noção que o mesmo define sobre dominação ideológica, com forte influência de Luckács.

guarda *ex-officio e autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida. O fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma *conformidade universal* não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim. Os professores e alunos que se rebelam contra tal desígnio fazem-no com a munição que adquiriram tanto dos seus companheiros rebeldes, dentro do domínio formal, quanto a partir da área mais ampla da experiência educacional ‘desde a juventude até a velhice’”(Mészáros, 2005, p. 57).

Nesse sentido é que abaixo serão transcritas as falas dos docentes sobre a legislação que tem promovido a reforma educacional, ou mesmo a reestruturação do ensino público. Elas revelam justamente a forma com que os docentes têm internalizado ou mesmo se munido de respostas a tais leis na área educacional.

#### ENTREVISTADA 1

O que você entende por política educacional?

*Política eu acho que são as... eu acho que são as... políticas educacionais são as... ahn... espera aí... que o governo implementa, são as mudanças... política são as mudanças implementadas pelo governo, pode-se chamar de reformas.*

Por exemplo?

*As modificações... então, por exemplo, elas podem... se for... ahn, por exemplo, o governo, se for um governo de direita, ele vai fazer uma política educacional de direita, então, veja bem, se nós... qual é a situação hoje da escola pública, a escola pública é uma escola que atende a classe trabalhadora, e a maioria é um grande número de desempregados, que é o que está acontecendo nesse país. Então é uma escola para miseráveis, para pobres, portanto a política educacional implementada por esse governo é de sucateamento da escola. Quando a escola pública era uma escola para a burguesia, a política educacional era uma política voltada para uma escola de qualidade, de pensamento, de reflexão, então, como é uma escola para a população pobre, é isso que a gente está sentindo agora.*

Nesse momento a entrevistada faz uma análise do desenvolvimento da escola pública no Brasil muito diferente da análise feita pelos relatores do Parecer nº 9, que definiram de forma quase pejorativa o ensino existente até então como tradicional, porque o associam aos métodos de memorização e disciplinarização, ou simplesmente a um “método que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente”. Um exemplo, nesse mesmo Parecer, é a argumentação de

que os docentes “não orientavam e mediavam o ensino para a aprendizagem do aluno”, ou mesmo que “não se comprometiam com o sucesso da aprendizagem dos alunos”. Só na última escola, esta docente (Entrevistada 1) atuava há 17 anos, e não pode ser dito que não se preocupa(va) com seus alunos tanto com relação à integridade física como no aspecto da aprendizagem.

#### ENTREVISTADA 1

*Então, eu entendo isso, as políticas são as reformas implementadas, então é a prática do governo, se o governo é de direita ele vai... Embora, veja bem, a gente tem um governo neoliberal, o PSDB, que é o quê? De direita! Ele está sucateando, ele está acabando, ele está acabando com a escola pública, eu não tenho condições, como educadora, de colocar meu filho na escola pública, porque eu sei a situação que se encontram os professores, nós estamos com uma jornada excessiva, para ter um salário de fome, a gente começa a trabalhar às 7h da manhã e vai até as 11h da noite. [...] A hora que você deita você morre. Porque a gente não agüenta! [...] eu, como educadora, vejo aluno como sujeito, eu gosto de dar aula na periferia porque eu gosto de tirar o aluno que está incrustado no morro, e dar horizonte, dar perspectiva, e falar, falar de Dostoiévski, e falar que teve um cara desse tipo, então sou uma sonhadora.*

**Tabela 10.** Distribuição percentual dos professores por disciplina e série, segundo a carga horária semanal e a unidade geográfica – Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb/2001

| Unidade Geográfica | Carga Horária Semanal | Disciplina          |                     |                     |                     |                     |                     |
|--------------------|-----------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
|                    |                       | Língua Portuguesa   |                     |                     | Matemática          |                     |                     |
|                    |                       | Série               |                     |                     | Série               |                     |                     |
|                    |                       | 4 <sup>a</sup> - EF | 8 <sup>a</sup> - EF | 3 <sup>a</sup> - EM | 4 <sup>a</sup> - EF | 8 <sup>a</sup> - EF | 3 <sup>a</sup> - EM |
| Brasil             | Até 10 horas          | 3,6                 | 3,5                 | 2,2                 | 3,4                 | 1,6                 | 1,3                 |
|                    | Até 20 horas          | 42,2                | 21,4                | 19,3                | 42,6                | 18,4                | 20,0                |
|                    | Até 30 horas          | 17,2                | 24,4                | 19,7                | 18,1                | 23,6                | 23,3                |
|                    | Até 40 horas          | 29,5                | 32,3                | 34,3                | 28,2                | 34,4                | 31,5                |
|                    | Mais de 40 horas      | 7,5                 | 18,5                | 24,4                | 7,6                 | 21,9                | 23,9                |
| Norte              | Até 10 horas          | 2,3                 | 4,5                 | 0,0                 | 2,9                 | 2,4                 | 0,7                 |
|                    | Até 20 horas          | 47,3                | 29,0                | 43,6                | 50,8                | 27,6                | 30,6                |
|                    | Até 30 horas          | 5,8                 | 21,1                | 37,3                | 6,1                 | 22,9                | 14,6                |
|                    | Até 40 horas          | 34,9                | 27,6                | 9,2                 | 29,3                | 26,2                | 21,2                |
|                    | Mais de 40 horas      | 9,8                 | 17,8                | 10,0                | 10,8                | 20,9                | 32,9                |
| Nordeste           | Até 10 horas          | 4,0                 | 4,0                 | 0,0                 | 4,0                 | 2,5                 | 2,1                 |
|                    | Até 20 horas          | 49,7                | 27,4                | 28,0                | 49,2                | 28,6                | 22,2                |
|                    | Até 30 horas          | 9,5                 | 18,1                | 43,3                | 10,5                | 18,1                | 19,3                |
|                    | Até 40 horas          | 31,6                | 33,8                | 8,1                 | 30,4                | 27,7                | 27,0                |
|                    | Mais de 40 horas      | 5,2                 | 16,8                | 20,6                | 5,9                 | 23,1                | 29,3                |
| Sudeste            | Até 10 horas          | 4,0                 | 3,4                 | 0,0                 | 3,7                 | 0,8                 | 0,6                 |
|                    | Até 20 horas          | 37,2                | 20,2                | 42,5                | 37,6                | 14,6                | 19,2                |
|                    | Até 30 horas          | 31,3                | 26,4                | 32,2                | 31,8                | 26,9                | 27,2                |
|                    | Até 40 horas          | 17,6                | 28,4                | 5,8                 | 17,8                | 36,0                | 32,4                |
|                    | Mais de 40 horas      | 9,9                 | 21,6                | 19,5                | 9,1                 | 21,8                | 20,6                |
| Sul                | Até 10 horas          | 3,1                 | 1,6                 | 0,0                 | 2,1                 | 2,8                 | 2,5                 |
|                    | Até 20 horas          | 37,2                | 12,3                | 24,1                | 38,6                | 10,7                | 17,7                |
|                    | Até 30 horas          | 6,4                 | 27,5                | 25,0                | 6,9                 | 20,5                | 17,2                |
|                    | Até 40 horas          | 48,6                | 43,1                | 30,7                | 46,5                | 45,8                | 42,5                |
|                    | Mais de 40 horas      | 4,6                 | 15,6                | 20,2                | 5,9                 | 20,2                | 20,2                |
| Centro-Oeste       | Até 10 horas          | 2,1                 | 4,7                 | 0,0                 | 2,5                 | 0,2                 | 1,7                 |
|                    | Até 20 horas          | 32,9                | 18,9                | 20,8                | 35,1                | 13,3                | 9,2                 |
|                    | Até 30 horas          | 18,1                | 30,7                | 33,3                | 19,2                | 29,9                | 32,0                |
|                    | Até 40 horas          | 36,7                | 32,3                | 15,7                | 34,1                | 33,6                | 27,5                |
|                    | Mais de 40 horas      | 10,2                | 13,3                | 30,2                | 9,2                 | 22,9                | 29,6                |

Fonte: MEC/Inep

Com relação ao que a docente diz sobre a quantidade de horas de trabalho dos docentes a pesquisa acima, sobre as condições de trabalho docente, feita pelo Inep, também comprovou essa triste realidade, por exemplo, na Região Sudeste 80,2% dos docentes trabalham mais de 20 horas semanais (quantidade de horas consideradas adequadas para bom desempenho das funções, uma vez que os docentes precisam de tempo para planejar suas aulas).

Com relação aos índices acima o próprio Inep divulga em seu relatório que:

“Considerando os dados do Saeb de 2001, observa-se que a maioria dos docentes tem carga horária semanal superior a 20 horas. A Tabela sugere que esses profissionais têm como atividade principal o exercício do magistério. Essa hipótese se fortalece ainda mais nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, exatamente onde se concentram os docentes com formação superior. A jornada desses profissionais é preocupante, em especial na 3ª série do Ensino Médio em que quase 25% dos docentes, tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática, estão submetidos a uma jornada semanal superior a 40 horas. Este fato provavelmente tem duas razões: 1) a falta de professores faz com que eles atuem em mais de um turno ou mesmo em mais de uma escola e, principalmente, 2) a necessidade de aumentar os rendimentos. Independentemente da causa, a dupla ou tripla jornada, com certeza, compromete o desempenho do professor, pois concorre com outras atividades que exigem tempo adicional para docência: planejamento das atividades em sala de aula, disponibilidade para oferecer atendimento ao aluno e atividades administrativas relacionadas à escola” (Inep, 2003, p. 43).

#### ENTREVISTADA 1

E os seus colegas, eles têm procurado se informar, se posicionar?

*Porque tem uma geração, que é uma geração nossa, de universidade, mais política, e agora a gente tem uma fábrica de diploma em que o menos que se discute é a política, que não é necessariamente a política partidária, mas a existência humana, então não se discute, e essas pessoas são... são meio “caverna”, e algumas outras, uma grande parte, ficaram embrutecidas, elas não se sensibilizam mais, é uma categoria doente.*

Talvez Dejours (1999, p.138) possa esclarecer algo sobre esse “embrutecimento” das pessoas, ao associar esse fenômeno ao sistema neoliberal e suas novas regras de competitividade, que se desdobram, segundo ele, em uma “banalização do mal”. É nesse sentido que pergunta:

“Como é possível que as pessoas de bem, em sua maioria, aceitem, apesar de seu senso moral, ‘colaborar’ com o mal? Entendemos por *banalização* do mal não somente a atenuação da indignação contra a injustiça e o mal, mas, além disso, o processo que, por um lado, *desdramatiza* o mal (quando este jamais deveria ser desdramatizado) e, por outro, *mobiliza* progressivamente um número crescente de pessoas a serviço da execução do mal, fazendo delas ‘colaboradores’. Temos que compreender como e por que as pessoas de bem oscilam entre a colaboração com o mal e a resistência ao mal”.

As interpretações e explicações para tais questões são várias e torna-se cada vez mais importante obtê-las porque: “Nosso poder de controle sobre o processo pode, pois, ser aumentado pelo conhecimento de seu funcionamento” (Dejours, 1999, p. 23). Mas é preciso entender como ocorre o *desenvolvimento da tolerância à injustiça*, justamente devido à falta de reações coletivas de mobilização, e não simplesmente compreender a situação para nos ajustar ao real e reconciliar com ele, no esforço de estar de acordo ou em harmonia com o mundo, parafraseando Hannah Arendt (apud Dejours, 1999, p. 23).

Nas falas de alguns entrevistados também é possível observar a busca pela preservação pessoal, o que talvez revele o quanto a noção de competência tem sido difundida pelos órgãos governamentais, que tanto estimulam relações individualistas de bom desempenho, dificultando uma maior aliança entre os docentes.

Observe-se também as seguintes posições das outras entrevistadas:

Entrevistador: Tem acompanhado a reforma do Estado para o Ensino Médio?  
[Estava me referindo às reformas educacionais para o Ensino Médio público.]

ENTREVISTADO 2

*Não. Não tenho muitas informações das quais eu pudesse fazer uma crítica ou aderir, em virtude de não estar participando do processo.*

ENTREVISTADO 3

*Olha, honestamente, nisso eu sou relapso. Esse acompanhamento não faço, como alguns colegas fazem.*

Mas é porque você é relapso ou é por outros motivos?

*Não porque eu sou relapso, nesse sentido. Porque eu vejo o seguinte: eu não tenho paciência de chegar e ficar discutindo essas coisas quando eu sei que o órgão*

*competente já foi, já está promovendo isso e não vai modificar. Eu gosto, sim, de estar conversando, como nós estamos conversando agora, discutir, sim, quando me trazem informação, sim, mas eu não vou buscar! Então, eu falo assim: “ O Lula vai mudar!” Aí então eu entro na briga.*

Mas é mais porque está vendo que estas coisas já estão acontecendo, mesmo sem você saber ou não?

*Sim. Porque quando eles trazem informação já está tudo devidamente decretado! Os legisladores ou políticos, acordam eles dizem: “Nós vamos fazer a reforma do Ensino Médio”. “Legal! O que nós vamos fazer? Ah! Vamos tirar um ano, e acabou!” É por isso que eu falei para você no início o seguinte: eu não participo do sindicato! Porque deveria de ser mais atuante e mais brigão. Tem “n” maneiras da gente brigar com o Estado! Tem, sabe! Tem mesmo! E a gente pode estar sentando, discutindo isso daí! Agora eu não aceito passivamente o que o homem está falando lá em cima!. Como, por exemplo: colocaram o (atual secretário estadual da Educação). Bom, o cara é um intelectual! Mas colocar um intelectual para trabalhar na educação, é brincadeira. Um ministro da Educação que diz o seguinte: “Eu não sabia que estão superlotadas as salas de aula”. É brincadeira! Eu acho o seguinte: você vai ser ministro da Educação? Eu não tenho nada, não conheço nada de educação, vou ver o que é educação! Pego o dicionário: o que é educação? “Educação é levar conhecimento às pessoas que não têm cultura”. Legal! E agora qual é o próximo passo: visitar as salas dessas escolas. “Esse é o meu trabalho!”. “Eu sou coordenador de escola”, então tem que saber o que se passa na escola! Não posso ficar sentado, sabe! Admitir que o cara fique sentado 8, 9, 10 horas por dia! Em sala fechada! Alheio! [...].*

O Entrevistado 3 continuou a fazer outras observações a respeito, mas o trecho citado já dá para avaliar principalmente se possui algum conhecimento, que não represente apenas senso comum, a respeito da reforma educacional e de como são recebidas as mudanças. Mas também dá para perceber que não demonstra articular formas coletivas de resistência, por exemplo, por não atuar junto aos sindicatos existentes. Ele também afirma não aceitar “passivamente o que o homem está falando lá em cima” mas não esclarece como faz isso. É possível supor que a resistência ao projeto se resume na não-discussão ou mesmo na não tomada de conhecimento do que estão implementando.

#### ENTREVISTADO 4

O que você entende por reestruturação<sup>48</sup> da educação?

---

<sup>48</sup> A reestruturação do trabalho pedagógico, quando articulada com a reestruturação produtiva das últimas décadas, promoveu a necessidade de a educação atender novas demandas, refletindo em mudanças nas formas

*Essas palavras que chegam até nós, reestruturação, reforma, a gente pouco sabe, a gente pouco entende, porque chega já o pacote pronto e a gente tem que aplicar, muitas vezes não há uma discussão. Geralmente o pacote chega pronto e imposto e a gente aplica na medida do possível.*

Veja agora o que a Entrevistada 5 respondeu em relação a mesma pergunta:

ENTREVISTADA 5

*Essa aprovação contínua (promoção continuada), isso que você está falando?*

Isso é uma das coisas da reestruturação, outra coisa seria as salas-ambiente...

*Isso nós tínhamos, tiraram. Então você vai para a sala de aula, carregando um monte de mapas, como é o meu caso. Atlas, entendeu? Tudo, de uma sala para outra. [...]*

Em sua escola já ocorreu ou tem ocorrido a reestruturação? Procure relacionar o que mudou em sua escola, desde a implantação da LDB 9394/96.

*Não, está tudo normal, inclusive a sala que é do Ensino Fundamental é a mesma do Ensino Médio.*

ENTREVISTADA 6

*Alguma coisa dessa reforma, porque a mudança é pequena, mais de nomenclatura das disciplinas, o restante fica tudo igual.*

Será mesmo que continua tudo igual?

*Mas o que mudou? Mudou a grade curricular, que eles diminuíram a grade, deixaram muito mais restrito. Agora o que poderia melhorar, não melhorou. Só restringiu a grade, nomenclatura das disciplinas e tal, e acabou. A mudança, para mim, eu acho que acabou aí.*

E você acha que isso atende a algum tipo de objetivo?

*Porque inclusive eles dizem que isso é para melhoria do ensino, e claro que não, né? Isso atende a uma economia para o Estado. Uma economia porque você diminuiu o número de aulas, que você tem a noite, principalmente, não é?*

Pelas entrevistas é possível verificar se os docentes possuem conhecimento de como as relações capitalistas penetram e interferem no trabalho da escola, inclusive também no processo histórico atual de reforma educacional. Também pode-se perceber o modo como

---

de gestão e organização do trabalho na escola, o que tem causado uma intensificação do trabalho docente, que, segundo Oliveira (2004), tem provocado um desgaste e insatisfação cada vez maiores.

eles têm se posicionado frente a isso, já que, mesmo ao se negar em discutir tais temas, ou demonstrar indiferença e mesmo desconhecimento das reformas, os docentes estão se posicionando ou até praticando uma estratégia defensiva em relação a tais políticas educacionais. No entanto, como diz Dejours (1999, p. 84), ao analisar esse aspecto no âmbito da psicopatologia do trabalho, “[...] não se pode condenar as estratégias defensivas! Elas são necessárias à vida e à proteção da integridade psíquica e somática. O problema aqui levantado está aquém das estratégias defensivas contra o sofrimento, aquém até mesmo do sofrimento. Diz respeito mais especificamente ao que constitui a *racionalidade pática da ação*”. Ele também explica o que pretendeu desenvolver com esse conceito:

“Fazer referência a uma racionalidade pática não significa reincidir no psicologismo. O psicologismo consiste em interpretar as condutas humanas, nas esferas privada, social e política, unicamente a partir da dimensão psicológica e afetiva; em fazer da sociologia uma vasta psicologia. No recurso à racionalidade pática, não se trata mais de compreender as condutas sociais e morais, incoerentes com relação às racionalidades morais-práticas e instrumentais, como resultado de um processo psicopatológico mais ou menos neurótico. Trata-se, isso sim, de analisar as conseqüências de um *conflito de racionalidades*. [...] A questão que se coloca é como a racionalidade ética pode perder seu posto de comando, a ponto de ser *não abolida*, mas *invertida*. Aqui o senso moral é realmente conservado, mas funciona à base de uma subversão dos valores, a qual tem a ver propriamente com a ética, mesmo que o pático seja aí invocado” (Dejours, 1999, p. 83).

As categorias a seguir talvez possam ajudar a entender alguns aspectos dos *conflitos de racionalidades* pelos quais passa a educação atualmente.

### **3.3 EXPECTATIVAS DO ESTADO E NARRATIVA DOS DOCENTES SOBRE OS MOTIVOS QUE OS LEVARAM A EXERCER A PROFISSÃO**

Os docentes que atuam nas escolas estaduais de São Paulo devem atender o que consta na Resolução nº 180, a qual

“Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro de Magistério. O Secretário da Educação, tendo em vista o disposto no artigo 45 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, assim como as disposições da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro 1997, e considerando:

- As diretrizes educacionais concernentes à formação do professor, indicando a relevância da utilização de toda sua potencialidade, no universo das habilitações que lhe são inerentes e das qualificações correlatas;
- A necessidade de garantir direitos e oportunidades iguais a todos os docentes, estabelecendo harmônica equiparação em seus distintos níveis de habilitação e qualificação e,
- A importância de viabilizar o compromisso de cada um para com os interesses e objetivos fundamentais da Educação, sempre em defesa da qualidade do ensino público [...]”.

Obedecendo ao disposto acima os docentes entrevistados possuem todas as exigências consideradas essenciais pelas leis federais e estaduais e que se acredita assegurar qualidade de ensino.

Nesse sentido, os entrevistados 1, 4 e 6 são efetivos, o que já pressupõe o perfil acadêmico/profissional exigido pelo Estado para desempenhar as funções dentro das expectativas traçadas por lei. Os demais não são efetivos, mas possuem diploma de conclusão de bacharel e licenciatura plena na disciplina que atuam, portanto, também estão dentro das exigências legais, já preestabelecidas, para lecionarem no Ensino Médio e nas respectivas disciplinas.

Por isso mesmo que as entrevistas estavam mais voltadas para verificar como os docentes se posicionam a respeito da reforma educacional e suas conseqüências no dia-a-dia, uma vez que tem como pressuposto o fato de desempenharem as funções satisfatoriamente, pois atendem as exigências do Estado, pelo menos no que diz respeito à formação, com as habilitações exigidas.

Isso nos leva a indagar por que o Estado, que criou tantos mecanismos para administrar o ingresso dos docentes junto ao ensino público, exigindo perfil e documentação específica para tanto, sem falar no fato de ser o MEC responsável pela certificação daqueles que se formam no nível superior, continua a insistir em responsabilizar principalmente os docentes quanto aos resultados negativos das avaliações de desempenho dos alunos da rede pública. Aliás, essa atitude leva a eximir o Estado de

procurar fazer uma maior investigação das reais causas dos resultados obtidos, além de promover maiores investimentos na educação?

Também é interessante a forma com que as Resoluções da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo são amplamente divulgadas pela mídia, promovendo um *marketing* negativo sobre a situação do ensino público e não repercutindo em ações e políticas que visem a melhora do ensino. Por exemplo, no ano de 2001, as avaliações (Saresp/2000 e Enem) foram utilizadas para classificar o desempenho das escolas estaduais através de cores. Também não devem ser esquecidas as recentes pesquisas sobre os docentes que atuam na rede pública, pois, sem fazer maiores esclarecimentos sobre quais os seus objetivos e interesses, tais pesquisas assumiram um caráter pejorativo, pois reforçaram aspectos socioeconômicos que só têm depreciado a profissão e o docente propriamente dito<sup>49</sup>. Tais resultados e pesquisas deveriam ajudar na implementação de políticas que, por exemplo, melhorem o perfil socioeconômico dos docentes e, dessa forma, garantir acesso digno a uma maior atualização e conhecimento, assim como investimentos mais adequados nas escolas. No entanto, não é isso que parece estar acontecendo. Outro exemplo de como a educação é utilizada para fins políticos é o fato de ter sido votado, via internet, a ampliação das horas de aula no período noturno, dia 12/12/05, às vésperas de ano eleitoral.

Esta maneira de gerir a educação parece referendar o que Bruno (1996) diz sobre as novas formas de exploração não serem mais pautadas pelas técnicas de controle e disciplina sobre o corpo, mas sim por técnicas gerenciais participativas, carregadas de potencial simbólico com função de controlar e disciplinar a estrutura psíquica, que pode causar nos trabalhadores envolvidos um maior comprometimento devido à impressão de participação nas decisões.

Agora vejamos as razões que levaram os docentes a seguir a carreira:

#### ENTREVISTADA 1

*A minha formação, eu sou socióloga... E quando eu comecei a dar aula, eu estava fazendo licenciatura na PUC. Mas não tinha muita aula de sociologia, então, não dava, e eu já como 'ACT', pegava aula de Geografia, História, tal... e eu comecei a*

---

<sup>49</sup> Ainda no ano de 2005 a Secretaria Estadual de Educação está realizando pesquisas junto aos pais com formulário e carta em que se argumenta tratar-se de pesquisa para melhorar os serviços prestados pela escola pública (ver Anexo 2).

*gostar muito da Geografia porque é possível você dar a geopolítica, né? Juntar o conhecimento da sociologia, com a noção de espaço, tal... então, aí, eu fiz complementação de Geografia, por isso.*

#### ENTREVISTADO 2

*Bom. A minha escolha foi uma coisa muito voltada para a educação. Eu trabalhava em banco. O banco exigiu que todos os seus funcionários tivessem nível superior. Na época eu me decidi fazer o curso de ciências sociais para poder me politizar, para poder ter uma informação melhor sobre o assunto política e acabei tendo que fazer estágio em escola, para poder receber o meu certificado de conclusão do curso superior. E com essa história de entrar em sala de aula, acabei me encontrando com os problemas e acho que eu posso ajudar a resolver, pelo menos eu procuro resolver ou minimizar esses problemas. E aí, fui ficando, e já são dez anos.*

Resolveu sair definitivamente do banco e abraçar a educação?

*Abracei, acho que tem muito a ver comigo!*

Foi através do exercício em sala de aula que começou a tomar gosto e seguiu carreira?

*E achei a partir desse momento que eu poderia participar do processo que eu acreditava mais, mesmo sabendo dos percalços...*

Então você seguiu por um ideal, já naquela época, não foi por uma questão financeira?

*Por ideal, não foi financeira. Ao contrário de financeira, eu ganhava melhor no banco.*

#### ENTREVISTADO 3

*Bom, eu não era docente, na verdade, eu não era nem um pouquinho preocupado com o magistério. Eu estava para me aposentar. Eu sou formado na área de publicidade e marketing, estava trabalhando, me aposentei na área. E eu, na verdade, entrei no magistério, por dois sentimentos, primeiro de ser útil à comunidade de adolescentes e também para reforçar a minha aposentadoria, não que eu fizesse a bandeira do ensino para complementar a minha aposentadoria, por que eu entrei com um ideal, eu achava que seria útil, que eu iria tirar alguma criança da ignorância cultural, eu seria a luz no caminho deles. E falo para você, foi uma decepção total.*

Mas isso era uma coisa que você já trazia?

*Não, muito pelo contrário, eu nunca pensei em ser professor, nunca pensei mesmo. Eu gostaria sim de me formar em Belas Artes, de me formar em Educação Física, porque eu sempre fui esportista, gosto de desenhar, de pintar, tal. Mas como professor, atuante, que nem eu falei, de eu levar o conhecimento, foi próximo de*

*minha aposentadoria. Isso começou a criar, em mim, um pouco antes da minha aposentadoria.*

E por que Geografia?

*Na verdade é o seguinte: eu entrei para fazer História. Então é o seguinte: eu optei para fazer uma faculdade que eu não precisasse fazer vestibular mais, por que eu estou cansado de fazer vestibular. Eu consegui, perto da minha casa, a Fatema, Faculdades T. N. [nome fictício]. Eu entrei no 2º ano, porque eu já tinha uma faculdade e consegui a equivalência de algumas matérias. E era uma faculdade perto da minha casa. Eu subia uma rua e descia outra. Eu não queria ir para a cidade, porque eu estudei no Morumbi. Era meio complicado, eu não dirijo, eu não gosto de dirigir, então era complicado o transporte.*

Você aposentou super novo!

*47 anos.*

Vai ficar sem fazer nada?

*Não, vai ser útil em alguma coisa! Porque na verdade, é o seguinte: quando eu entrei... Bom eu tenho um tempo de magistério, 10 anos. Depois de 10 anos, você trabalhava como voluntário... Só que é o seguinte: gostei. Haja vista que eu trabalho três períodos! Eu gosto mesmo. Eu amo.*

Não precisaria trabalhar três períodos, só dois períodos!

*Só dois períodos. Eu sou aposentado. Dois períodos para mim estava muito bom. E minha mulher, fica sozinha em casa. Entendeu? E eu venho para cá. Eu gosto disso aqui. Eu adoro fazer isso aqui. Então eu estava falando... eu escolhi História. Mas em uma quarta-feira eu tinha 4 aulas com uma professora, só não vou falar o nome porque não vale a pena. Ela dava aula de história do Brasil. E toda a quarta-feira “pegava” o Caio Prado Junior, o “papa” da história do Brasil, não é? Fantástico! “Leia!” E nós líamos das 19h às 23h. E lia... “Profª. Vamos fazer um debate?” Espera aí!... Eu tinha um colega, para você ter uma idéia – não pela profissão dele, ele era auxiliar de cozinheiro industrial –, ele tinha uma dicção extremamente horrível, coitado, ele lia soletrando.*

Lia-se o Caio Prado Junior em voz alta?

*Em voz alta. E ficava lendo Caio Prado Junior... Quer dizer, você imagina uma história do Brasil... Eu era o mais velho da sala, então eu tinha um pouco mais de vivência. Tudo aquilo que estava sendo tratado, estava sendo falado, eu via que não era, não contra o Caio Prado Junior. O tema que foi levantado, as informações que recebia, não tinha nada a ver. Eram jovens que não tinham nada na cabeça. Então eu sabia alguma coisa. Então eu brigava com os caras! Eu não achava justo. Tanto que chegou uma hora e falei: “Não dá mais!”. Falei com um amigo meu: “A gente faz a opção e a gente vai para Geografia”. E a geografia ela muda constantemente. Entrei, me adaptei melhor.*

Foi bem melhor o curso?

*Sim, foi bem melhor, mas embora eu continue amando história. Sempre fui amante da história. Não tem como.*

Nesse trecho é importante perceber a qualidade da formação oferecida por alguns estabelecimentos de nível superior. Hoje existe o “Provão” para avaliar o nível desses cursos, no entanto, é preciso acompanhar e analisar critérios de avaliação e encaminhamento feitos em relação aos resultados obtidos.

#### ENTREVISTADO 4

*Bom. Aí, a razão principal é que na década de 90, quando o Collor assumiu o governo, eu trabalhava na área financeira, e estava bem lá, mas aí teve toda aquela complicação econômica, aí eu voltei a estudar e sempre gostei de história, porque sempre fui um cara que gostei de ler, saber, participar, principalmente da política. Resolvi voltar a encarar uma sala de aula e passar e transmitir aquilo que eu aprendi para os jovens. Essa era minha intenção.*

Então você trabalhava em uma empresa privada e em função da mudança no mercado de trabalho é que você acabou voltando a estudar e começou a lecionar?

*Exatamente!*

E onde foi que você se formou, em que faculdade?

*Fatena [nome fictício, é a mesma faculdade do Entrevistado 3].*

#### ENTREVISTADA 5

*Por prazer, eu gostei de estar ensinando, eu gosto de passar conhecimento. E sempre no último dia do semestre, porque eu dou aula para suplência, faço uma avaliação com eles do curso. Sobre o que eles conseguiram aprender e sobre o que foi válido para eles, e existe muita coisa que paro para analisar, ponderar. Aquilo que é bom a gente tem que procurar acrescentar mais e aquilo que é ruim procurar melhorar!*

#### ENTREVISTADA 6

*Na época eu segui a carreira docente porque eu gostava muito de ler. O que me levou à disciplina foi justamente o gosto pela leitura e pela pesquisa.*

E se formou em qual universidade?

*Eu me formei em Guarulhos. E depois pedagogia na Nove de Maio [nome fictício].*

Só por essas informações sobre os motivos pelos quais os docentes ingressaram na carreira e os critérios de contratação estabelecidos pelo Estado, já se revelam várias

contradições de interesses. No caso dos entrevistados 2, 3 e 4, todos do sexo masculino, também se revela que a “opção” representou uma maior flexibilização e precarização nas condições de trabalho, já que vieram de atividades mais bem remuneradas, o que comprova as pesquisas sobre a questão de gênero que desqualifica o exercício da docência de tal maneira que influi nas atuais condições de trabalho.

Já no que diz respeito às entrevistadas 1, 5 e 6 é possível verificar a forma com que as condições têm se tornado mais flexíveis e precárias quando analisarmos o número de horas trabalhadas e cargos que acumulam<sup>50</sup> para conseguir manter o poder aquisitivo que possuem, além de outras questões ligadas às formas de controle no exercício da docência.

As contradições presentes quanto às formas de ingresso no exercício da docência e a legislação vigente ficam mais evidentes ao se relacionar baixos salários com diminuição de profissionais com nível superior completo na quantidade necessária para o setor da educação. Talvez por isso seja possível encontrar docentes com situação diversa, fato que dificulta mais ainda o fortalecimento de um perfil profissional na carreira.

Especialmente para o caso do Ensino Médio, por exemplo, o Inep alerta para o fato de que,

“Embora o Ensino Médio seja o nível de ensino que detém os professores com melhor escolaridade, cabe salientar que 21% deles ainda não têm a formação mínima exigida pela legislação. A Região Sudeste tem mais de 85% dos seus docentes de Ensino Médio com nível de formação adequada. Na Região Norte observa-se que 15% dos docentes, embora tenham curso superior, não são licenciados. Existem diferenças bastante significativas entre regiões, Estados e municípios, o que mostra que, assim como nas séries finais do Ensino Fundamental, é preciso investir na formação dos docentes, em especial naquelas regiões do País e nas áreas do conhecimento onde a carência é mais crítica” (Inep, 2003, p. 26).

Através das conclusões do relatório sobre as “Estatísticas do Professor”, por instituição pública ligada ao próprio Ministério da Educação e Cultura, é possível entender

---

<sup>50</sup> Esta é uma questão importante, pois em 05/10/05 foi enviado para votação na Assembléia Legislativa, o Projeto de Lei 26/05, com várias mudanças nos contratos de trabalho conhecidos como ACT e OF<sup>8</sup>. Por exemplo, um dos artigos não mais permitiria contratação de docentes que já atuam em Prefeituras. Com a mobilização dos docentes o projeto foi retirado da votação no mesmo dia, ou seja, o Governo queria lançar mão da força da lei para proibir o docente de atuar em jornada de trabalho extensa, ao invés de procurar melhorar o salário dos mesmos.

mais apropriadamente o drama da educação nacional, a começar pela falta de docentes com formação superior mínima em algumas regiões, inclusive na Região Sudeste. Apesar de não haver dados disponíveis sobre esse tema para melhor diagnosticar a situação específica do Estado de São Paulo, é possível imaginar que também passe pelo problema, principalmente em cidades do interior onde o acesso aos cursos de nível superior é mais difícil.

O Parecer nº 9 não procurou investigar tais dados para avaliar melhor os reais motivos que dificultam a implementação das reformas educacionais, inclusive quanto aos aspectos da formação mínima, cujos discursos só tendem a desqualificar mais ainda a carreira docente. Contudo, segundo a LDBEN 9394/96, Artigo 62, “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”, e no Artigo 87 das Disposições Transitórias da LDBEN “é instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano após a publicação desta Lei. Parágrafo 4º - Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Como não poderia deixar de ser, tais exigências acabam repercutindo na dificuldade de formação para contratação de docentes.

Mas um aspecto importante desses discursos de desqualificação foi o desencadeamento frenético dos docentes por qualificação, fato que tem agilizado o próprio acesso dos mesmos aos documentos e comunicados oficiais.

Essa situação revela o quanto o *medo da incompetência* – a que Dejours (1999) se refere – fez com que um enorme potencial de energia dos docentes fosse direcionado para a compreensão do projeto oficial de educação que prescreve as injustiças existentes como inerentes à antiga organização do sistema educacional, reforçando a idéia de que as reformas atuais são apoiadas em uma racionalização voltada para correção de tais injustiças. Dessa maneira, os docentes passam a sofrer com a *eficácia* da administração quanto a distância entre a

“[...] descrição gerencial e descrição subjetiva do trabalho. De fato, a mídia substitui o debate que seria necessário para confrontar as duas descrições do trabalho e poder assim chegar à verdade e à realidade da situação dentro da empresa (no caso, a

escola), tendo inclusive acesso a ações e decisões racionais na gestão da organização do trabalho” (Dejours, 1999, p. 71).

Com uma análise que possibilite uma contextualização maior de toda a realidade vigente é possível se dar conta dos problemas da educação e perceber que as soluções para tais problemas não é apenas responsabilidade do docente, mas da sociedade como um todo. Só assim será possível promover uma educação pública e de qualidade, com princípios humanistas e não voltados exclusivamente para os interesses de reprodução do capitalismo.

#### **3.4 A RETÓRICA DA RACIONALIZAÇÃO DAS REFORMAS COMO UM MEIO DE DESENCADear, NO AMBIENTE ESCOLAR, A BANALIZAÇÃO DA INJUSTIÇA**

A extrema racionalização da atividade docente, promotora também da extrema hierarquização do ambiente escolar, ambas expressas nas Diretrizes e Resoluções, que reforçam e referendam a separação entre os que concebem e os que executam, parece encaixar-se no seguinte comentário de Dejours (2001, p. 72):

“A racionalização retoma a totalidade dos elementos da mentira não para justificá-los um por um, mas para produzir uma justificação global de seu princípio, em nome de uma racionalidade externa à própria mentira. Racionalidade que se apóia num discurso científico, ora distorcido, ora retomado sem distorção, mas com uma manipulação paralógica de seu uso. Em suma, trata-se de demonstrar, pela racionalização, que a mensagem, mesmo sendo deplorável, é um *mal necessário* e inevitável. Furtar-se a ela seria ir contra o sentido da história. Contribuir para ela é acelerar a passagem de uma fase histórica dolorosa (mas comparável, afinal, à dor necessária à punção de um abscesso) a econômica, mas também veremos que esta quase sempre se insinua em considerações ligadas à racionalidade social, em virtude de princípios bastante suspeitos no plano moral-prático”.

Nessa categoria o que importa analisar são as conclusões e percepções dos docentes quanto à progressão continuada adotada nas escolas estaduais de São Paulo, conforme determinações da LDB 9394/96, que, de um lado, parece atender a uma fase dolorosa da

situação econômica já analisada neste trabalho, com conseqüências nas funções do Estado e educação, e, de outro lado, desencadeando uma “racionalidade social com princípios bastante suspeitos no plano moral-prático”. Não será analisada a legislação mencionada sobre a progressão continuada, ou outros aspectos eventualmente abordados, como o bônus, apesar de este último ser importante, por se tratar de um sistema de gratificação cujo interesse de cooptação dos docentes é claro (é uma premiação por desempenho observado através das avaliações centralizadas, cujos critérios não são explicitados e obedecem às publicações oficiais feitas no final de cada ano letivo). Outro aspecto que diz respeito a essa nova forma de racionalização com mecanismos de controle parece inspirada em Elton Mayo, no âmbito da administração de recursos humanos (Tragtenberg, 1980).

Como exemplo das reações causadas pelos impactos de medidas relacionadas à progressão automática ou ao bônus podem ser citadas as pesquisas de campo, como a realizada por Zibas (2001), onde foi constatado, no depoimento de diretora de escola e de docentes, que a utilização dos resultados das avaliações para adoção de “estratégias políticas”<sup>51</sup>, teria como conseqüência, na opinião das entrevistadas, a instalação de fraudes” (Zibas, 2001, p. 22). As fraudes diziam respeito ao auxílio nas provas dos alunos por parte dos docentes para garantir uma boa avaliação da escola.

Em sua análise sobre a pesquisa, a autora também aponta o seguinte:

“Considera-se, na escola, que a promoção automática está oficialmente instalada, principalmente em vista da possibilidade de recuperação, durante o mês de janeiro, dos alunos com baixo aproveitamento [hoje esse tipo de recuperação foi abolido, mas parece que não houve grandes modificações quanto ao que é dito a seguir]. Esse processo é avaliado por todos os agentes escolares, inclusive alunos, como mera formalidade para se obter a aprovação irrestrita. [...] Assim, tanto a progressão continuada (no Ensino Fundamental) e a progressão parcial (no Ensino Médio) são entendidas como eufemismos para o processo de promoção irrestrita. Na opinião de nossas entrevistadas, no Ensino Médio, o sistema está desestimulando os bons

---

<sup>51</sup> “A mais recente decisão da Secretaria da Educação quanto ao uso dos resultados do SARESP como estratégia política diz respeito à premiação (em dinheiro) dos diretores cujas escolas alcancem os melhores resultados” (Zibas, 2001, p. 22).

alunos e reforçando os relapsos e fazendo com que os professores sintam-se menosprezados” (Zibas, 2001, p. 24)

Um aspecto comum observado em todas as entrevistas é quanto à preocupação dos docentes em relação à legalização da progressão continuada, tema que ainda tem sido alvo de muitas críticas e controvérsias e parece ser um bom exemplo do tipo de racionalização social pelo qual passa a educação.

Primeiro é preciso analisar o que cada docente expressou sobre o tema:

#### ENTREVISTADA 1

*[...] Essas reformas acabaram promovendo uma desmoralização da nossa categoria, né? Principalmente salas superlotadas, fechamento de salas de aulas, trabalhadores desempregados, e, além disso, a promoção automática, que implica no quê? De nós professores estarmos sendo cúmplices desses milhões de analfabetos funcionais pelo país, de uma política implementada pelo governo, então, essa promoção automática acaba provocando a indisciplina, porque acaba também desmoralizando os nossos professores e a educação, ela... ah! Eu fico mal! Porque nós estamos vivendo uma situação, eu acho [voz embargada]. Na verdade, com essa desmoralização, o aluno que nos via como formador de opinião, que via o conhecimento que ampliava o seu horizonte, não para enriquecer, mas como agente, como sujeito. Ele, o governo, com essas reformas, ele mudou isso. E aí, o aluno que não participa e que não faz nada é promovido igual ao outro que está ali, então o que aconteceu... Acaba desmoralizando nós educadores e isso vai provocando angústia, né? Todo tipo de sofrimento. E aí torna muito simples e muito cômodo, através do uso da polícia na escola. E aí a polícia passa a ter o papel disciplinador. Então, é uma situação triste, isso, é...*

#### ENTREVISTADO 3

*Agora, que progressão continuada é essa? Que o aluno não sabe escrever e vai para outra série? Na escola, tem aqui, tem um aluno na 8ª série, hoje. Você pega aquela ficha individual dele [tosse] desculpe, é o cisto [doença que possui nas cordas vocais]! Você pega da 5ª para a 6ª série, ele foi empurrado, ele tem mais vermelha do que azul, da 6ª para 7ª série ele foi empurrado, da 7ª para a 8ª série foi empurrado! Agora ele está lá na 8ª série! Como é que você consegue fazer uma progressão continuada do indivíduo? Joga na 8ª série e depois você reprova, você retém o cara, o aluno? Eu não consigo entender. Não dá para você entender!*

Essas duas primeiras falas expressam o que foi constatado na pesquisa de Zibas, no Estado de São Paulo, no ano de 2001, ou seja, prevalece a extrema indignação dos docentes quanto aos efeitos causados pela progressão automática adotada nas escolas estaduais de São Paulo. Assim, esse mecanismo “[...] é importante como lembrete de que, permanecendo a distância entre as reformas pretendidas e a disposição do magistério, estará sempre a possibilidade de boicote ou fraude” (Zibas, 2001, p. 24). Essa opinião também está implícita em outros depoimentos:

#### ENTREVISTADO 4

*Essas palavras que chegam até nós, reestruturação, reforma, a gente pouco sabe, a gente pouco entende, porque chega já o pacote pronto e a gente tem que aplicar, muitas vezes não há uma discussão. Geralmente o pacote chega pronto e imposto e a gente aplica na medida do possível. Eu não vi nada assim de novo.*

Fora a progressão automática?

*Isso já é uma coisa bem antiga, não é? Agora coisa recente, alguma mudança eu não vi nada não, por enquanto não.*

E continua suas explicações sobre a progressão continuada:

#### ENTREVISTADO 4

*Não. É nada. O governo vive de números, então você apresentando, como na época que existia a retenção, então tinha o gráfico que estava lá em cima. Bom, o governo vive de dar informações aos seus credores de que está realmente investindo bem o dinheiro e veio a tal da progressão continuada, que foi um golpe do Estado. Aí, aquele “vermelhão”, que estava lá em cima, caiu! Maravilha! Aí, se você pôr em cima desses números a nossa situação, está uma maravilha! Mas é uma idéia totalmente falsa.*

#### ENTREVISTADA 6

*Calamitosa. Uma tragédia total. Primeiro porque o aluno ficou perdido com o ciclo, porque não há reprovação, mas ele ficou perdido porque ele não sabe o que faz porque ele não é cobrado mais, não aparece, ele pode passar ou ser reprovado. A comunidade não entende isso daí, é muito difícil para eles. Então o aluno ficou totalmente perdido, ele não sabe mais se ele vem na escola para ver os amigos ou para ele estudar. Isso ficou perdido. Sem contar que os prédios em geral estão em péssimas condições, se ganha muito mal, não tem funcionário, o professor se mata de trabalhar, se “mata” é modo de dizer, mas trabalha em vários lugares para ter*

*um salário mais ou menos. Não tem estrutura no prédio, você não tem nenhum prédio, com bibliotecário, com biblioteca, laboratório. Aqui não existe.*

A entrevistada continua se referindo à progressão automática como um dos maiores problemas da escola:

#### ENTREVISTADA 6

*Olha, uma das maiores preocupações, é como lidar agora com a não-reprovação. Porque o professor já é formado. O que está aí, né? Que se formou. A vida dele toda ele estudou, aprendeu, que o aluno não aprendeu ele reprova. O professor, ele aprendeu desse jeito, e agora você tem que lidar de outra forma. O que fazer com o aluno que, por exemplo, odeia física e se nega a fazer qualquer coisa de física? Procurar uma nova metodologia, uma nova fórmula, com uma total falta de laboratório e de outras condições? Então é difícil para o professor! E o aluno não tendo esse compromisso ele fica ali perdido, totalmente, mesmo porque ele sabe que se ele não estudar ele vai passar de qualquer jeito. Porque ele vai se preocupar? Futuramente, dependendo do que ele faça, pode ser cobrado, mas depende.*

Mas dizem que não existe progressão continuada no Ensino Médio.

*Ela é parcial. E a progressão parcial também é difícil para o professor lidar com ela. Ele pode ficar de “DP” [termo usado por algumas faculdades quando o aluno é reprovado em alguma matéria, tendo que se matricular novamente no ano seguinte] é complicado, porque nós temos toda uma estrutura organizada para reprovação e não para progressão parcial.*

Existe então uma certa pressão para não reprovar?

*Não existe a pressão, não existe lei que o obrigue a aprovar. Se reprova em uma matéria, duas ou três, porque já vem determinando isso. A pressão vem por aí.*

Aqui nesta escola existem casos de alunos que foram reprovados em algumas disciplinas?

*Não. Só o que conduz pelas regras normais, que parece que só quatro.*

Então, retido em quatro matérias, está retido no ano? É isso?

*Apenas nas quatro matérias.*

E tem casos assim?

*Sim, as outras ele eliminou. É a retenção parcial do aluno. Ele fica retido na mesma série e fica fazendo as quatro matérias em que ele ficou retido.*

De fato, tanto a progressão automática (Artigo 32 da LDB9394/96) quanto suas aplicações no Estado de São Paulo (conforme Indicação CEE nº 08/07) tem sido um tema

polêmico, reflexo das várias críticas a favor ou contra, como demonstram os depoimentos acima e as pesquisas realizadas por instituições oficiais como o Inep. Desse modo, onde começa a mentira ou termina a verdade é algo difícil de delimitar, porque os discursos favoráveis à adoção da progressão continuada são contundentes, sem deixar claro como aplicá-la para ser um benefício também pedagógico e não só econômico, como propõe o texto da Indicação CEE 08/97 (p. 41). Portanto, pode-se dizer que essas medidas, amplamente divulgadas nas universidades que formam os novos docentes obedecendo às orientações das Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, visam influenciar simbolicamente a todos, pelo menos até o momento em que se deparam com a realidade.

O critério utilizado para comunicar as práticas discursivas, conforme diz Dejours (1999), consiste em partir do pressuposto de que o destinatário é ignorante ou não-competente, para subestimá-lo por meio de documentos concisos, com linguagem simplista, baseados constantemente no mesmo argumento, a saber: “[...] as pessoas não tem tempo para ler nem documentar-se, logo, é preciso ser direto para não sobrecarregá-los e para se ter uma chance de ser entendido, lido ou simplesmente notado” (Dejours, 1999, p. 68).

Realmente isso expressa os artifícios utilizados na adoção tanto da progressão continuada como da legislação em geral, onde parece não interessar que se façam leituras críticas, o que poderia pôr em jogo todo o rumo da reforma empreendida até agora.

Talvez por isso mesmo, em muitos dos depoimentos colhidos junto aos docentes, ficou expressa a não predisposição para assimilação dos conteúdos das reformas na área da política educacional. Exatamente aquilo que Zibas (2001) chama de “boicote às reformas”.

#### ENTREVISTADO 2

Então você tem certa dificuldade de ter acesso a essa reforma?

*Olha, eu não vou dizer dificuldade, porque, na verdade, eu deveria até ir mais atrás das informações. Por uma questão de tempo...*

Então essa seria a maior dificuldade? Porque você leciona de manhã, tarde e noite, isso?

*Isso, em horários variados, no qual eu não tenho muita flexibilidade de tempo para estar tendo acesso. [...] Eu acho que é uma questão assim: acho que o governo não está querendo trazer esta discussão para a escola pública. Esta questão da reforma*

*da educação é discutida de uma maneira muito prepotente, de cima para baixo, meio que impondo, do qual já vem com os discursos prontos colocando o profissional para escolher ou se adaptar. Isso para mim não é reformar, reformar é rever todos os conceitos, é julgar, apresentar novos, se for o caso, e assim tirar desta categoria o que a categoria acha o que é melhor para si. E não vindo com modelos prontos ou copiados de outros países como normalmente vem.*

#### ENTREVISTADO 3

O entrevistado 3, como já visto anteriormente, se diz “relapso” frente a essas reformas. Primeiro este entrevistado se responsabiliza pelo pouco conhecimento quanto às políticas educacionais, e depois de explorada a questão demonstra que não procura se informar sobre o assunto porque parece não legitimar o papel dos reformadores e sua autoridade em conceber a reforma. Mas também demonstra certa contradição quanto a legitimar a autoridade, parece mais reforçar sua função de executor do que foi previamente concebido e não vê possibilidade de mudar.

#### ENTREVISTADO 4

*Essas palavras que chegam até nós, reestruturação, reforma, a gente pouco sabe, a gente pouco entende, porque chega já o pacote pronto e a gente tem que aplicar, muitas vezes não há uma discussão. Geralmente o pacote chega pronto e imposto e a gente aplica na medida do possível. Eu não vi nada assim de novo. [...] Eu sinceramente nunca apliquei essa política educacional, nunca apliquei, não. [Observe-se que o professor usou o termo “política educacional” para se referir aos PCNs e às Diretrizes Curriculares sem o entrevistador ter feito tal relação.]*

Nem nunca leu? Os PCNs, nunca leu?

*Para o concurso e já esqueci!*

#### ENTREVISTADA 5

*Muito pouco [sabe muito pouco das reformas educacionais]. A gente pergunta, boca a boca, com os colegas! [...] Tem, principalmente quem está com dificuldade, de dar aula. Se mostram bastante preocupados com as mudanças. [...]*

#### ENTREVISTADA 6

*Alguma coisa dessa reforma, porque a mudança é pequena, mais de nomenclatura das disciplinas, o restante fica tudo igual.*

Será mesmo que continua tudo igual?

*Mas o que mudou? Mudou a grade curricular, que eles diminuíram a grade, deixaram muito mais restrito. Agora o que poderia melhorar, não melhorou. Só restringiu a grade, nomenclatura das disciplinas e tal, e acabou. A mudança para mim, eu acho que acabou aí.*

E você acha que isso atende a algum tipo de objetivo? Porque inclusive eles dizem que isso é para melhoria do ensino.

*É claro que não, né. Isso atende a uma economia para o Estado. Uma economia porque você diminuiu o número de aulas, né. Que você tem a noite, principalmente, não é?’*

Essas declarações a princípio dão a impressão de não fazerem qualquer associação das reformas ao atual processo de flexibilização ou mesmo precarização das suas condições de trabalho. Mas há falas que também demonstram perplexidade, indignação ou mesmo indiferença a algo que avaliaram não representar as necessidades da educação ou que consideraram ser inviável diante das próprias condições de trabalho. Talvez justamente por isso também parece que todos não querem discutir por que a reforma, em seu dia-a-dia, assume características demagógicas.

Isso expressa as inúmeras contradições que a reforma educacional suscita, apesar de os discursos oficiais serem elaborados com recursos de padronização e frases de efeito para assimilação rápida das modificações constantes. Recursos estes elaborados por consultores, conselheiros e até cientistas e acadêmicos no intuito de promover uma “aceitação” ou “conformação” dessa reforma. No entanto, pelas falas dos entrevistados, devido às próprias condições de trabalho que enfrentam, parecem concordar com a advertência de Dejourn (1999, p. 69): “Mas que ninguém se iluda! Os cientistas, os pesquisadores e os acadêmicos, mediante substancial remuneração, aceitam por vezes meter a mão na massa, endossando a estratégia da distorção comunicacional ou mesmo nela participando ativamente”.

Mas tais ações são praticadas com um discurso científico e legal que justifica, por exemplo, a contratação de indivíduos com dois anos de universidade para fazer o “trabalho sujo”, parafreando Dejourn (1999) e sua análise para o caso da França. Aliás, no Brasil, em paralelo com a França, existe a necessidade de garantir docentes com nível superior e licenciatura para atuar na educação, cuja falta de profissionais com este perfil já foi revelada em pesquisa realizada pelo Inep (2003). Por isso a importância do conteúdo, por exemplo, das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica

para suprir as necessidades de docentes, pois é onde fica expresso o modelo de docente que o Estado deseja para atuar na educação, procurando adequar seu perfil aos seus interesses.

É nesse sentido que Dejours (1999, p. 95) alerta que

“[...] uma parcela da população – sobretudo jovens, privados da transmissão da memória do passado pelos veteranos que foram afastados da empresa [neste caso da escola] – é assim levada a contribuir para o ‘trabalho sujo’, sempre em nome do realismo econômico e da conjuntura. Todos eles advogam, *nolens volens*, a tese da causalidade do destino, da causalidade sistêmica e econômica, origem da presente adversidade social”.

E continua dizendo sobre a estratégia da distorção comunicacional: “[...] tudo isso forma um dispositivo eficaz para evitar que os métodos gerenciais sejam discutidos no espaço público. [*A sociedade civil não é informada diretamente a respeito da prática banalisada do mal na empresa*]” (Dejours, 1999). A escola, com seus objetivos voltados para empreender o projeto de desenvolvimento do país, balizado pelos já mencionados princípios neoliberais individualistas onde se pressupõe que há oportunidades para os mais aptos, escamoteia as formas de exploração existentes.

Essa “missão”, imposta ao trabalho docente devido ao sentido utilitarista dado aos seus objetivos, pode ajudar a justificar a violência, injustiça ou mesmo o sofrimento praticados contra os outros, como no caso da própria noção de competências para o trabalho, enunciadas no Artigo 35 da LDB.

Esses são alguns dos artifícios utilizados para difundir tantas formas violentas de repressão através da educação, ao invés de buscar soluções efetivas para acabar, por exemplo, com o analfabeto funcional, ou promover formas efetivas de inclusão na sociedade. Tal fato, aliás, implicaria até o rompimento com o sistema neoliberal, que, na prática, promove o contrário, como é possível verificar através das estatísticas da educação, ou dos índices econômicos. No entanto, no âmbito do discurso, para garantir adeptos, lança-se mão de argumentos jurídicos de igualdade e liberdade, meios considerados legítimos para os “mais competitivos” conseguirem obter os louros do dinheiro e do poder. Parece ser essa a sociedade ideal do sistema neoliberal, uma sociedade baseada nos

mecanismos de liberdade de mercado considerados como os mais eficientes para garantir uma sociedade justa. Como todos são sujeito e objeto do poder, um poder que se manifesta

“[...] como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (Foucault, 1979, p. 183).

Essa forma de poder, segundo Foucault, passou a existir nas sociedades modernas, a partir do séc. XIX e vigora até hoje. A análise dessa atual legislação na área da educação possibilita concluir que ela procura legitimar uma determinada reforma educacional. Tanto os trechos comentados quanto os demais depoimentos constantes da transcrição das entrevistas (ver Anexos), são exemplos de como circula esse poder, ou seja, são os mecanismos de transmissão com

“[...] um discurso e uma organização do direito público articulados em torno do princípio do corpo social e da delegação de poder; e [...] um sistema minucioso de coerções disciplinares que garanta efetivamente a coesão deste mesmo corpo social. Ora, este sistema disciplinar não pode absolutamente ser transcrito no interior do direito que é, no entanto, o seu complemento necessário” (Foucault, 1979, p.189).

Portanto, coexistem os discursos do sistema jurídico com os discursos da disciplina, sendo que o primeiro diz respeito à regra jurídica e o segundo veicula a regra “natural”, da norma, definindo um código que não é o da lei, mas das ciências humanas. Assim, são “[...] dois tipos de discurso absolutamente heterogêneos: de um lado, a organização do direito em torno da soberania, e do outro, o mecanismo das coerções exercidas pelas disciplinas” (Foucault, 1979, p.190).

A princípio, as contradições possíveis de serem exemplificadas através dos trechos analisados das entrevistas – interpretados como discursos que parecem expressar as coerções exercidas pelas normas e sua relação intrínseca com os discursos que representam

a organização do direito em torno da soberania – tornam possível compreender melhor a situação, no mínimo ambígua, em que se encontram os docentes.

Tais contradições são importantes porque, como intelectuais de nossa sociedade, os docentes precisam refletir sobre sua condição e relações com o trabalho, para avaliar se têm reforçado ou não as formas de dominação nocivas tanto à sua prática docente quanto em sua vida como um todo. Afinal o docente possui papel fundamental de promover questionamento, manutenção (quando demonstra desinteresse por questões políticas em seu trabalho, ou mesmo quando não deseja participar de qualquer discussão para não sofrer possíveis sanções), ou – o que é pior – até reforçar os mecanismos de dominação sobre si próprio.

No entanto, o que pode ser dito a respeito do papel das políticas públicas na área da educação, nos dias atuais, é que, para as vertentes de pensamento oficiais, a educação tem de assumir a função de garantir a superação do subdesenvolvimento de países como o Brasil, para que assim possam participar da nova ordem mundial do capitalismo. Esse discurso, articulado com outros conceitos, como o de cidadania, é o que tem predominado dentro dos estabelecimentos escolares. E a classe trabalhadora, subjetivamente, ainda associa tudo isso a atitudes voltadas para a cooperação mútua e a solidariedade, dando um caráter de consenso a respeito dos rumos tomados pelo sistema capitalista.

Já quanto às vertentes de pensamento consideradas críticas, por não serem tão amplamente divulgadas, o seu acesso é bem mais complicado, dependendo de uma força de vontade pessoal por parte dos docentes, o que é difícil, pois enfrentam jornadas de trabalho cada vez mais extensas, portanto, com todas as suas forças voltadas para prover o básico para seu sustento. Isso tudo dificulta tomarem consciência plena dos interesses em cortar os gastos públicos, sobretudo no âmbito social, e com isso subsidiar uma alta remuneração do capital internacional, afinal de contas “[...] os novos métodos de trabalho estão indissolúvelmente ligados a um determinado modo de viver, pensar e de sentir a vida” (Gramsci, 1988, p. 396).

Sobretudo na área da educação, esses novos métodos de trabalho são sobrecarregados de sanções legais justamente para fazer com que o docente exerça suas

funções dentro do que é interesse expresso do Estado. Diante disso, torna-se relevante analisar o sistema do direito e o campo do judiciário como

“[...] canais permanentes de relações de dominação e técnicas de sujeição polimorfos. O direito deve ser visto como um procedimento de sujeição, que ele desencadeia, e não como uma legitimidade a ser estabelecida. Para mim o problema é evitar a questão – central do direito – da soberania e da obediência dos indivíduos que lhe são submetidos e fazer aparecer em seu lugar o problema da dominação e da sujeição!”(Foucault, 1990, p. 182).

Portanto, tanto as possíveis “[...] estratégias para driblar determinações administrativas consideradas injustas ou irreais pelo magistério” (Zibas, 2001, p. 23), adotadas historicamente na rede, como o simples boicote a elas, apesar de serem expressão de uma resistência a uma reforma considerada distante da necessidade ou da realidade dos docentes ou alunos, não são suficientes para sequer minimizar as situações constantes de injustiça no ambiente escolar. E nunca é demais lembrar que isso ajuda a eternizar as situações de violência e exploração em nossa sociedade.

Como a luta parece estar sendo travada no âmbito individual, assim como a busca por competências para o exercício da docência, é importante desenvolver, também individualmente, formas de resistência mais eficientes, pois o Estado demonstra buscar formas de repressão capazes de combater o que até agora foi utilizado, por parte dos docentes, para “driblar as determinações administrativas consideradas injustas”. Ou então assumir formas coletivas de atuação para garantir pressão maior não apenas para uma participação mais efetiva no projeto de reforma, mas também no sentido de os docentes não serem consultados somente quando existem interesses eleitoreiros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve a pretensão de contribuir com mais uma análise sobre a situação da escola hoje. Nesse sentido seu enfoque voltou-se para o docente, devido a sua importante “missão” de executar as reformas políticas educacionais (na ótica das instituições oficiais), num contexto em que os discursos oscilam entre qualificação e desqualificação de seu desempenho.

Para desenvolver a análise proposta foi preciso primeiro situar alguns dos significados da educação no processo de desenvolvimento do capitalismo e seus ideais liberais conservadores que hoje se traduzem no neoliberalismo. Por esse caminho foi possível entender a escola como um espaço onde as contradições estão fortemente expressas nas relações de exploração do corpo docente, o qual, por sua vez, é bombardeado por discursos ideológicos funcionalistas, que apregoam a eficiência de manuais – como as Diretrizes, Parâmetros, etc. –, para promover uma excelente educação.

A legislação analisada neste trabalho é fruto de uma reforma educacional com início na década de 90, mas foi preciso recuar um pouco mais na história do Brasil para entender o critério utilizado na sua elaboração, assim como para contextualizar melhor o país dentro do atual processo de globalização da economia.

O texto não ficou preso a uma ordem linear da história, no entanto procurou se pautar de maneira temática na tentativa de entender: a nova ordem política e econômica do mundo bem como a situação do Brasil; os impactos da economia sobre as políticas públicas e especificamente educacionais; a educação e a situação do Ensino Médio público e sua legislação dualista, também voltada para um ensino profissionalizante – para finalmente analisar o contexto do docente em relação à essa nova racionalização do ensino.

O objetivo principal foi justamente ajudar a entender esse contexto do docente na escola pública, no curso noturno do Ensino Médio, tema que assume importância,

principalmente depois de verificar o quanto esse nível de ensino sempre passou por indefinições e oscilações no âmbito da legislação.

O Ensino Médio sofre com fortes discursos demagógicos de busca por eficiência e qualidade, como pode ser constatado, por exemplo, pelo déficit de investimentos ou pela dificuldade de suprir esse nível de ensino com docentes dentro do perfil exigido para contratação na rede pública. Situações que também expressam as contradições de um sistema de ensino que passa por um forte ideário de privatização, conforme indica, por exemplo, a forte terceirização dos serviços prestados nas escolas públicas.

Diante de tantas controvérsias e polêmicas, este trabalho tentou verificar as contradições existentes entre o discurso do poder, expresso nas políticas educacionais vigentes, e a situação narrada pelos docentes, confrontando tudo isso com os dados estatísticos oficiais.

O docente foi considerado como intelectual. Nesse sentido, é preciso lembrar que existia tradicionalmente duas formas de politização de um intelectual, uma em relação a sua posição com status de intelectual na sociedade burguesa (que acabava revelando o quanto também é explorado, maldito, subversivo, etc.), e outra referente aos seus discursos. Assim, o “[...] intelectual dizia a verdade àqueles que a viam e em nome daqueles que não podiam dizê-la: consciência e eloquência” (Foucault, 1990, p.71). Mas hoje é possível constatar que

“[...] existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores de censura, mas que penetra profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder, a idéia de que eles são agentes da ‘consciência’ e do discurso também faz parte desse sistema. O papel do intelectual não é mais o de se colocar ‘um pouco na frente ou um pouco de lado’ para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do ‘discurso’” (Foucault, 1990, p. 71).

É muito difícil entender o modo como o poder circula, porque é exercido de forma hegemônica, expressa nos interesses do Estado, de um lado, e do capital, de outro, e também porque hoje existe a substituição das políticas públicas, do Estado de bem-estar

social, pela lógica de mercado. Ao se privilegiar esta última, portanto, desqualifica-se a outra lógica que existia ou mesmo idealizava ser possível existir.

A escola, como fruto de políticas públicas da área educacional, também passa por esse discurso de desqualificação, expresso por uma racionalidade hierárquica estabelecida entre os que concebem e os que executam as políticas educacionais.

Porém, tanto “em um caso como no outro, no saber da erudição como naquele desqualificado, nestas duas formas de saber sepultado e dominado, se tratava na realidade do saber histórico da luta” (Foucault, 1974, p.170). Sendo assim, no caso em questão, pode-se dizer que essas situações expressam as formas com que estão ocorrendo os embates entre uma lógica que estava em vigor e outra que deseja se impor.

As repercussões desses embates nos rumos da educação é que são importantes de serem levadas em consideração. Por isso, houve a preocupação em verificar junto aos docentes como estão participando desse processo, como percebem e se há possibilidade de vislumbrar alguma forma de organização mais contundente na defesa de condições de trabalho menos precárias e flexíveis, e assim garantir uma educação pública de qualidade.

Os discursos oficiais conseguem ampla divulgação e assumem uma conotação dominante por ser “[...] uma coisa inteiramente diferente: uma série de saberes que tinham sido desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade” (Foucault, 1974, p.170). E o conhecimento existente até então caiu em desuso, deve ser sepultado, “por não atender mais as características consideradas como inerentes à atividade docente” (Parecer 09, 2001), mas que parece resistir à instância teórica unitária que pretende hierarquizá-lo, ordená-lo em nome de um conhecimento verdadeiro, neste caso, em nome de documentos elaborados por alguns.

As categorias analisadas a partir das entrevistas cedidas por docentes experientes na rede pública do Estado revelam a existência de uma incrível dignidade e oposição à racionalização dos discursos que apontam para o que Dejours (1999) chama de uma banalização do mal.

A resistência parece eminentemente solitária, no entanto, ao comparar os depoimentos é possível vislumbrar uma batalha comum a todos, fruto do amor que

possuem ao próximo e por isso resiste e mostra sua força. Não pode ser deixado de lado o fato de o simples boicote ser uma posição política importante diante de uma reforma imposta nas formas de dominação mais sutis, assumindo perigosas conseqüências pois revela não apenas a falta de um projeto de desenvolvimento como também de futuro para o nosso país.

O boicote praticado por aqueles que vivem a educação em seu dia-a-dia procura na realidade compor formas de resistência. Pode-se dizer o mesmo daquele praticado de forma teórica (como esta dissertação) pois, segundo Deleuze (apud Foucault, 1974, p. 71), a teoria é uma prática,

“mas local e regional, [...] não totalizadora. Luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso. Luta não para uma ‘tomada de consciência’ (há muito tempo que a consciência como saber está adquirida pelas massas e que a consciência como sujeito está adquirida, está ocupada pela burguesia), mas para a destruição progressiva e a tomada do poder ao lado de todos aqueles que lutam por ela, e não na retaguarda, para esclarecê-los. Uma ‘teoria’ é o sistema regional desta luta”.

Talvez seja preciso justamente isso: os próprios docentes estudarem sobre sua situação, para conseguirem não apenas resgatar a dignidade e o verdadeiro sentido do exercício de sua função, como também obter formas de organização para canalizar melhor suas energias e seu potencial de luta na busca por um mundo mais justo. Por não existir um projeto de desenvolvimento e de futuro para o país, no âmbito institucional, por isso mesmo, a luta continua!

## ANEXOS

### ANEXO 1. RESOLUÇÕES 6 E 7

#### **Resolução SE 7, de 1-2-2005**

*Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino médio, no período noturno, nas escolas estaduais*

O Secretário da Educação, considerando a necessidade de se estabelecerem diretrizes para organização curricular do ensino médio, no período noturno, resolve:

Artigo 1º - O ensino médio noturno será estruturado em três séries anuais, com a carga horária estabelecida para cada série desenvolvida em 200 dias de efetivo trabalho escolar, observada a devida correspondência sempre que adotada a organização semestral. Artigo 2º - Na organização curricular do ensino médio, no período noturno, as unidades escolares deverão garantir o desenvolvimento de 4 aulas diárias, com a duração de 50 minutos cada, totalizando 20 aulas semanais e 800 aulas anuais. § 1º - Educação Física deverá compor a matriz curricular do ensino médio noturno, que será acrescida de 02 aulas semanais, a serem ministradas fora do horário regular de aulas, de modo a melhor atender às demandas e necessidades dos alunos que as freqüentam. § 2º - A distribuição da carga horária das áreas e disciplinas que compõem a matriz curricular do ensino médio noturno consta do Anexo que integra a presente resolução. Artigo 3º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

| Matriz Curricular – Ensino Médio          |                                   |                           |                |                |                |   |
|---|-----------------------------------|---------------------------|----------------|----------------|----------------|---|
| Período Noturno                           |                                   |                           |                |                |                |   |
|   | Áreas                             | Disciplinas               | Séries/aulas   |                |                |   |
|   |                                   |                           | 1 <sup>a</sup> | 2 <sup>a</sup> | 3 <sup>a</sup> |   |
| Base Nacional Comum e Parte Diversificada | Linguagens e Códigos              | Língua Port. e Literatura | 4              | 4              | 4              |   |
|   |                                   | Educação Artística        | 1              | 1              | -              |   |
|   |                                   | Educação Física*          | 2              | 2              | 2              |   |
|   |                                   | Língua Estrang. Moderna   | 2              | 2              | 2              |   |
|   |                                   | Total da área             | 9*             | 9*             | 8*             |   |
|   | Ciências da Natureza e Matemática | Matemática                | 4              | 4              | 4              |   |
|   |                                   | Biologia                  | 4 ou 5**       | 4 ou 5**       | 4 ou 5**       |   |
|   |                                   | Física                    |                |                |                |   |
|   |                                   | Química                   |                |                |                |   |
|   |                                   | Total da área             | 8/9            | 8/9            | 8/9            |   |
|   | Ciências Humanas                  | História                  | 3 ou 4 ***     | 3 ou 4 ***     | 3 ou 4 ***     |   |
|   |                                   | Geografia                 |                |                |                |   |
|   |                                   | Opção da Escola ****      | Filosofia      | 1              | 1              | 2 |
|   |                                   |                           | Psicologia     |                |                |   |
|   |                                   |                           | Sociologia     |                |                |   |
|   |                                   | Total da área             | 4/5            | 4/5            | 4/5            |   |
|   | Total de aulas                    |                           | 22*            | 22*            | 22*            |   |

\*Educação Física será ministrada fora do horário regular das aulas.

\*\* Distribuir a carga horária semanal proposta pelas disciplinas Biologia, Física e Química

\*\*\* Distribuir a carga horária semanal proposta pelas disciplinas História e Geografia.

\*\*\*\* Na opção da escola, destinar as aulas previstas para uma das três disciplinas (Filosofia, Psicologia ou Sociologia) ou, ainda, para ampliar a carga horária de outras disciplinas constantes na matriz curricular

### Resolução SE 6, de 28-1-2005

*Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino médio, no período diurno, nas escolas estaduais*

O Secretário da Educação, considerando: a importância de se proceder à reorganização da matriz curricular do ensino médio, de modo a adequá-la às necessidades de formação do aluno decorrentes da dinâmica da sociedade contemporânea; os resultados da pesquisa, realizada no período de 18 a 23/01/2005, junto às unidades escolares, que aprovaram a ampliação da carga horária do ensino médio diurno; a necessidade de se estabelecer diretrizes para que as unidades escolares formulem as suas respectivas matrizes curriculares

e implementem a nova organização do ensino médio diurno, Resolve: Artigo 1º - O ensino médio diurno será estruturado em três séries anuais, com a carga horária estabelecida para cada série desenvolvida em 200 dias de efetivo trabalho escolar, observada a devida correspondência sempre que adotada a organização semestral. Artigo 2º - Na organização curricular do ensino médio diurno, as escolas deverão garantir o desenvolvimento de 6 aulas diárias, com a duração de 50 minutos cada, totalizando 30 aulas semanais e 1.200 aulas anuais. Parágrafo único - A distribuição da carga horária das áreas e disciplinas, que compõem a matriz curricular do ensino médio diurno, consta do Anexo que integra a presente resolução. Artigo 3º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial as Resoluções nº 182/96, 07/98, 10/98, 28/98 e 49/98.

### Matriz Curricular-Ensino Médio Período Diurno

|   | Áreas                             | Disciplinas               | Séries/aulas |           |  |           |
|---|-----------------------------------|---------------------------|--------------|-----------|--|-----------|
|   |                                   |                           | 1ª           | 2ª        | 3ª   |           |
| Base Nacional Comum e Parte Diversificada | Linguagens e Códigos              | Língua Port. e Literatura | 5            | 5         | 6  |           |
|   |                                   | Educação Artística        | 2            | 2         | -  |           |
|   |                                   | Educação Física           | 2            | 2         | 2  |           |
|   |                                   | Língua Estrang. Moderna   | 2            | 2         | 2  |           |
|   |                                   | <b>Total da área</b>      | <b>11</b>    | <b>11</b> | <b>10</b>  |           |
|   | Natureza e Matemática Ciências da | Matemática                | 5            | 5         | 5  |           |
|   |                                   | Biologia                  | 2            | 2         | 2 incluir mais 1 aula para uma das três disciplinas    |           |
|   |                                   | Física                    | 2            | 2         |  |           |
|   |                                   | Química                   | 2            | 2         |  |           |
|   |                                   | <b>Total da área</b>      | <b>11</b>    | <b>11</b> | <b>12</b>  |           |
|   | Ciências Humanas                  | História                  | 3            | 3         | 3  |           |
|   |                                   | Geografia                 | 3            | 3         | 3  |           |
|   |                                   | Filosofia                 | 2            |           | 2 destinar as duas aulas para uma das três disciplinas |           |
|   |                                   | Sociologia                |              | 2         |  |           |
|   |                                   | Psicologia                |              |           |  |           |
|   |                                   | <b>Total da área</b>      | <b>08</b>    | <b>08</b> | <b>08</b>  |           |
|   | <b>Total de aulas</b>             |                           |              | <b>30</b> | <b>30</b>  | <b>30</b> |

Notas:

Revoga a Res. SE 182/96, à pág. 108 do vol. XLII;

Revoga a Res. SE 07/98, à pág. 138 do vol. XLV;

Revoga a Res. SE 10/98;

Revoga a Res. SE 28/98, à pág. 154 do vol. XLV;

Revoga a Res. SE 49/98, à pág. 157 do vol. XLV.

## ANEXO 2. PESQUISA ESTATAL

### **Carta aos pais**

Acreditamos que todas as escolas da rede estadual de ensino podem oferecer aos alunos uma educação de qualidade e, ao mesmo tempo, contribuir para a solução de problemas da comunidade. Estamos convictos de que as instituições de ensino precisam ser um centro de luz, um ambiente acolhedor, um lugar que propicie a formação integral do aluno e a aquisição de sua plena cidadania. Nós, da Secretaria de Estado da Educação, queremos oferecer aos nossos estudantes esse aprendizado de excelência, mas, para isso, precisamos da sua colaboração.

Muitos de vocês devem se lembrar que, há dois anos, realizamos uma pesquisa em que os pais tiveram a oportunidade de se manifestar a respeito das escolas. Todos puderam expor sua opinião sobre as qualidades e os eventuais problemas existentes nas unidades de ensino onde estudam seus filhos. Ao mesmo tempo, uma outra pesquisa foi feita com os professores. Com base nessas respostas, conseguimos reunir diversas informações que serviram de ponto de partida para elaborarmos programas visando melhorar os serviços prestados por nossas escolas e as condições de trabalho de nossos educadores.

O resultado é que essa iniciativa colaborou para que os estabelecimentos de ensino passassem por transformações positivas e ampliassem suas atuações. Prova disso é que conseguimos bolsas de estudo para que nossos professores, coordenadores, diretores e supervisores prossigam estudando graças às parcerias que estabelecemos com universidades, empresas e ONGs.

O mesmo benefício da bolsa de estudos foi estendido para ex-alunos de nossas escolas que não tinham condições financeiras de pagar uma faculdade. Agora, trabalhando no programa Escola da Família, podem conquistar o sonho de concluir um curso universitário. Criado em agosto de 2003, o programa já recebeu mais de dez milhões de pessoas nas escolas durante os finais de semana. Homens, mulheres, jovens e crianças que aproveitam o espaço escolar para assistir a filmes e palestras, praticar esportes, fazer aulas de dança, computação, capoeira, artesanato e tantos outros cursos, muitos deles profissionalizantes.

A educação e a cidadania são nossa prioridade. Até porque a violência, as drogas, a intolerância e o preconceito têm feito pais, mães, professores e autoridades aumentarem suas preocupações em relação às crianças, aos jovens e ao futuro que os espera. Por isso, é nosso objetivo buscar o apoio de todos nessa luta para que a juventude tenha oportunidades de viver uma realidade melhor. E isso só vai acontecer se, juntos, criarmos essa escola integrada à comunidade. Uma escola que lute, ao lado das famílias, pela construção de um mundo mais justo e fraterno.

Atenciosamente,  
*Secretaria de Estado da Educação*

### III- Avaliação da escola<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> Além desses itens também havia o I -Questionário dos pais para avaliar o perfil sócio econômico, com 08 (oito) questões; II- Relação escola-comunidade, da questão 9 (nove) até a questão 17 (dezessete); as questões acima e o item IV-Visão sobre os programas/ações da Secretaria da Educação com temas de a) a i). É importante observar que a pesquisa não mencionou nada sobre os projetos de recuperação/reforço na rede estadual, ou seja, como estão sendo desenvolvidos nas unidades escolares.

Faça uma avaliação da escola em que seu filho estuda. Para cada um dos seguintes aspectos dê uma nota de 0 a 10. Atenção: 0 representa a pior nota, 10, a melhor, e 11, não sei avaliar

|  |   |               |              |                   |
|--|---|---------------|--------------|-------------------|
| 18. A equipe de professores  | 25. A quantidade de alunos na sala de aula                              |               |              |                   |
| 19. A direção da escola  | 26. O acesso aos materiais didáticos pelos alunos                       |               |              |                   |
| 20. O relacionamento entre alunos, professores, diretor e funcionários | 27. Os conteúdos das matérias ensinados ao seu filho                    |               |              |                   |
| 21. A relação da escola com os pais                                    | 28. A maneira como os professores dão aula                              |               |              |                   |
| 22. A sua participação na escola                                       | 29. A merenda escolar   |               |              |                   |
| 23. A organização e as regras de disciplina na escola                  | 30. A conservação do prédio (salas de aula, carteiras e limpeza)        |               |              |                   |
| 24. A segurança dos alunos e da equipe escolar                         | 31. Aparência geral da escola (cortinas, plantas, objetos de decoração) |               |              |                   |
| De modo geral, na escola que seu filho frequenta:                      | Raramente ou nunca  | Algumas vezes | Muitas vezes | Não sei responder |
| 32. Os professores faltam  | 1. D  | 2. D          | 3. D         | 4. D              |
| 33. Há troca de professores  | 1. D  | 2. D          | 3. D         | 4. D              |
| 34. Seu filho fica sem professor                                       | 1. D  | 2. D          | 3. D         | 4. D              |
| De modo geral, os professores de seu filho:                            | Raramente ou nunca  | Algumas vezes | Muitas vezes | Não sei responder |
| 35. Passam lição de casa/trabalho extra-classe                         | 1. D  | 2. D          | 3. D         | 4. D              |
| 36. Preocupam-se em esclarecer as dúvidas dos alunos                   | 1. D  | 2. D          | 3. D         | 4. D              |

### ANEXO 3. ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

OBS.: Quanto a primeira entrevista foi dada ênfase ao papel do docente junto ao sindicato, uma vez que o mesmo demonstrou ter uma atuação importante como representante.

01. Há quanto tempo leciona para o Estado?
02. É representante dos professores de sua escola?
03. Participa de alguma atividade junto ao sindicato de sua categoria, por exemplo, é filiado?(se não for, explorar a resposta procurando saber porque não é filiado, por exemplo, saber qual a importância do sindicato dos professores para o docente).
04. Leciona para o ensino médio? Qual matéria?
05. Quais as razões que levou a seguir a carreira docente?
06. Tem acompanhado a reforma do Estado para o ensino médio?
07. Quais são os canais que tem utilizado para se informar a respeito da reforma educacional?
08. Os seus colegas de profissão demonstram algum interesse ou preocupação com as mudanças nas políticas na educação? Saberria citar algumas dessas preocupações ou questões que demonstram ter mais interesse?
09. O que você entende por reestruturação<sup>53</sup> da educação?
10. Em sua escola já ocorreu ou tem ocorrido a reestruturação? Procure relacionar o que mudou em sua escola, desde a implantação da LDB 9394/96.
11. De maneira geral como você descreveria a situação da educação hoje?
12. Quanto ao seu ambiente de trabalho, em geral, com alunos em sala de aula, na sala dos professores com seus colegas de trabalho, ou mesmo na direção e demais funcionários, até mesmo os externos que aparecem apenas para supervisionar a escola, tem percebido uma melhora ou uma piora nas relações de trabalho? Poderia dar um exemplo?
13. Em sua escola os professores possuem liberdade para opinar e conduzir projetos?

---

<sup>53</sup> Reestruturação do trabalho pedagógico quando articulado com a reestruturação produtiva das últimas décadas, promoveu a necessidade da educação atender novas demandas refletindo em mudanças nas formas de gestão e organização do trabalho na escola, o que tem causado uma intensificação do trabalho docente, que segundo Oliveira (2004) tem provocado um desgaste e insatisfação, cada vez maiores, para os mesmos.

14. Os professores procuram se reunir para discutir as reformas do ensino médio? Ou pelo menos tem demonstrado que estão preocupados com as tais reformas?
15. O que você consideraria ser hoje uma das maiores preocupações ou problemas vividos pelos professores?
16. Você tem acompanhado as mudanças nas diretrizes curriculares para o ensino médio?
17. Saberá explicar, por exemplo, como ficaria a grade curricular por áreas de conhecimento, ao invés de disciplinas?
18. Você estaria preparado tanto pedagogicamente como, no que diz respeito, aos demais aspectos inerentes ao pleno exercício da função docente, como por exemplo, sob o aspecto psicológico, intelectual e emocional para atuar como professor em uma área de conhecimento?
19. A educação hoje é prioridade do governo, em sua opinião?(explorar a resposta para tentar saber o que acha das atuais campanhas que colocam a educação como meio para o país superar seu subdesenvolvimento)
20. Sua escola possui biblioteca, sala de vídeo apropriada para projeção de filmes, ou seja, com bom equipamento e acomodações para a projeção de filmes, enfim, sua escola está equipada para garantir a possibilidade de utilizar recursos e materiais didáticos diversificados?
21. Em sua escola funcionam as instâncias que garantiriam uma gestão mais democrática?
22. Acredita, por exemplo, que é importante uma maior integração entre professor, escola e comunidade para que todos juntos reivindiquem políticas de educação que atendam melhor as necessidades em que situa a escola em que trabalha? ou isso já vem sendo desenvolvido pelo corpo docente e discente na região?

#### **ANEXO 4. ENTREVISTAS TRANSCRITAS**

É importante salientar que as respostas imediatas ficaram em destaque, fazendo uso de recuo e as posteriores explorações sobre a questão feita não ficaram em destaque, pois tem exatamente a função de esclarecer melhor as respostas dos entrevistados.

Além disso, nunca é demais lembrar Foucault quanto ao que o mesmo esclarece a respeito da genealogia do poder e procura analisar como o poder através das regras do direito e seus efeitos de verdade é transmitido, como também reproduzido. E mais em seu livro *Microfísica do Poder* tentou explorar bem as seguintes questões, uma sobre quais as regras de direito são utilizadas pelas relações de poder para produzir discursos de verdade e a outra sobre que tipo de poder exercido é capaz de produzir discursos de verdade tão poderosos?

Espera-se a seguir poder entender um pouco mais sobre como o poder se manifesta no dia a dia do docente, inclusive qual a relação que possuem com os discursos de verdade que as políticas educacionais representam.

#### **Entrevistado 1**

Entrevista realizada no dia 28/11/03, durante o congresso dos professores em Hortolândia.

Antes é preciso fazer algumas considerações a respeito do critério de escolha do docente que foi entrevistado durante o Congresso Sindicalista de Professores.

Primeiro era preciso verificar se o docente realmente tem participado das discussões, junto ao sindicato, justamente por que este trabalho pretende pelo menos iniciar uma discussão sobre a participação do docente em relação à reforma da educação. Infelizmente, constatamos que uma minoria era constituída por docentes que não tinham uma ligação hierárquica direta com o sindicato, até mesmo a pessoa entrevistada, só não era conselheira do sindicato por que não havia sido reeleita, ou melhor, a entrevistada estava participando como representante e não como conselheira ou outro cargo junto ao sindicato.

É importante registrar que procurei todos os representantes das tendências (FOS, Alternativa, Corrente Proletária e Articulação) que estavam presentes, e eram da região que seria objeto de minha amostra, ou seja, da SUBSEDE OESTE da APEOESP, no caso de outras tendências existirem na região, não foi possível localizar já que não foi possível identificar.

Mas a quase inexistência de representantes e a maioria dos docentes presentes eram do quadro do sindicato, suscita uma série de discussões, por exemplo, se o sindicato realmente tem sido um espaço democrático de discussão, onde os docentes se sentem motivados a participar, além disso, quem realmente consegue espaço para falar e atuar no sindicato? Mas isso deverá ser objeto de outros estudos.

Outro aspecto curioso que nos remete a visão de Weber sobre conceito de “desencantamento” do mundo, torna interessante pesquisar os critérios de escolha do local onde foi realizado o Congresso, bem como a sua organização, pois é uma forma de analisar como o sindicato vem atuando ou até mesmo reforçando suas formas de atuação, cuja primeira impressão é de extrema burocratização e hierarquização.

Algo curioso que pôde ser observado é o fato do local do evento ter sido realizado em espaço evangélico, conhecido como “Árvore da Vida”, com uma arquitetura que privilegiava certas formas de convívio, por exemplo, o lugar que oferecia um amplo salão de eventos, com recursos de telão, que foi montado em um amplo palco onde ficavam os dirigentes do sindicato, havia um banheiro praticamente privativo para a diretoria e os palestrantes convidados, pois o local ficava era próximo ao palco e existiam outros banheiros localizados bem na entrada do local de eventos, de mais fácil acesso para a maioria dos participantes. Havia também atrás do palco, os bastidores onde foram instalados vários computadores para agilizarem os trabalhos de impressão dos materiais discutidos, além de todo um controle do credenciamento para participação do Congresso. Outros espaços não eram de livre acesso.

Em outro prédio, em frente ao salão de eventos havia uma espécie de mini shopping e todos os gastos eram centralizados, os docentes tinham que se dirigir a um caixa único, obter um cartão eletrônico com um crédito, pois no caixa já era feito depósito do valor a ser gasto no local.

O restaurante era coletivo, assim como todas as demais áreas, por exemplo, os docentes dormiam em alojamentos coletivos, usavam banheiros coletivos e não dispunham de nenhum espaço para lazer, talvez por isso houve participação efetiva dos docentes em todas as oficinas, ou seja, não participavam apenas da votação.

Aspecto também importante foi em relação à divisão dos temas discutidos no Congresso, ou seja, as várias tendências tinham que ter representantes em todas as oficinas, caso quisessem efetivamente discutir e participar de todos os temas, bem como fazer suas propostas e modificações. Isso tudo era votado na hora e encaminhado para a equipe que estava cuidando de toda essa parte burocrática do evento, para no dia seguinte ser tudo votado na plenária.

Já no dia seguinte (28.11.2003 dia da entrevista), durante a votação de tudo que foi discutido, é importante registrar que os docentes se sentavam em bloco, nos locais onde as lideranças das tendências que representavam se localizavam e sempre votavam quando tais lideranças das tendências o faziam. Isso suscita uma outra questão importante que diz respeito à forma com que os docentes participam das discussões promovidas em tais Congressos. Mas isso também seria necessário uma outra investigação, assim como outros recortes para a análise.

Entrevistador: Leciona há quanto tempo?

Entrevistado 1: Há 19 anos, tenho vivido todo o processo de 1984, até agora, e vendo, né?, toda a situação de desmoralização.

Entrevistador: Leciona em que área, qual a matéria

Entrevistado 1: Geografia.

A minha formação, eu sou socióloga... E quando eu comecei a dar aula, eu estava fazendo licenciatura na PUC. Mas não tinha muita aula de sociologia, então, não dava, e eu já como 'ACT', pegava aula de Geografia, História, tal...e eu comecei a gostar muito da Geografia porque é possível você dar a geopolítica, né? Juntar o conhecimento da sociologia, com a noção de espaço, tal...então, aí, eu fiz complementação de Geografia, por isso.

Entrevistador: A escola que você leciona possui mais ou menos quantos alunos?

Entrevistado 1: 2.200 alunos.

Entrevistador: A sua escola é considerada de que tamanho? Média, Grande...?

Entrevistado 1: É uma escola de tamanho grande, não é uma escola pequena, mas na verdade, esta escola possuía 20 salas de aula e o prédio era um prédio antigo, um prédio

bastante interessante, porque, é... existia os pavilhões e tinha um jardim no meio, só que ao longo dos anos, é... esta escola, sem manutenção, ela foi começando a ter problemas sérios de estrutura, e o que acabo..., eu acabei mobilizando a comunidade, os alunos, fizemos várias passeatas. Levei na SE, chamamos a imprensa, mobilizei os pais, era a Rose Neubauer, aí, ao invés de vir uma verba para manutenção do prédio, eles construíram outra escola com 12 salas de aula, fechando salas. Aí pensei ainda em fazer um movimento com a comunidade de não depredação do prédio, por ser um espaço público, mas não teve jeito.

Entrevistador: Há quantos anos só nesta escola?

Entrevistado 1: Nessa escola, na verdade, estou há 17 anos. Eu tenho um trabalho muito grande com a comunidade, então, eu acho importante ficar. Tem pessoas que dão um limite de 05 anos, acha que 05 anos você já cumpriu e muda, né? Eu já dou aula para os filhos dos meus alunos, então os meus alunos já sabem valorizar: “Meu pai falou que realmente você exige isso”, e tal, então não tem muita discussão, conflito, na verdade, das exigências do dia-a-dia, né?

Entrevistador: Você é uma referência lá, na escola?

Entrevistado 1: É.

Entrevistador: Há quanto tempo você é representante dos professores da sua escola?

Entrevistado 1: Desde que eu entrei, já entrei para o sindicato. Sempre.

Entrevistador: Então não é o primeiro congresso que você participa?

Entrevistado 1: Não. Eu participei..., na verdade, teve um período que não participei de congresso, depois que tive meu filho, década de 90, eu dei uma parada, aliás, parei assim, ia ao sindicato, mas não como militante, atuando

Entrevistador: E como você foi eleita representante na escola? Como foi o processo?

Entrevistado 1: Na escola? Porque na verdade, é... a gente tem, o fato de você já ter uma formação política, na universidade que eu fiz, na faculdade de sociologia e política, antes de eu entrar eu já militava, engajada em partido político. Antes de eu ser eleitora, tinha em frente ao Cacilda Becker, que hoje é o ‘Joaninha’, em frente, tinha um Diretório do MDB, naquela época existia, era o MDB, e eu saía da escola e comecei a participar das reuniões, então eu comecei a ter uma experiência política, antes de ser eleitora, na época da ditadura, e então a gente já tem um discurso, e aí como você tem um posicionamento diante das coisas que acontecem das mais simples até as mais complicadas, você acaba se destacando e você acaba sendo representante, acho que é...

Entrevistador: E você leciona para o ensino médio?

Entrevistado 1: Leciono para o ensino médio. Olha é tão interessante, que eu comecei... eu nunca me interessei em dar aula na prefeitura, porque eu nunca gostei, tal, por questões econômicas, minhas, porque eu, de projeto, de querer fazer algumas coisas, eu prestei o concurso no ano passado (2002), eu entrei na Prefeitura. Eu fui eleita RE, a delegada mais votada da escola, sendo que tem uma disputa muito grande dentro da prefeitura, porque você ganha ponto, você participa de Congresso, você tem algumas vantagens, você indo para o sindicato... Então, as pessoas que estão dando aula na escola, disputam isso ferrenhamente, diretor é candidato, todo mundo é candidato.

Entrevistador: Você chegou no ano passado ...”

Entrevistado1: E fui a mais votada, isso é porque você tem posição, isso é que é a verdade!

Entrevistador: Qual foi o principal motivo que levou você a vir para esse congresso?

Entrevistado1: Por causa da minha situação. E a minha retomada na minha militância, de fazer um trabalho de base, na escola, que eu tenho feito. Esse ano (2003) eu visitei, fiz alguns projetos contra a Alca, fiz um projeto de palestras, contra a guerra do Iraque. E visitei as escolas da [...], que são as escolas próximas..., é a minha base. Fiz palestras em todas as escolas. Por quê? Porque a gente está vivendo uma situação diferenciada, né?, de interferência do imperialismo, né?, Tá visível, que o governo foi eleito pelos trabalhadores, né?, Traindo a classe trabalhadora e a gente já..., reforma da previdência, que a gente já tinha feito uma discussão, no FHC e o Lula, colocou, então tinha isso a nível de governo federal e a nível estadual, a gente há 09 anos com o PSDB, e o que esse governo implementou..., várias reformas na educação. Essas reformas acabaram promovendo uma desmoralização da nossa categoria, né?, principalmente salas super lotadas, fechamento de salas de aulas, trabalhadores desempregados, e além disso, a promoção automática, que implica no quê? De nós professores estarmos sendo cúmplices desses milhões de analfabetos funcionais pelo país, de uma política implementada pelo governo, então, essa promoção automática acaba provocando a indisciplina, porque acaba também desmoralizando os nossos professores e a educação, ela..., ah! Eu fico mal! Porque nós estamos vivendo uma situação, eu acho (voz embargada). Na verdade com essa desmoralização o aluno que nos via como formador de opinião que via o conhecimento que ampliava o seu horizonte, não para enriquecer, mas como agente como sujeito, né, ele, o governo com essas reformas ele mudou isso. E aí, o aluno que não participa e que não faz nada igual ao outro que está ali, então o que aconteceu..., acaba desmoralizando nós educadores e isso vai provocando angústia, né? Todo tipo de sofrimentoE aí torna muito simples e muito cômodo, através do uso da polícia na escola. E aí a polícia passa a ter o papel disciplinador.Então, é uma situação triste, isso, é..., não..., está assim, porque é nossa profissão, porque a gente fez uma opção, porque eu fiz essa opção, por que é um jeito, porque eu sou uma pessoa não vou, é..., ficar contente enquanto eu ver uma criança na rua, e aí nosso papel como educadora é de estar transformando nossa sociedade e aí estão tirando esse papel importante nosso, através dessas reformas.

Entrevistador: Então você tem acompanhado a reforma do Estado para o ensino médio?

Entrevistado 1: Toda. Fiz a greve da reforma do ensino médio, nós começamos, e foi bastante interessante, porque foi uma greve diferente das outras, onde a vanguarda da oposição que iniciou essa greve. Foi uma greve que iniciou com 2.000 professores e ela foi vitoriosa por que nós barramos essa reforma, e então era um número pequeno, mas o estardalhaço que o próprio governo acabou provocando, porque bateu. Teve um fotógrafo que perdeu a visão, teve professor que perdeu os dedos. E aquilo lá, foi o último “cacete” na nossa luta, que o governo deu para nos abater de vez, mas a gente ainda, naquele momento, a gente ainda resistiu. Depois, naquela greve, ainda teve aquela..., aquele teatro montado pelo Governador Covas, na Praça da República, que é bastante interessante, por que nós que somos militantes, nós sabíamos que houve provocação, que não foram os professores que agrediram, que depois quando a polícia começou a bater, é óbvio, que para cada ação há uma reação, e aí deu naquela situação...

E, recentemente, um amigo meu, professor, estava numa padaria tomando cerveja, na Rua Augusta, ele mora lá!

E tem um hospital perto, e ele sozinho no balcão tomando cerveja, um cidadão lá, começou a conversar: “A minha mulher está internada...”, tal, e foi contando a vida, até que entrou na questão política e ele era policial, ele estava à paisana, ele contou como foi organizado. por parte da polícia, tumultuar para agredirem o Covas, agredir os professores, para dar tudo isso, e falar que era um bando de vagabundos.

Tudo, a gente já sabia! Esse meu amigo ele quase “matou” o cara! Ele falou: “Você enterrou uma categoria, você destruiu, você não sabe, agora nós estávamos brigando contra a reforma da previdência que você vai ter desconto!”. E teve uma discussão com ele, acabou sendo provado para uma única pessoa que realmente aquilo lá foi organizado. (pena que não tinha no local um gravador como este!)

Entrevistador: Quais são os canais que você tem se utilizado para se informar a respeito da reforma educacional?

Entrevistado 1: Dentro do sindicato, né?

Entrevistador: O sindicato é que tem sido seu principal canal?

Entrevistado 1: Não, por que assim... A reforma educacional como é que a gente sabe? Através, claro, do que o governo acaba colocando na imprensa, né?, e o sindicato, acaba, não, vou falar honestamente, o sindicato não tem cumprido o papel, através de jornais, para esclarecer os professores, atualmente é isso, até acabei não concluindo o que me fez retomar a militância, né? Porque o sindicato não tem cumprido o papel dele. O sindicato que tem, acho que, está bem claro, um pacto de coexistência pacífica com o governo do PSDB e com o governo Lula, óbvio que a tendência majoritária do nosso sindicato é a mesma tendência do presidente da república (Articulação), então eles estão fazendo uma “cortina de fumaça” para falar para o trabalhador, aí para que não mobilize, visto que na reforma da previdência para ir para Brasília, nós do sindicato mais rico da América Latina tinha um ônibus da APEOESP para ir para Brasília, eles boicotaram para não ter uma grande mobilização no palácio do planalto, que foi a maior já no governo Lula, que tinha 70.000 pessoas.

Entrevistador: Qual a importância do Sindicato, APEOESP, no caso, na sua opinião?

Entrevistado 1: Olha, o sindicato é onde o trabalhador pode se organizar politicamente, é um lugar, o espaço onde vai defender o direito do trabalhador! Então, o sindicato é uma entidade importantíssima, né? Eu falo politicamente, porque, o Lênin acha, acha não, Lênin falava que o sindicato não tem só que ficar fazendo reivindicações econômicas. Que as reivindicações são importantes, mas o sindicato é o espaço de politização dos trabalhadores.

Entrevistador: E o sindicato tem cumprido esse papel, na sua opinião?

Entrevistado 1: É claro que não! No entanto, o sindicato é importante, a gente tem que retomar a direção desse sindicato, para ele cumprir esse papel, por que a categoria..., se nós trabalhadores estivéssemos organizados através de nosso sindicato, não teria passado a reforma da previdência, não teria passado a reforma, a gente não estaria numa situação de 09 anos sem aumento salarial, de um governo que faz o desconto de 5% do salário, e os trabalhadores ficaram indignados, mas não conseguem perceber que eles podem se mobilizar, se quer exige que o sindicato se mobilize, por que houve uma despolitização muito grande da nossa categoria.

Entrevistador: O que você entende por política educacional?

Entrevistado 1: Política eu acho que são as..., eu acho que são as..., políticas educacionais são as ãhn..., espera aí..., que o governo implementa, são as mudanças..., política são as mudanças implementadas pelo governo, pode-se chamar de reformas.

Entrevistador: Por exemplo?

Entrevistado 1: As modificações, então, por exemplo, elas podem, se for, ãhn, por exemplo, o governo, se for um governo de direita ele vai fazer uma política educacional de direita, então, veja bem, se nós..., qual é a situação hoje da escola pública, a escola pública é uma escola que atende a classe trabalhadora e a maioria é um grande número de desempregados, que é o que está acontecendo nesse país, então é uma escola para miseráveis, para pobres, portanto a política educacional implementada por esse governo é de sucateamento da escola. Quando a escola pública era uma escola para a burguesia a política educacional era uma política voltada para uma escola de qualidade, de pensamento, de reflexão, então como é uma escola para a população pobre é isso que a gente está sentindo agora.

Então, eu entendo isso, as políticas são as reformas implementadas, então é a prática do governo, se o governo é de direita ele vai..., Embora, veja bem, a gente tem um governo neoliberal, o PSDB que é o que? De direita! Ele está sucateando, ele está acabando, ele está acabando com a escola pública, eu não tenho condições, como educadora de colocar meu filho na escola pública, por que eu sei a situação que se encontram os professores, nós estamos com uma jornada excessiva, para ter um salário de fome, a gente começa a trabalhar às 7:00h da manhã e vai até as 11:00h da noite. Se a gente não planejar, se você não for uma pessoa organizada e que você no final de semana, você planeja, esse dia da parte da manhã será aula expositiva, na parte da tarde não. Porque o dia que você bobeia e dá tudo aula expositiva, você morre um pouco a hora que você chega em casa. A hora que você deita você morre. Por que a gente não agüenta! Por que a gente não agüenta! Já aconteceu isso comigo. E você sabe que você vai ter que, sabe..., fazer aquele debate, e você não tem condições, porque você fez esse debate desde as 7:00h da manhã, com os alunos. Então isso faz com que a qualidade de ensino caia, e mais ainda, nosso estado emocional de impaciência (voz embargada). Porque a gente tem, eu como educadora, vejo aluno como sujeito, eu gosto de dar aula na periferia porque eu gosto de tirar o aluno que está incrustado no morro, e dar horizonte, dar perspectiva, e falar, falar de Dostoievisk, e falar que teve um cara desse tipo, então sou uma sonhadora...

Entrevistador: Que lindo, bonito esse seu depoimento!

Entrevistado 1: Olha como a gente está fragilizado! A hora que a gente começa a falar da nossa profissão, a gente chora, por quê? Por que nós estamos ficando doentes!

Entrevistador: E os seus colegas, eles têm procurado se informar, se posicionar?

Entrevistado 1: Porque tem uma geração, que é uma geração nossa, de universidade mais política, e agora a gente tem uma fábrica de diploma em que o menos que se discute é a política, que não é necessariamente a política partidária, mas a existência humana, então não se discute, e essas pessoas são... são meio “caverna”, e algumas outras, uma grande parte, ficaram embrutecidas elas não se sensibilizam mais, é uma categoria doente.

Entrevistador: Quando você se dirige aos professores como é a abordagem deles, por saberem que você é uma representante do sindicato?

Entrevistado 1: Tá, então é assim: a gente vivendo essa situação. Houve desconto, por exemplo, se os professores sabem que eu visitei. Eu sou o representante do sindicato, mas eles sabem que o sindicato não mandou uma cartilha para falar sobre a reforma da previdência, não mandou um jornal falando, pelo contrário, a diretoria que vinha, que eu ia atrás, visitar a escola, eles falavam que não iria ser bem assim, que não seriam prejudicados.

E eu tenho uma receptividade na escola como oposição ao sindicato (Diretoria atual). E os professores fazem críticas duras ao sindicato: “Sindicato não faz nada!” Então tem professores que eles fazem um discurso de desmobilização, que é aquele que nunca participou de nada e que a gente conhece pela fala, aí você fala: “Porque a gente precisa se organizar...” “Ah! Mas a gente que o sindicato...” Porque ele espera que alguém resolva por ele, então ele delega poder. Então, ele age, como ele faz com o presidente (da república), então ele é aquele comodista, né? Aquela pessoa que...

Então a gente, uma parte da categoria, faz este tipo de discurso, e que aqueles que estão inseguros acaba até entrando, por que ficaram no cotidiano deles, com esse discurso. Você sabe disso!

Entrevistador: Os colegas vêem você como uma referência para buscar informações sobre a categoria?

Entrevistado 1: Sim.

Entrevistador: Como foram os procedimentos adotados para você vir ao congresso?

Entrevistado 1: Teve eleição na minha escola, tirei mais dois delegados, interessante que um da Articulação, que não, que eu achava que viria para a oposição para somar conosco, quanto na hora, naquele dia da votação das teses, ele votou na articulação e ele está aqui pela articulação. Ele sabe que faço parte da oposição alternativa, e o outro professor que também foi tirado ele está com a F.O.S., que não é da oposição, embora a gente, lá na subsede, fez campanha junto.

Entrevistador: A Força Socialista não é oposição?

Entrevistado 1: É oposição, mas não saiu com a Alternativa. Quer dizer, então, foi assim, tirado delegado, esse menino da F.O.S., tudo bem que a gente está atuando junto, fizemos campanha juntos para C.R., tudo bem! Mas o da Articulação, foi uma surpresa, né? Por que eu fui de manhã fazer a eleição e eu deixei a ATA com ele e ele não resolvia, e depois no final, ele votou contra. Então, pensa assim, então tem que ter clientelismo na tirada? Né? O que é isso? Na verdade, quando ele saiu de R.E. ninguém queria ser. Na verdade, ninguém quer militar no sindicato, então, eu meio que o convenci, falei: “Vamos, é legal a gente debate!” Então ele se tornou R.E. E eu fiz campanha para ele na escola, porque ninguém quer. E aí para tirar delegação, você é R.E. você tem que sair delegado, mas eu não sabia, como não estou indo às reuniões de manhã, eu não sabia que ele estava já votando na Articulação.

Entrevistador: De maneira geral como você descreveria a situação da educação hoje?

Entrevistador: De uma certa forma você já descreveu, né?

Entrevistado 1: Já descrevi, é!

Entrevistador: E quanto aos sindicatos, como representante dos professores, junto aos órgãos do Estado, como você descreveria?

Entrevistado 1: Então, na verdade, existe esse pacto de coexistência pacífica que se deu na última eleição (para presidente da república) e que foi possível perceber quando o PT não fez uma campanha muito incisiva em cima do Genuíno, isso demonstrou, quando FH sentou com o Lula. O Genuíno era um candidato “laranja” do PT. Entendeu? Não teve uma campanha forte para o Genuíno em São Paulo. E aí o Alckmin. Esse foi o acordo. O PSDB no Estado e a gente queima o Serra (Candidato que concorreu a presidência). E foi o que aconteceu. E nesse acordo estava: “Vocês vão deixar a gente trabalhar!”. Os sindicatos controlados pela Articulação, vão fazer uma “cortina de fumaça” para a classe trabalhadora diante das reformas implementadas pelo governo. E é isso. Então todos os sindicatos, que são a maioria, da articulação, no Brasil, que eles controlam, não fizeram mobilização nenhuma.

Entrevistador: E quanto à participação e atuação dos professores o que você diria?

Entrevistado 1: Em tudo? Eu acho, que os professores ainda precisam de uma liderança, eles delegam poderes, eles não tomam... Ao longo desses anos, fui sabendo disso, porque eu comecei a trabalhar como professora, com educadores bastante interessantes, porque a nossa escola era uma escola de primeira a quarta série até o 3º ano do (antigo) colegial. Isso fazia com que você transitava. Essa reforma, essa mudança, essa reestruturação prejudicou muito isso, porque você é... conversava com o professor da base da formação, entendeu, de primeira a quarta série, a gente fazia planejamento junto, o que você vai trabalhar, entendeu?

Observação do pesquisador: “Realmente, a escola com essa reformulação, reforma, acabou seguindo o mesmo propósito da desarticulação sindical promovida nas linhas de produção de fábrica, separando os professores de cada ciclo em uma determinada escola, e hoje reforça isso, criando políticas salariais diferenciadas, dando reajustes diferentes, promovendo um clima de competição e de desunião maior ainda.”

Entrevistado 1: Cara, quando ele chegasse na quinta, sexta série, a escola era uma escola boa...

Então, isso daí, fazia com que a escola tivesse qualidade, os professores de primeira e quarta séries davam, opinavam a respeito da situação e a gente tinha muita discussão, porque eram pessoas trabalhando em graus diferentes, mas havia um respeito muito grande, não existia essa visão do PEBI, dessa diferença, desse massacre que foi feito com os professores de primeira a quarta série. Que o período da escola fundamental é o mais importante na formação do aluno. Hoje, Português o que eu sei foi o ensino fundamental, nunca mais, é claro que fiz minhas leituras, claro, mas não na universidade, a universidade não teve esse papel. Quando a gente ficava junto, a gente passava as Disciplinas por todos, então era interessante isso. E essa separação fez com que os professores também ficassem isolados, inclusive de deixarem de ser visitados pelo sindicato. Foi o que eu resgatei. As escolas de primeira a quarta série, visito no mínimo por bimestre, vou, a ALCA, fui lá, fiz palestra para os professores, para a guerra (Iraque), fiz um projeto para todas as Disciplinas, desde biologia sobre o que é arma química, biológica, de química, como que funciona, até, bom, Geografia, História, Português (Rosa de Hiroshima), entendeu? Como o professor poderia estar trabalhando a questão da bomba atômica. Voltar a retomar essa discussão. Nessas escolas eu fiz trabalho com os professores.

Entrevistador: E normalmente os professores participam?

Entrevistado 1: Não, quando você faz isso, porque é um trabalho que, na verdade, não é um trabalho do sindicato, é mais voluntário para ver se você dá uma injeção de ânimo, se você traz política, traz de novo a tona essa discussão, para ver se você de certa forma acaba despertando uma opinião crítica para o cara passar já enxergar o mundo de novo: “Ô, está acontecendo coisas e a gente não pode aceitar!”.

Entrevistador: E quanto ao ambiente de trabalho, tem percebido mudanças nas relações de trabalho? Daria para dar um exemplo.

Entrevistado 1: Ah! Então... Eu tenho um exemplo gravíssimo, eu te vou narrar como é que foi. A diretora da minha escola estava permitindo a polícia entrar, com cachorro, e assim: dois policiais entravam na escola. Esses policiais entravam fardados, com aquela roupa até de exército. Para a guerra mesmo, submetralhadora, e no colete, além do colete à prova de bala, claro, cheio de artefatos, bomba de gás lacrimogênio, tal, gás pimenta, bom, todos os tipos de armas. É que são chamadas de armas brancas, né? Não sei. (São bombas de efeito moral).

Entrevistador: Bom... Mas por que isso houve denúncia?

Entrevistado 1: Não, nada.

Essa escola eu leciono, há 19 anos, então, é uma escola que você não tem graves problemas com alunos. Eu pelo menos, na minha disciplina, como já te falei, trabalho, então não tenho muitos problemas com indisciplina com alunos, por que tem uma coisa que chama respeito, então, se existir isso, não tem problema nenhum com aluno.

Então o que a diretora estava fazendo era um grande desrespeito. Deixando a polícia entrar. A polícia entrava, ela ia até a sala do professor... Os professores que me contaram, porque ela não teve coragem de fazer isso comigo, porque seria uma situação bastante desagradável. Então, aí o policial entrava e soltava o cachorro, e os alunos que tinham saído de suas casas para a escola, estavam sendo tratados como bandidos. Por que a polícia entrar? Isso me deixa indignada! E ao mesmo tempo me provoca uma angústia.

Entrevistador: Mas houve o aval dos professores?

Entrevistado 1: Não, aí deixa contar como que era. A polícia soltava o cachorro, o cachorro farejava em busca de drogas, cachorro viciado. Os alunos ficavam constrangidos, além de serem constrangidos, humilhados! Por que estão ali, saíram de casa para ir para a escola, e a polícia ali olhando: ”Quero ver quem é que está com drogas, etc”, aquela situação de humilhação, saía. E o professor ficava na sala de aula. Quando eu soube disso, que foi num dia bastante interessante, porque os alunos pediram para falar do Golpe de 64, não estava dentro (dos conteúdos trabalhados até então), mas é um assunto tão importante, né? E que eles não viveram e que não é muito abordado como deveria ser! Porque essa despolitização está relacionada a esses anos de ditadura, né? Com a falta do debate político, também, né?, De uma parte da sociedade. E aí falei sobre as torturas, falei sobre as perseguições, falei sobre o AI-5, falei sobre o cemitério de Perus, que é próximo da escola, que a Erundina fez desenterrar e lá encontrou jovens que os pais procuravam há anos, que haviam sido torturados. E os alunos ficaram surpresos porque tão perto e uma situação...né? E bateu o sinal do intervalo, os alunos tinham saído, quando olhei, tinha um soldado com uma metralhadora! Foi uma situação tão interessante, por que como eu tinha falado do Golpe,

aquele soldado ali, sabe quando você acha que teve um golpe no país, golpe militar! O que é isso? Menina, eu levei um susto! Aí eu saí! No que eu saí, um aluno que tinha participado da aula, que tinha feito diversas perguntas, que tinha se interessado, ele foi dispensado da minha matéria. Ele podia ter saído, ele estava sendo revistado, como suspeito, o aluno é suspeito dentro da escola. É suspeito por estar estudando? Gente, isso é de uma humilhação tão grande, que eu desci, fui para a sala da direção, falei: “Não aceito, nossos alunos estão sendo constrangidos!”

Diretora: “Mas o que é que você tem contra isso?” Falei: “eu como educadora, professora, não posso ser cúmplice dessa situação, eu estou sendo constrangida, por que a polícia está dentro da minha sala de aula, eu não aceito! Nós brigamos nesse país para tirar a polícia de dentro da escola. Porque os torturadores ficavam lá esperando o professor abrir a boca para desaparecer com ele (voz embargada), e agora a polícia perseguindo aluno!” Bom, enfim, eu não pude permanecer na escola, porque eu ia subir numa mesa, e eu ia falar para os alunos não aceitarem aquilo, e aí eu ia fazer uma grande mobilização ali e se eu permanecesse quieta eu ia ser cúmplice da polícia, então, fui embora, fiquei com falta, fui chorando para casa.

Aí fui no sindicato, a gente fez uma reunião. Encontrei com a diretora, pela manhã, fui na escola e perguntei. Ela falou: “Não, isso é um projeto, não é eu que decido, é um projeto.” Eu falei, mas de qual secretaria? Ela falou: “Da Secretaria!” De qual Secretaria, da Educação? Ela falou assim: “Eu não sei, é a delegacia de ensino (no caso diretoria de ensino).” Eu fui embora. Fui embora... peguei, fui no sindicato, tal, eles quiseram fazer uma reunião. Como falei, sou contra, não concordo, você está exagerando, estão tratando alunos como bandidos. Eles não são bandidos! Se a polícia quiser fazer um trabalho preventivo, tudo bem, porque eles tem até um projeto do DENARC de palestras, porque se você tem um problema de uso de drogas na escola... Qual é o papel da educação? Como que você vai trabalhar isso? Você vai trabalhar com opressão? Opressão não combina, opressão não combina com a educação, repressão não combina com a educação, gente! Então, aí qual é a visão de educação que essa pessoa tem? Ela não tem visão da importância que é a escola, ela não sabe o papel importante que nós temos dentro da sociedade, ela está deixando outros cumprirem isso, através da repressão! Aí, bom, enfim, aconteceu, passado isso, ia ter uma reunião, tal, mas a polícia desapareceu da escola, então eu achei, por bem, para não ter um problema, vai um monte de gente do sindicato, pressiona a diretora, a minha situação de trânsito dentro da escola ia ficar ruim, então eu falei: “Ô pessoal, não vai, deixa pra lá, por que ela já viu que não vai dar certo!” Foi quando um professor me disse que de manhã, tinha ido a polícia. Aí, imediatamente, fiz um requerimento, pedindo que ela me explicasse qual era o projeto, qual secretaria, como que foi aprovado isso? Porque não tinha passado pelo Conselho de Escola, né? Era uma das coisas que eu exigia! Vamos fazer um debate, com a comunidade, os professores, e com os alunos, para ver se o conjunto aprova, se o conjunto aprovar, não vai ser eu quem vai ser contra. E ela não quis abrir isso.

Por que os alunos estavam sendo intimidados! Do cachorro farejar... da aluna chegar do trabalho e ela me contar: “Professora, eu cheguei direto, guardei um danone para comer aqui, para lanchar, abri o “danone”, a polícia entrou e o cachorro comeu e o policial gritou:”você não se mecha!” Gritando! E o cachorro comeu o lanche da aluna! Isso daí, é uma falta de respeito, é tratar um ser humano como? É demais, (os alunos diziam que os policiais) assim: “Você! (ai, tirou da sala). “Usa droga que eu to vendo. Usa! Pode

confessar!”. Tentando arrancar, do aluno, confissões de usuário de droga. O que os alunos temiam era que numa dessa “blitz” eles poderiam jogar droga em qualquer mochila e falar que o aluno era drogado, para dizer que os trabalhos deles estavam surtindo efeito! Então, os alunos começaram a “pirar”. Por que no intervalo as salas ficam abertas de ir com a mochila e o cara fala que vai olhar e jogar.

Então, só eu estava na defesa desses alunos. Aí, começamos a pensar a fazer um dossiê. Então os alunos começaram a pegar os depoimentos das pessoas que tinham sido, além do conjunto, de estar sendo humilhado, do E.C.A (Estatuto da Criança e do Adolescente) estar sendo transgredido, de tudo isso, é... Tinham alguns que estavam sendo perseguidos na rua, pelos policiais, toda vez que a polícia via, parava. Quer dizer, sempre andou normal, mas depois começou... porque a polícia é bandida!

O aluno, por exemplo, olhava a roupa, por estar muito arrumadinho, humilhavam (os polícias que humilhavam), o mesmo com as meninas, cheiravam as mãos delas, e falavam que usavam drogas, então, um monte de coisa... Então a gente pensou em fazer um dossiê e entregar na Assembléia Legislativa.

No que os alunos estão para fazer, e está toda a escola mobilizada desse jeito... Um dia, terminado o intervalo, todos os alunos já em sala de aula, uma parte dos alunos ainda não tinha subido, banheiro... cantina..., essas coisas. Eu estava em sala de aula e um aluno pediu para entregar um trabalho de inglês. Eu falei: “Pelo amor de Deus! Acabou de vir do intervalo!” Mas aí ele falou: “Professora, eu encontrei o professor, ele pediu!” Está bom... Aí ouvimos um estrondo! E o aluno falou: “É tiro” Eu falei: “Vocês gostam de tumultuar!” “Professora, se tem, por que você não acredita?” Lá vem o aluno que eu deixei sair da sala, branco, a bala quase pegou ele! “Professora, o policial atirou no pátio!” Agora, veja bem, se esse aluno toma um tiro? E eu liberei ele da minha sala! Isso vinha nas minhas costas! Você sabe disso, né? Por que o aluno não poderia ter saído da sala de aula! Aí, falei: “Vocês permaneçam aqui, que eu vou ver!” Quando eu descí, tinha dois policiais tentando algemar um aluno com as mãos para trás, apertando ele contra a parede.

A diretora, vice-diretora, quis me segurar! Eu falei: Não, mas o que está acontecendo?

Como tinha tido tiro eu fui perto para ver se o aluno não estava baleado, tinha um tiro no pé, alguma coisa, se ele não estava ferido.

E o inspetor de aluno falava: “Não, porque vocês vão prender? Eu já tinha controlado o aluno, não precisava.” Nisso, todos os alunos desceram. Todos os alunos: “Não prende, não leva!” E eu na linha da frente. Que era o que mantinha os alunos longe da polícia. Porque se eu saísse dali, e o inspetor, eles iam se aproximar mais. E pedindo, para o policial, vamos resolver isso aqui na escola. Aluno não pode ser preso dentro da escola! Por que vocês estão prendendo esse aluno? Eles foram em direção da saída. E eu voltei, porque tinha deixado os alunos na sala. Falei: a polícia tirou, está prendendo. Vocês precisam aprender a se organizar, contra a atuação da polícia na escola. Porque eu já tinha previsto que alguma coisa iria acontecer. Então, como os alunos já tinham a outra polícia, esta foi a Ronda, não foi aquela da submetralhadora. Por que imagine se é a submetralhadora, ela não para mais, o cara dispara, fura concreto, fura tudo, né?

Entrevistador: A ronda escolar então?

Entrevistado 1: Isso foi a ronda escolar! Que viu o aluno discutindo, o inspetor de alunos segurando, passou pela escola, viu a situação, foi tentar prender, o aluno, óbvio, resistiu:

“Eu não vou preso, eu não fiz nada!” Aí essa resistência fez com que o policial, despreparado, completamente, tirou a arma e atirou no chão, a bala pipocou. O aluno vinha descendo... Não é pipocou, sei lá... Ricocheteou? Isso! Aí eu peguei, subi, falei para os alunos que eles não deveriam aceitar, aprender que eles tem que se organizar!

E voltei, quando entrei para a sala da direção, o policial tinha acabado de dar uma joelhada no nariz do menino! Ele gemia! E sangue escorrendo! Aí peguei o telefone e liguei, falei: Vou chamar o advogado dos direitos humanos! Aí, o policial, falava: “Você não vai chamar! Fala com o comandante! Você não precisa chamar!” Eu falei: “Não! Vou chamar, o aluno tem direito de defesa! Vocês estão prendendo ele!” E chorando, aos prantos! Pedindo advogado! Vieram três dos direitos humanos!

Entrevistador: Demoraram?

Entrevistado: Mais ou menos em uma hora. Aí, Eles foram, e eu fiquei na escola! Quando eu cheguei na delegacia, eles acharam melhor eu não entrar, falaram: “Deixa pra lá!” Eu fiquei dentro do carro! Aí, vieram vários policiais, cercaram o meu carro: “O delegado quer valar com você!” Quando eu entrei ele falou: “Qual o seu nome?” Eu falei: Maria. “Maria do quê?” Aí começou a humilhação. Eu professora, estava trabalhando, o policial vai lá, atira, bate no meu aluno, e aí eu passo também a ser humilhada pela polícia..., fui agredida! Isso daí, me deixou muito mal! Profundamente! Porque a vice-diretora, ela estava lá, ficou do lado, ouvindo. E aí: “Você tem passagem pela polícia, o que é que você sabe?” Eu estava dando aula, eu contei o fato. “Você tem passagem, dá aqui sua identidade!” Aos berros, com um autoritarismo! Falta de respeito! De vítima eu passei a ser a responsável pelo fato! Ele quis inverter, que o policial, disparou por que eu incitei os alunos contra a polícia, e aí o policial, em defesa, atirou! Por que teve essa ficção? Por que eu já vinha fazendo uma discussão com a direção da escola contra os policiais entrarem como cachorro. Quando eu pedi para diretora, ela falou assim: “Você quer saber, eu vou chamar o comandante e você fala com ele!” Eu falei: não vou falar com bandido! Porque quem tem um projeto desse para tratar os alunos como bandidos, é pior! Então eu não falo, eu falo com você! Por que ela tinha que dar uma explicação para mim! Por que ela era a diretora! Então, esse tipo de discussão, e a delegacia é muito próxima da escola, já tinha sido “fazado”(já haviam falado da resistência da professora em questão)! E a 45ª, que é a delegacia, ela é a delegacia denunciada na ONU como uma das mais violentas do Brasil! Você sabia disso? Da Brasilândia..., que tortura, corrompe e mata! E a diretora compactuou com essa... Eu falei, “é denunciada na ONU, essa delegacia, pelos direitos humanos, como é que você quer que eu vou falar com o comandante! Você é que tem que me dar explicação!” Bom, enfim, lá na delegacia já tinha um conluio contra a minha pessoa. Que os advogados tiveram, então, que ter uma tarefa, com o delegado, de me liberar da delegacia. Todos os policiais que passavam, passavam me intimidando, eles praticamente enfiavam o nariz na minha cara! Ou seja, “está pensando o quê?” Né? Era um recado! E aí eu fiquei com muito medo. A gente fez uma avaliação com os advogados, de eu não ir trabalhar! E aí, eu tive que me afastar! Você veja, eu tive prejuízo profissional, por que eu fui defender um aluno!

Entrevistador: Por isso que eu digo: o trabalho do professor é um trabalho de resistência, mesmo!

Entrevistado 1: E um trabalho que a gente hoje, principalmente, por que nós temos uma direção de escola, que é uma direção vendida, o que é uma direção vendida? Isso eu não

posso provar, tá! Mas até o final do ano, a minha escola vai ser denunciada! Por que o governo manda verba, e eles sabem que essas verbas não são aplicadas na escola. Então, eles estão dando um cala boca aos diretores. E esses diretores tem cumprido o papel de policial, talvez, na mobilização da categoria, então eles fazem um trabalho de despolitização! Você entendeu? Todas as escolas estão assim! Por que nós já tivemos os diretores, por que um diretor, não é possível atuar, numa escola de 2.200 alunos, com um salário de R\$ 1.400,00. Ele aceitar uma situação dessa. Um trabalhador que tem estabilidade, que é concursado, que não é um metalúrgico que vai ser demitido se paralisar. Entendeu? E que tem cumprido esse papel, de estar intimidando de estar desmobilizando os professores, os diretores tem feito em todas as escolas, é raro uma escola que tem um diretor, que senta na mesa com os professores e falando do problema da categoria, por que nós tínhamos diretores assim. Eu tive diretora que fazia discussão conosco, pedagógica, política e que contratava o ônibus para nós irmos nas mobilizações. Como é que o diretor pode estar feliz com um salário desse? Então por que ele está fazendo isso? Então o dinheiro tem que estar parecendo, de algum lado, ninguém sobrevive assim! Dirigir uma escola! E aí essa direção acaba tendo esse resultado, que ela não é administrativa e não é pedagógica, não é nada! O mesmo ocorre com os coordenadores, eles só implementam coisas na escola vinda da Diretoria de Ensino, eles tornaram-se, tem um nome para isso, por que eles acham que se tornaram “grande coisa”. Eles não estão permitindo a criação dentro da escola. Por que a escola é um lugar de criação de idéias.

Entrevistador: Era a próxima pergunta que iria fazer. Em sua escola, os professores, tem liberdade para opinar e conduzir projetos?

Entrevistado 1: Então, na verdade, tem! Eu desenvolvo, tal, o problema é que quando uma coisa chega pronta, diante do massacre da jornada extensa, é muito mais fácil aceitá-lo do que você criar uma, e aí são implementadas aqueles que vem da coordenadora de ensino. Agora tenho uma equipe que trabalha independente da coordenação pedagógica, eu tenho um grupo de professores do ensino fundamental de Geografia, de História, Português e Ciências e todos os anos fazemos projetos juntos, nós fazemos “inter”, e os alunos, é bastante interessante, por que assim... agora está na moda essa negócio “é tem que fazer projeto” quem encampou isso foi a Secretaria (Secretaria da Educação), para falar, “vai desenvolver tal projeto”, só que eles não finalizam e eles não dão condições, então é um negócio solto, quando é um trabalho que vem da gente, que a gente sente necessidade de fazer essa interdisciplinaridade e os alunos se envolvem...eles falam assim: o ano passado, o projeto tal, entendeu? Ah, esse ano é...tal! Professora, trabalhar com projeto é melhor! Entendeu? Esse ano nós fizemos um trabalho legal! De levantamento de problemas do bairro dos alunos, nas áreas de habitação, saúde, todos esses da área social. Exatamente! Cada sala era uma área, e os alunos foram os atores. Primeiro nós demos uma noção de qual é a política do Estado hoje, não canalizamos qual é o ideal, mas qual a situação hoje! E aí eles elaboraram a pesquisa e foram a campo! Então, por exemplo, eles foram na favela perguntar para os moradores se eles se sentiam discriminados por morar numa favela, como que a sociedade via, eles tinham problema de emprego. Eles que elaboravam essas perguntas. Depois eles fizeram um trabalho de fotografia dessa realidade. Depois que eles fizeram, concluíram, isso em grupo, vários grupos, cada sala com um tema. Eles fizeram um relatório do que eles viram, da impressão, depois eles fizeram uma abordagem daquilo que deveria ser uma solução de política pública para essas áreas. Como deveriam ser solucionados os problemas. Aí eles criaram uma poesia. A gente trabalhou com tudo.

Poesia, com expressão artística, poderia ser uma escultura, poderia ser um painel, uma pintura, poesia e música, além deles fazerem uma apresentação. O fato de irem pesquisar nos hospitais...eles entrevistaram diretor de hospital! E assim, uma 8ª série, fazendo isso. É uma graça! Entendeu? Porque eles são os agentes, “por que eu elaborei...eu fiz isso...” quer dizer o conjunto...

Entrevistador: Ajuda a resgatar a auto-estima!

Entrevistado 1: Exatamente! “Eu posso!” Entendeu? Ele (o aluno) mora lá. Ele vê a favela, mas ele tinha que ver de um outro jeito e dar solução para aquilo, por que ele mora lá. Então foi muito bacana esse ano. E esse projeto eu passei para duas escolas, que os professores fizeram em Taipas e no Jaraguá, e a comunidade, os alunos adoraram. Então você já desenvolveu um projeto dentro da escola, se é um projeto que parte dos professores que parte da necessidade da comunidade, também, tem isso, não é vindo de lá, entendeu, sendo implementado para nada, para dizer que está fazendo, sabe?

Entrevistador: Se a gente for entrar na questão do SARESP, então...

Entrevistado 1: Então, o SARESP, a gente é contra, né? É a liberdade de cátedra que nós temos de não aceitar avaliação externa, que o governo tem feito. E falar: “Você é um incompetente!” Ele (o governo) promoveu, promoveu, promoveu o aluno analfabeto funcional e depois ele pega dá nota para nós com o SARESP. É isso que o governo está fazendo. É mais uma humilhação. E o professor... No o ano que fizeram o SARESP da cor da escola, que era laranja, a escola que era azul, quem estava no “vermelho” não queria falar que dava aula naquela escola. Por que ele era o responsável!(Se sentia responsável).

Entrevistador: E eles, se reúnem para discutir isso? O SARESP, a postura que irão tomar?

Entrevistado 1: Outro dia... não, na verdade, o coordenador, o diretor, tá, tudo, é o condutor, que faz a correia de transmissão do governo, da política da secretaria da educação dentro da escola, né? E eles não fazem uma discussão, eles não criticam e pode...Até se for reprimido lá, mas chega na escola implanta outra coisa: “Os professores é que decidiram, eu vou colocar, mas tenho essa crítica, gente, vamos fazer uma discussão a respeito disso?” Eles não fazem! Então a coordenadora veio falando do SARESP, olha gente, o SARESP, vai ser assim, aí eu deixei ela falar, aí eu falei da liberdade de cátedra, e mais que a gente vai estar trabalhando, não sou obrigada, eu tenho a minha cadeira, eu não sou obrigada a fazer uma avaliação que não é minha!

Entrevistador: Agora eles estão querendo usar a convocação, aí nesse caso qual será postura do professor?

Entrevistado 1: Agora eu não vi isso! Uma convocação, o que é? É um dia letivo, eu estou trabalhando, então qual é a convocação, é convocação para o trabalhar. Isso mesmo! Eu posso me dar o direito de ficar na sala de aula, sem fazer nada, passo até matéria na lousa. É isso que nós deveríamos fazer, se negar a se prestar de escravo desse governo, de ficar corrigindo avaliação, que depois ele (o governo) vai ficar jogando na nossa cara que os alunos não sabem, por que nós somos incompetentes! A gente não deveria compactuar com isso! Os professores vão pelo discurso da direção, tal. Então, eles começaram a intimidar os alunos, falar que os alunos seriam retidos. Eu falei em todas as salas: Vocês podem vir, para ver como que é essa prova, agora, ninguém pode passar por cima do professor. É isso que vocês tem que brigar. Como é que vai ser uma prova? Nós, a comunidade, não é o governo que vai estabelecer o que é mais importante! Estão passando por cima de nós, professores.

Você vê a nossa situação! Essa situação da categoria. É, com avaliações, com reforma, sem salário, com jornada extensa, fechamento de salas de aula, salas de aula lotadas...

Entrevistador: O que você consideraria ser as maiores preocupações, de todos esses problemas que você relatou, que os professores tem enfrentado na educação?

Entrevistado1: Os maiores problemas que a gente está enfrentando hoje? Porque é assim é um conjunto, né? Porque as reformas, é um problema! Agora, tudo isso que eu falei são problemas! Agora, quais as conseqüências disso?

Entrevistador: Isso que você consideraria um problema maior (as conseqüências)?

Entrevistado1: Exatamente! Porque, assim, mesmo com esse bônus que o governo tem dado para impedir que os professores paralisem, façam greves, mesmo assim, o número de licenças médicas é muito grande! Aumentou consideravelmente na nossa categoria! E quais são os maiores casos, além da tal da tendinite, o problema da voz, é o estresse! É emocional. Então isso é uma conseqüência dessa política. E uma categoria que está doente! Tanto essa doença que é detectável como essa que ninguém vê, mas que o professor, ele se embruteceu, não é que ele perdeu a sensibilidade, ele, entendeu? Ele vê as coisas, mas ele não reage. Não é acomodação! Ele trata tudo com naturalidade, é o mesmo que as pessoas acostumarem com a miséria! Entendeu? Acha que é normal um ser humano dormir na rua, aí, entendeu? Não ter casa! E a gente, a nossa categoria, isso é uma conseqüência grave! A outra (conseqüência) com a própria população! O que retrata? Retrata escola de péssima qualidade. A conseqüência é uma população que perdeu seus direitos de uma escola digna, com qualidade.

Entrevistador: Está havendo, na sua opinião, uma banalização.

Entrevistado1: O sucateamento, uma banalização é o sucateamento. Eles estão com o plano decenal, esta política é uma política do Banco Mundial e do FMI de erradicar o analfabetismo em 10 anos, que é o plano decenal. Você sabe que tem uma denúncia no nordeste? Que é vamos erradicar, por que nós estávamos abaixo do Haiti! Erradicar como? Promovendo! Que aí você tem dados estatísticos, apenas!

Tem dois casos, bastante interessantes, um é daquele Padre que pegou os alunos que entraram na idade normal, Padre Lancelot, ele, os alunos entraram com 07 anos e saíram com 17 anos. É isso, né? Nunca repetiram, na mesma escola, eles lêem e não sabem o que estão lendo, eles são vítimas! Ele (Padre Lancelot) entrou com processo contra o governo, É o analfabeto funcional. Ele tem um trabalho com menores. E por causa do plano decenal, o plano decenal no Nordeste, eles criaram várias escolas dirigidas para mulheres, isso é uma denúncia, e as mulheres foram lá, naquele lugar de miséria e de fome, foram, no término do curso, todas elas tinham feito laqueadura de trompas, mas não sabiam assinar o nome. Por quê? Você faz um controle de natalidade e não precisa mais investir em escola pública, se não tiver gente! Esse é o plano decenal. Por isso, você fica como? Como que a gente pode ficar diante dessa situação?

Entrevistador: E com relação às diretrizes curriculares, para o ensino médio, você tem acompanhado as mudanças?

Entrevistado1: São os PCN'S? Não é isso?

Entrevistador: As diretrizes curriculares que estão diretamente ligadas às mudanças da grade curricular, à substituição das disciplinas por área de conhecimentos...

Entrevistado1: Então, tá, essa é a reforma lá...que a gente impediu, né? Isso aí nós temos uma conquista.

Entrevistador: É, mas eles estão querendo implementar.

Entrevistado1: Isso, a gente vai ter que estar organizado novamente, vai ter que voltar a discussão nas escolas, porque a gente conseguiu barrar, barrar nada, está lá parado!

Entrevistador: Agora vou fazer uma provocação: Você estaria preparada tanto pedagogicamente quanto ao que diz respeito ao aspecto psicológico, intelectual e emocional para atuar como professor em uma área de conhecimento, em que esteja licenciado?

Entrevistado1: Bom eu acho assim, que é muita arrogância você falar que você tem domínio, que você domina, eu acho assim, que o que falta, que é uma reivindicação nossa, é a gente ter curso de formação, que o governo vem dando, vem fingindo que dá. Ele está gastando agora, parece, se não me engano, R\$ 400,00 por professor, ou o professor recebe R\$ 700,00 por aula, lá na Uninove, Teia do Saber, onde os professores que iam dar curso, não sabiam o que iam dar e aquele monte de professor de escola pública, sentado lá, para fazer o curso. Tá!

Entrevistador; Você chegou a ir?

Entrevistado1: Não, eu não fui, mas eu estou sabendo, tá!

Entrevistador: Veja bem, suponha-se que tenha sido implementada a mudança, você não vai mais atuar na sua disciplina, você vai atuar na área de conhecimentos!

Entrevistado1: Ah, não! Se tiver a mudança, primeiro que a gente vai dar uma “aulinha”. Vai aumentar nossa carga, isso significa que se nós já estamos chorando aqui, por causa de toda essa situação de massacre da escola pública. Qual é o estado emocional? Ele vai estar debilitado! Pensa bem! Nós estamos doentes! A escola pública está falida!

Entrevistador: Você concorda que hoje a educação não é mais prioridade do Estado?

Entrevistado1: Claro que não! Há muito tempo!

Entrevistador: O que você entende por mundo do trabalho?

Entrevistado1: O mundo do trabalho é formar aluno para que tenha uma visão de um trabalho que seja a única solução para vida dele. Isso é muito importante. Por que você está inculcando na cabeça dele que o trabalho para o capitalismo, né? Que trabalhar para o patrão, etc é a coisa mais importante da vida dele! E o mais importante é o conhecimento! O mais importante é o homem fazer reflexões, suas idéias, é para isso que a gente vive! O trabalho deveria ser a última coisa! A política do governo de mundo do trabalho, para o aluno, primeiro pensa que o Segundo Grau (atual ensino médio) é o suficiente então, o estudo dele encerra no ensino médio. E mais está preparando para ser subserviente nas indústrias. Esse mundo do trabalho, na verdade, está ligada com a profissionalização da escola pública e a privatização da escola pública.

Entrevistador: Por que vai ter uma parte diversificada...

Entrevistado1: Exatamente! Essa parte aí, é de estar preparando o aluno tecnicamente para estar trabalhando em empresas e aí ter essa visão que termina, que tudo termina no trabalho.

Entrevistador: Você consideraria importante, então, o professor se unir às comunidades em que atua, para desenvolver projetos de conscientização sobre a importância de exigir políticas de educação que atendam melhor suas necessidades?

Entrevistado1: Claro, eu tenho um trabalho na favela, atrás da minha escola. A favela jogava o esgoto dentro da minha escola. Aí, eu fui lá, montei uma associação. Tanto, na prefeitura eu tive uma conquista muito grande e o ano passado (2002), a gente conseguiu também, nessa favela, atrás da escola estadual, A gente montou uma associação, tiramos uma comissão, porque a luz deles é puxada, é gato! E... entra a água e a SABESP não quis cumprir o papel de tirar o esgoto! Por que é favela! Aí nós nos organizamos, fomos na subprefeitura, e essa favela, que não era uma favela urbanizada, portanto, dentro da política do PT, a população atendida é a população organizada! Por que é a população que vai lá e reivindica! Então eu consegui! Essa favela vai ser urbanizada! Então a gente já deu um passo!

No Cingapura que tem favela, a escola é uma escola de lata em que foi construída numa alça da marginal. Então todos os moradores para sair de lá, eles tem que passar pela via expressa da Fernão Dias. E quando eu comecei a dar aula lá. Fiz um levantamento e descobri que por sala de aula de 35 alunos eu tinha uma criança que era órfão de pai ou mãe atropelados e desses 35 ou tinham parentes, e de 03 a 04 alunos que tinham sido atropelados ficaram com seqüelas, mancos, tal. Parecia uma guerra. Dados estatísticos de guerra. Falei, não é possível isso! Fui procurar a comunidade, uma comunidade muito violenta, por que é todo mundo apavorado, mas fui buscar as lideranças. A gente começou a se organizar para reivindicar uma passarela. Essa reivindicação da passarela a gente começou junto à subprefeitura. Organizamos, orçamento participativo, foi aprovado! E o subprefeito não encaminhou, ele queria fazer a reforma de um clube. Eu fui lá, levei uma menina que não se alfabetiza direito, uma menininha que a professora me falou dela, aí eu levei ela. Tinha mais de 400 pessoas, essa criança está perdendo o direito, por que criaram um projeto de educação e não condições para a população local. E ganhamos, entrou no orçamento participativo. E cadê de sair a passarela? Até que chegou... e a gente organizando, vai aqui, acolá, participa de reunião, e faz trabalhos com alunos, os alunos desenvolveram uma pesquisa e começaram a ter os dados estatísticos de fato, daquilo lá! Até que a mãe de um aluno morre atropelada! 40 anos! E tem uma outra escola e todos os alunos que vão para outra escola, são atropelados, escola do Estado. A gente acabou não fazendo parceria com os professores de lá. Só com uma professora de história que se envolveu. Aí, esse dia nós fizemos, organizamos passei o carro de som para parar a pista, só que tinha uma manifestação da APEOESP eu tive que ir para lá, e depois eu ia. A polícia, a tropa de choque bombardeou o Cingapura do alto, a favela. Eles jogaram bomba de gás lacrimogênio de helicóptero na população. Ficou um clima de guerra tão grande. A hora que eu cheguei lá, você não entrava de tanto gás lacrimogênio. Aí, eles tinham quebrado lâmpadas, a polícia passava quebrando tudo. E mandando todo mundo dispersar e correr. Quebraram equipamento, quebraram veículos, bateram na população! Eu sou fotógrafa. Fizemos exame de corpo delito, veio o advogado dos direitos humanos, processo, aí nada do subprefeito tomar uma providência. Aí nós paramos a marginal! Aí na mesma semana... Só que a polícia estava com o pé atrás. Aí nós paramos, infelizmente teve um congestionamento de mais de 400 Km. Horrível para a população que não tem culpa, mas foi o jeito que tivemos de chamar a atenção da prefeita.

Entrevistador: Conseguiram?

Entrevistado1: Conseguimos. Aí eles colocaram farol ali, coisa assim. Fizeram passarela? Por que não que não quiseram fazer nada? Por que são pobres, miseráveis, excluídos, portanto, são ladrões... E aí, se pusesse passarela e farol eles vão roubar! Entendeu? E, aí nós conseguimos colocar zero índice de atropelamento e a passarela foi aprovada. Então é um trabalho da escola, que a comunidade pode muito bem fazer. Os alunos crescem a comunidade cresce...

Entrevistador: Gostaria de agradecer sua entrevista que de tão rica se tornou um depoimento sobre as condições atuais de trabalho dos docentes, hoje.

## **Entrevistado 2**

Algumas considerações importantes observadas durante a entrevista:

O docente lecionava no Ensino Médio Noturno e ainda participava do que grupo que estava organizando a formatura das 8<sup>a</sup> e 3<sup>o</sup> séries. Tratava-se de docente com bom relacionamento com os alunos como com a comunidade escolar em geral. Quanto a entrevista realizada também foi bastante atencioso, mas demonstrou preocupação em terminar logo a entrevista para dar os informes sobre a formatura aos alunos, afinal de contas, marcamos a entrevista em dia que o mesmo não estava lecionando e havia ido à escola para dar a entrevista e organizar a formatura.

01. 10 anos.

02. Não.

03. Sim, participo do Sindicato das Escolas Particulares.

Comentários da Entrevistadora: Ah!Então você é filiado ao SIMPRO, a APEOESP, não?

Entrevistado 2: A órgão público, nenhum!

Entrevistador: E por que motivo resolveu se filiar ao SIMPRO?

Entrevistado 2: Talvez por que a representatividade do SIMPRO é mais coerente e eu acho que a luta, é uma luta mais próxima. No Estado, eu acho que, devido ao tamanho da rede no, Estado, na Prefeitura, no Estado em que eu moro é São Paulo, eu acho que a rede é muito grande, e as discussões deveriam serem vindas de grupos menores até chegar numa situação macro.Eu acho que acontece uma supervalorização dessas categorias que não consegue atender seus variados problemas da categoria do Estado, por que é muito grande. (A palavra supervalorização foi grifada por que a entrevistadora perguntou se o termo estava correto ao entrevistado e o mesmo confirmou, observe que adiante o mesmo se contradiz).

04. Leciono. História.

05. Bom. A minha escolha foi uma coisa muito voltada para a educação. Eu trabalhava em banco. O banco exigiu que todos os seus funcionários tivessem nível superior. Na época eu me decidi fazer o curso de ciências sociais para poder me politizar, para poder ter uma informação melhor sobre o assunto política e acabei tendo que fazer estágio em escola, para poder receber o meu certificado de conclusão do curso superior. E com essa história de entrar em sala de aula acabei me encontrando com os problemas e acho que eu posso ajudar a resolver, pelo menos eu procuro resolver ou minimizar esses problemas. E aí, fui ficando e já são dez anos.

Comentários da Entrevistadora: Resolver sair definitivamente do banco e abraçar a educação?

Entrevistado 2: Abracei, acho que tem muito a ver comigo!

Entrevistadora: Foi através do exercício em sala de aula que começou a tomar gosto e seguiu carreira?

Entrevistado 2: E achei a partir desse momento que eu poderia participar do processo que eu acreditava mais, mesmo sabendo dos percalços...

Entrevistadora: Então você seguiu por um ideal, já naquela época, não foi por uma questão financeira?

Entrevistado 2: Por ideal, não foi financeira. Ao contrário de financeira, eu ganhava melhor no banco.

06 Não. Não tenho muitas informações das quais eu pudesse fazer uma crítica ou aderir, em virtude de não estar participando do processo.

07 Através do SIMPRO. Através do Sindicato, do SIMPRO, que a reforma da educação... a reforma, esses processos que tem sobre a aposentadora, tudo meio ligado ao SIMPRO.

Comentários do Entrevistador: O SIMPRO é que tem sido um canal maior para você? Mas como ele chega até você?

Entrevistado 2: Através de email, através de jornal de folha corrida, dele próprio, do SIMPRO.

Entrevistador: Você recebe em casa?

Entrevistado 2: Sim e através dos membros do SIMPRO que estão sempre em contato conosco, professores das escolas particulares.

Entrevistador: Além da escola do Estado, você leciona em escola particular, e a do município, também?

Entrevistado 2: Não. É, no ensino particular eu estou trabalhando numa escola que está localizada no município de Osasco.

Entrevistador: O que eu quis dizer é assim: se você leciona para a prefeitura?

Entrevistado 2: Não, no momento não.

Entrevistador: No momento não, mas já lecionou?

Entrevistado 2: Já lecionei e já tive até cargo. E exonerei.

Entrevistador: Você acabou pedindo exoneração da Prefeitura?

Entrevistado 2: É, entre o Estado e a Prefeitura na época eu optei pelo Estado, não a Prefeitura.

Entrevistador: Então você tem uma certa dificuldade, na verdade, de ter acesso a essa reforma.

Entrevistado 2: Olha, eu não vou dizer dificuldade, por que, na verdade, eu deveria até ir mais atrás das informações. Por uma questão de tempo...

Entrevistador: Então essa seria a maior dificuldade? Por que você leciona de manhã, tarde e noite. Isso?

Entrevistado 2: Isso, em horários variados, no qual eu não tenho muita flexibilidade de tempo para estar tendo acesso.

Entrevistador: E financeiramente teria condições de assinar revistas, comprar livros que abordem essas questões que te esclarecem? Já que não tem tempo, por exemplo, de ir a uma biblioteca pública?

Entrevistado 2: Não, eu acho que quando a gente começa a se envolver, ter contato com esse tipo de literatura, a gente acaba querendo cada vez um pouco mais e aí acaba se tornando caro.

08 Na minha opinião, não. E estão bem alienados, inclusive com relação as mudanças.

Entrevistador: E você saberia dizer, explicar o por que. Você acha que tem motivos para isso?

Entrevistado 2: Eu acho que sim. Acho que tem dois motivos ao meu ver, que são bastante identificáveis, um deles é a questão da estabilidade, todo mundo presa muito pela questão da estabilidade, não importa como seja esta estabilidade, se tem qualidade, se tem preocupação com o funcionário, se é uma estabilidade que te promove um certo profissionalismo e tal. (Novamente o docente demonstra certa contradição em seus posicionamentos, pois ele mesmo tinha um cargo público junto a prefeitura de Osasco e solicitou exoneração, isso demonstra o quanto alguns valores associados ao serviço público expressam preconceitos que foram cristalizados e não nos damos conta disso.) Acho que o pessoal está preocupado mais com a estabilidade e aí não importa como. A segunda questão que leva a este tipo de alienação, acho que os cursos superiores devem muito ainda, em termos de qualidade, você tem uma carga excessiva de uma série de matérias, mas acho que o compromisso mesmo em restringir aquele mal profissional ou aquela pessoa que estudando não teve um bom resultado, ainda acho que é pequeno. Tem muitas faculdades com pouca qualidade da qual sai a maioria de profissional da educação, eu acho, por que o bom profissional acaba se destacando, o pouco profissional mais consciente acaba se destacando e acaba fugindo um pouco da escola pública de modo geral. (Mais um posicionamento que deprecia a profissão docente, apesar de que o entrevistado afirmou exercer a docência por um ideal e não por motivos financeiros).

Entrevistadora: No caso, você acha que os professores não tem interesse, nunca ninguém demonstrou ter algum interesse sobre essas reformas? Você acha que não?

Entrevistado 2:É. Eu acho que mesmo ventilando, principalmente na mídia televisiva eu acho que chega com pouca intensidade nas escolas. Eu acho que a questão da reforma da educação deveria ser um negócio amplamente discutido pelos educadores. Eu digo amplamente assim: com liberação da jornada de trabalho, com Congressos, com palestras, com sindicatos intervindo.

Entrevistador: Mas a reforma, como tem sido articulada, será que isso seria do interesse do governo?

Entrevistado2: Eu acho que é uma questão assim: Acho que o governo não está querendo trazer esta discussão para a escola pública. Esta questão da reforma da educação é discutida de uma maneira muito prepotente, de cima para baixo, meio que impondo, do qual já vem com os discursos prontos colocando o profissional para escolher ou se adaptar. Isso para mim não é reformar, reformar é rever todos os conceitos é julgar apresentar novos, se for o caso, e assim tirar desta categoria o que a categoria acha, o que é melhor para si. E não vindo com modelos prontos ou copiados de outros países como normalmente vem.

09 A princípio acho que a palavra não é muito viável, você não pode reestruturar uma coisa que nunca foi estruturada, uma coisa que não tem estrutura, sempre foi uma educação elitizada, tendenciosa, principalmente feito pelas elites. As elites normalmente colocavam os cursos dos quais eles tinham mais interesse em promover e quando isso caía numa quantidade excessiva (número grande de profissionais atuando na área), desvalorizava. Então acho que isso para mim nunca foi cultura. Cultura para mim é valorizar todas as etnias que vivem no país, a negra, indígena, até estrangeira, sim, mas tirar disso um brasileiro mais autêntico, né?Acho que o brasileiro é ainda um pouco modelo europeu, quando quer buscar algo de capitalista e quando quer buscar algo assim meio de mídia aí passa a ser afro, indígena essa coisa toda, mas eu acho que não é respeitada nenhuma dessas etnias.

10 Nas escolas onde eu trabalho?

Entrevistador: Vamos pensar principalmente nas escolas do Estado, na questão do Estado. Eu também já lecionei em escola particular, eles continuam tradicionalistas, pelo menos na escola onde lecionei, na escola particular eles continuam, assim, com aquele velho ensino tradicional, sabe, pode até buscar um recurso ou outro para querer dizer que estão informatizando a escola, e tal, mas aquela coisa que ficou cristalizada, aquela postura do professor que está ali para ensinar e do aluno que está para aprender...

Entrevistado 2:Por isso que eu falei que a palavra reestruturar é uma palavra meio imprópria para o caso. Se eu fosse reestruturar eu partiria de uma coisa que já existe, que buscava essa palavra estrutura, e depois devido ao avanço das tecnologias das coisas, aí eu poderia até transformar isso, seria reestruturar.Mas não se reestruturava algo que não existe ainda, para a maioria da população.

Entrevistador: Mas aí é que está: É que essa palavra “reestruturação”ela não é explicitada para os professores, se a gente for pensar bem o que seria propriamente a tal reestruturação que o governo está se referindo? É essa separação, por exemplo, também das séries, dos ciclos, escola que se destinam a atender alunos de 1ª a 4ª séries, escola que estaria atendendo apenas de 5ª a 8ªsérie e escolas do ensino médio! Então, a reestruturação, o que estaria por trás, na verdade, dessa palavra, é uma logística que o Estado esta se utilizando

para dar todo um direcionamento “novo” para o ensino. Só que a gente percebe aqui na periferia, isso está acontecendo?

Entrevistado 2: Então, acho que de um modo geral essa reestruturação que o Estado implantou não foi debatida com a classe que tem maior interesse, que é a classe do professorado e eles reestruturaram baseados em que? Então não consigo ver reestruturação de uma coisa... Se não foi informado, por que não foi informado? As pessoas deveriam ter optado. Eu acredito em reestruturar alguma coisa a partir do diálogo, eu acho que não houve esse diálogo.

Entrevistador: É, principalmente quando a pessoa que vai implementar, não foi consultada, como é que ela vai saber, como isso está ou pode ser viabilizado?

Entrevistado 2: A palavra da moda é a inclusão. Como é que eu incluo alguém se eu já estou separando eles? Por categoria, não é? Ciclo I, ciclo II, se eu quero incluir, eu não posso usar uma classificação desse tipo, eu já to seriando ele, eu já estou excluindo ele, ele não pode ir lá, lá é o ensino médio, não pode ir cá, por que é o ensino fundamental I ou II, eu já estou separando, já estou excluindo. (Pelas posições do docente já nos demonstra no quanto é preciso uma maior discussão e compreensão do processo atual da educação.)

Entrevistador: Mas eles alegam que é por que assim estão adequando as instalações para atender essa clientela, não é? Mas eu concordo com você, principalmente no que diz respeito a nossa categoria. Com isso o que acontece? O distanciamento é maior ainda, entre nós, fica mais difícil ainda de se estabelecer uma identidade entre nós. Você concorda?

Entrevistado 2: Com certeza! A gente sempre acaba colocando que deveria haver um contato maior com os professores do ciclo I e os professores do ciclo II, acaba não acontecendo. Por que eles convivem com uma clientela de 1ª a 4ª série, num determinado local, vem para nós de um outro lugar, nós não sabemos sobre as situações delas, elas não conhecem as nossas é um corpo estranho para os dois lados, para o professorado e para o aluno. Então, como é que eu incluo alguém se está completamente fora do meu espaço para que eu pudesse estudá-lo com antecedência. (É importante observar que a escola em questão não passou pela reestruturação, ou seja, abriga no mesmo prédio os ciclos I e II do fundamental e ensino médio, mas o que é relevante é o fato de que tais observações demonstram a dificuldade dos docentes refletirem mais sobre sua realidade, no caso o docente está falando de uma realidade hipotética e não da realidade dele.)

11 Bom, educação! Educação é uma palavra assim... Eu não me proponho a dizer que eu entendo muito sobre ela, mas tento traçar a educação pelo meu perfil social. Eu acho que a educação já está longe do alcance de uma população mais carente, por que o cidadão que participa de uma escola fundamental I e II, dificilmente ele vai ter condições de se encontrar numa faculdade, numa escola pública como a USP, pelo menos no que consta, os cursos são bem desenvolvidos, medicina, engenharia, só que o vestibular é muito puxado, é muito difícil e quem acaba conseguindo essas vagas é o pessoal das escolas mais elitizados que tem acesso a uma série de material pedagógico que a escola pública não tem. Então você cria uma universidade pública para atender a elite. E cria um monte de universidades particulares para atender uma população carente, que já recebe pouco e que vai gastar seu pouco nessas instituições que ao meu ver ainda são fracas, no ponto de vista cultural.

12 Eu vejo uma relação muito indireta. A direção, acho que se preocupa mais em prestar esclarecimento à supervisão, ao governo e o professor mesmo fica isolado.

Comentários do entrevistador: Mas eles não falam em interdisciplinaridade?

Entrevistado2: É, essa interdisciplinaridade, quando ocorre, eu acho que até ocorre de vez em quando, é por força dos professores, não vejo nada em relação a direção da escola, nem supervisão.

Entrevistador: Na prática, a própria prática da gente é totalmente desconectada, não há um intercâmbio, Então fica difícil, não é?

Entrevistado 2: Fica.

Entrevistador: O professor imaginar como criar condições de haver uma interdisciplinaridade por que pressupõem um intercâmbio, tem que ter um exercício disso, em todas as instâncias para a gente realmente viabilizar.

Entrevistado 2: Olha, como essa interdisciplinaridade ficou meio, meio passado. A partir do momento em que você quer criar uma série de concepções novas, mas você continua com as classes de tamanho padrão, carteiras enfileiradas, quando se propõe fazer alguma coisa com sala ambiente, não tem espaço físico, então assim toda aquela literatura fica impraticável nas escolas. (Nesse momento, o docente fala em conceitos que não haviam sido colocados anteriormente, portanto de alguma maneira o mesmo já demonstra ter discutido e pensado, mesmo que tenha sido de forma superficial, sobre algumas propostas de reforma do Governo, mas no início o mesmo ressaltou a dificuldade de ter acesso a tais reformas. Talvez isso revele que o docente esteja sendo indiferente a tais mudanças por não ter sido consultado, ou mesmo por perceber poucas mudanças na rotina do seu dia a dia, como ele mesmo observa, quando fala das classes “tamanho padrão”, ou o que ele diz a seguir, etc.)

13. Não, eu continuo dizendo...Vai de encontro com as necessidades mais das instâncias superiores do que a própria demanda escolar, as vezes os professores tem até boa vontade, mas os projetos tornam-se inviáveis do ponto de vista da direção, ou da supervisão, alguma coisa sempre acaba impedindo uma situação mais dinâmica do projeto, e aí acaba assim diminuindo a intensidade do professor na procura até esvaziar o projeto e não acontecer. Eu não vejo isso, eu vejo que o professor ainda está muito preocupado em passar o aluno no vestibular, em tentar manter uma certa disciplina, uma série de outras questões que diz respeito ao seu dia a dia.

Entrevistador: E isso (as políticas) o professor acha que não tem nada a ver com o seu dia a dia, apesar disso condicionar o seu dia a dia?

Entrevistado 2: É, eu acho que no fundo, não acabamos reformando nada.!

15 Olha, tem muitos problemas que eu acho que podem ser enfrentados e que o professor não tem enfrentado. Um é a questão da violência, pela própria hipocrisia da palavra inclusão, a violência. A violência chega por que o professor ainda não quer administrar alguma situação de um adolescente para jovem que perdeu as perspectivas. Acho que tinha que ser feito um resgate neste sentido, criar uma perspectiva, criar uma auto-estima nesse jovem para depois socializar.

Entrevistador: Mas o professor, nas condições atuais de trabalho, que ele enfrenta, que ele vive, tem subsídios para conseguir realizar um trabalho apropriado, no sentido de estar resgatando esse jovem? (Neste momento não foi feito nenhum aprofundamento da questão a respeito do desemprego, das desigualdades sociais e os demais problemas de ordem

sócio-econômico, para verificar se o docente faria alguma referências aos mesmos, como causa principal de tanta violência, e se o mesmo continuaria a reforçar essa visão de que o docente deve se responsabilizar por um problema tão amplo, como o da violência.)

Entrevistado 2: Não, se você for procurar numa questão até simples, mais prática que a gente poderia estar utilizando, que é o material pedagógico, pelo menos nas escolas do Estado, onde eu trabalhei não existe material para o ensino médio, você ainda utiliza livros do ensino fundamental II, de características precárias, com textos bastante antigos e os autores novos que propõe essas mudanças, ou que pelo menos relatam essas mudanças no seu trabalho, eles nunca tem contato. (O docente continuou se apoiando na necessidade do docente ter subsídios para trabalhar questões mais aprofundadas com seus alunos, sem fazer qualquer menção sobre a realidade do aluno.)

16 Não.

17 Algumas coisas que eu li sobre isso, ou que eu acabei acompanhando, em uma espécie de transformar as disciplinas em módulos, não é? Módulos de humanas, exatas de biomédicas.

Entrevistador: Mas seria um professor para dar, por exemplo, todas as matérias de humanas?

Entrevistado 2: Isso. Uma coisa mais ou menos modular. Pelo que eu pude observar, não tenho grandes informações sobre, mas pelo que eu pude observar, uma coisa meio impraticável, não é? O professor não tem domínio sobre todas essas disciplinas que as vezes são muito específicas, não é? O físico é bem melhor do que o professor de matemática para explicar a física, de repente.

Entrevistador: Bom a nossa formação qual foi?

Entrevistado 2: É, se a nossa é de historiador. A gente não pode ficar abraçando todas as causas, não é?

Entrevistador: A própria universidade, não é? Ela funciona dessa forma, por exemplo, vamos criar um curso para tal profissão. Para que essa clientela exerça tal profissão. Então de repente propor um curso de Ensino Médio por áreas de conhecimento... As próprias Diretrizes Curriculares dizem, pelo menos no parecer que referendou a resolução, que o professor não tem formação, hoje, para dar as aulas tal como é por disciplina, é complicado, não é? Você não acha?

Entrevistado2: Cai numa hipocrisia que acaba sendo fundamentada pela questão da universidade particular.

18. Entrevistador: Você acabou respondendo essa questão que eu vou fazer agora, não sei se você quer acrescentar alguma coisa...

Entrevistado2: Sim, eu acho que pelo menos eu estou consciente do meu papel, eu acho que poderia ser melhor é “condicionado” a exercer meu papel.

Entrevistador: Você usaria essa palavra mesmo: “condicionado”?

Entrevistado 2: É, as palavras são palavras, as práticas são talvez mais realistas. Eu estou dizendo “condicionado” no sentido de ter mais acesso às informações na minha disciplina, poder fazer um laboratório, com antecedência, de aulas, para eu poder exercitar, trabalhar com grupos menores, aí envolve toda uma questão de uma pergunta sua, anterior, que seria

uma preparação, um material pedagógico mais adequado para o ensino médio, seria uma série de condições que levasse os meus alunos do ensino médio a aproveitar mais das aulas de história. E que eu pudesse permanecer com eles pelo menos numa perspectiva de 03 anos, que é o tempo que leva o curso para que eu pudesse iniciar uma proposta, pôr em prática essa proposta. Colocando o meu aluno em condições de disputar o mercado de trabalho de enfrentar a concorrência de um vestibular. Se a partir dessa estrutura eu não conseguisse aí eu poderia ser até questionado. O que eu não posso é trabalhar um ano em uma escola, com materiais totalmente defasados, depois querer que o meu aluno vá muito bem no vestibular da USP, por exemplo, que é pública, ou que esteja preparado para o “mundo trabalho”. (É importante esse depoimento que o docente acabou de fazer, pois acabou dando um panorama geral das condições de trabalho do docente, condições que revelam o quanto o mesmo não é supervalorizado como o mesmo supõe e havia falado no início da entrevista. Além disso, nessa resposta o docente demonstrou o quanto tem dificuldade de romper com o ensino baseado na organização de disciplinas voltadas para o vestibular, também. O que é proposto pelas atuais Diretrizes Curriculares é de desenvolver habilidades que o torne o indivíduo capaz de buscar formas para sobreviver, mas também é possível notar em sua resposta como a própria estrutura da escola não possibilita romper com referências pedagógicas anteriores, pois não há condições materiais para propor algo novo. Quanto a palavra “condicionado” acho que foi utilizada, justamente por que o docente entende a escola como um espaço do Estado e por isso o docente tem realmente sido um executor das resoluções do Estado, nas questões abaixo o docente enfatiza o quanto não entende a escola como um espaço democrático).

19. Acho que nunca foi e não será. É, a gente num mundo capitalista, num mundo de interesses e a gente não pode nem imaginar que o mercado não tenta dominar essa fatia da população. Dar educação para a população dar cultura para a população, seria talvez despertá-los frente a uma realidade que eles convivem diariamente, mas que não percebem, não que não percebem, até a gente vai nesse jogo do dia a dia do consumismo, da questão capitalista mesmo, acho que o grande vilão aí é esse capitalismo, que se apóia nas estruturas econômicas e sociais e acaba de uma certa maneira devastando a área social.

Entrevistador: É por que o que falam e dizem muito por aí é que para se garantir o desenvolvimento do país precisa investir mais na educação. E o que você diria sobre isso?

Entrevistado: Olha, investir na educação não significa só construir escolas, mas acho que vem dentro dessa de falar num conjunto de coisas. Eu acho que a educação é fundamental, que qualquer país, pelo menos pelo que eu percebo, que tem uma certa qualidade de vida, a educação é um item primordial nessa qualidade de vida. No Brasil, como é que a gente fala em educação? “Massificando” ela, a educação é uma coisa muito mais coerente, não dá para falar em educação tendo uma rede super lotada, com escolas e alunos totalmente despreparados, a sociedade de uma forma geral sem emprego, passando fome, então eu acho que é uma série de coisas. Eu acho que quem deveria ser valorizado em educação é a criança que nasce até fazer 18 anos, ele deveria ser valorizado desde o primeiro instante, desde a barriga da mãe, quanto a mãe tivesse condições de fazer um bom pré-natal, ter uma gravidez saudável, para que ele possa ser uma criança que cresça tranqüila, para que ele possa aproveitar os frutos do conhecimento, quando for a época da escola. Acho que a educação é um caminho mais longo, do que simplesmente estar na escola. (Observe que a medida que a discussão foi avançando, se aprofundando, o docente acabou considerando outras questões, que parecem romper com os discursos oficiais, mas foi preciso explorar

mais a realidade vivida para que o mesmo fizesse tais considerações, demonstrando a dificuldade que é romper com os discursos instituídos.).

20. Não. Ela normalmente procura se adequar de modo paliativo, quanto a esses recursos. Ela tem uma biblioteca que não funciona fica fechada, serve como sala do coordenador. O material disponível é antigo, com informações defasadas (livros didáticos, principalmente). Para mim a biblioteca deve ser um lugar aberto, livre, para que as pessoas interessadas possam entrar lá e escolher a literatura que quer fazer e não um módulo fechado que as pessoas procuram somente para pegar um livro para fazer um trabalho. Acho que a biblioteca...

Entrevistador: Mas esse tipo de liberdade de ir lá pegar um livro para pesquisar, existe isso na biblioteca de sua escola?

Entrevistado 2: Existe essa possibilidade, mas não tem material adequado as pesquisas. É um material bem limitado.

21 Não existem. Não vejo nada de democrático, por que o modelo vem pronto.

Entrevistador: O conselho de escola não se reúne, não existe grêmio?

Entrevistado 2: Não.

22 Não, eu ainda acho que esse corpo um pouco inflexível chamado escola, a população não se aproxima e aí todo esse exercício de cidadania acaba sendo falho. Existem ações isoladas, mas não existe nenhuma circunstância concreta de abrir espaço para essa democratização do ensino. Cidadania ainda fica uma palavra um pouco demagógica quando se fala em escola pública, ao meu ver.

### **Entrevistado 3**

Antes algumas observações gerais, importantes respeito de algumas observações sobre o docente:

Na escola em que lecionava, no período noturno, outros colegas lecionavam a noite e de dia atuavam junto a empresas privadas, aspecto importante a ser considerado ao analisar algumas situações que o entrevistado descreve.

Além disso, o docente em questão faz trabalhos voluntários junto a uma entidade ligada a filosofia do Alan Kardec, o que deve também influenciar na relação que mantém com o exercício da docência.

Sem dúvida a entrevista abaixo é muito interessante e dá importantes subsídios para entender a atual situação dos docentes que atuam junto à rede pública de educação.

Um outro aspecto importante seria o problema crônico do entrevistado nas cordas vocais, mas segundo ele, uma operação espiritual já havia sido feita para resolver o problema de saúde.

Também é freqüente o tom irônico dado pelo entrevistado a algumas perguntas que foram feitas, mas que revela o quanto todas as questões são alvo de preocupação e de indignação do mesmo.

01. 10 anos.

02. Não. Não sou sindicalizado!

Entrevistador: Nem mesmo filiado?

Entrevistado 3: Nem mesmo, por que eu não vejo sentido nisso.

Entrevistador: Não vê sentido?

Entrevistado3: Não vejo sentido em nosso sindicato a APEOESP(não mencionou outro), eu vejo que é o seguinte: eles trabalham em torno de um determinado grupo de pessoas não pelo coletivo de professores, por que quando você precisa deles, eles nunca estão!

Entrevistador: Já teve oportunidade?

Entrevistado 3: Já, já, várias vezes, inclusive as atribuições que nós já passamos. Inclusive em 1998, que foi aquele ano que choveu, não teve um representante!Na verdade, eles são meramente fazedores de “auê”, só isso o negócio deles é “auê”!

Entrevistador: Mesmo na greve de 2.000?

Entrevistado 3: A greve de 2.000, é o seguinte: o que eu quero dizer, é o seguinte: eu não estou culpabilizando os sindicalizados que estão lá, mas a cúpula que foi uma maneira de você desviar o problema, o eixo do problema, quando você incentivou para que os professores fossem, poucos de dentro da própria APEOESP, brigaram. Quando eu falo brigar não é que nem foi agredir o homem por trás, não é isso. Agressão física, eu sou contra, principalmente pelas costas, por que é covardia. Mas eu vejo o seguinte: há uma necessidade de se fazer, mas eles não estão lá para ajuda a fazer! Eles apenas lançam a idéia e se escondem e jogam o professores na arena com os leões e eu (sindicato) fico lá de camarote, tipo Nero, você morre e então acabou.

03. Então você não participa de nenhuma atividade junto ao sindicato?

Entrevistado3: Não.

04. Geografia.

05. Bom, eu não era docente, na verdade, eu não era nem um pouquinho preocupado, com o magistério. Eu estava para me aposentar. Eu sou formado na área de publicidade e marketing, estava trabalhando, me aposentei na área. E eu, na verdade, entrei no magistério, por dois sentimentos, primeiro de ser útil a comunidade de adolescentes e também para reforçar a minha aposentadoria, não que eu fizesse a bandeira do ensino para

complementar a minha aposentadoria, por que eu entrei com um ideal, eu achava que seria útil, que eu iria tirar algumas crianças da ignorância cultural, eu seria a luz no caminho deles. E falo para você, foi uma decepção total.

Entrevistador: Mas isso era uma coisa que você já trazia?

Entrevistado 3: Não, muito pelo contrário, eu nunca pensei em ser professor, nunca pensei mesmo. Eu gostaria sim de me formarem Belas Artes, de me formar em Educação Física, por que eu sempre fui esportista, gosto de desenhar, de pintar, tal. Mas como professor, atuante, que nem eu falei, de eu levar o conhecimento, foi próximo de minha aposentadoria. Isso começou a criar, em mim, um pouco antes da minha aposentadoria.

Entrevistador: E por que Geografia?

Entrevistado 3: Na verdade é o seguinte eu entrei para fazer história. Então é o seguinte eu optei para fazer uma faculdade que eu não precisasse fazer vestibular mais, por que eu estou cansado de fazer vestibular. Eu consegui, perto da minha casa, a FATEMA, A Faculdades Tereza Martan. Eu entrei no 2º ano, por que eu já tinha uma faculdade e consegui a equivalência de algumas matérias. E era uma faculdade perto da minha casa. Eu subia uma rua e descia outra. Eu não queria ir para a cidade, por que eu estudei no Morumbi. Era meio complicado, eu não dirijo, eu não gosto de dirigir, então era complicado o transporte.

Entrevistador: Você aposentou super novo!

Entrevistado 3: 47 anos.

Entrevistador: Vai ficar sem fazer nada?

Entrevistado 3: Não, vai ser útil em alguma coisa! Por que na verdade, é o seguinte, quando eu entrei. Bom eu tenho um tempo de magistério, 10 anos. Depois de 10 anos você trabalhava como voluntário. Só que é o seguinte: gostei. Aja visto que eu trabalho três períodos! Eu gosto mesmo. Eu amo.

Entrevistador: Não precisaria trabalhar três períodos, só dois períodos!

Entrevistado3: Só dois períodos, eu sou aposentado, dois períodos para mim estava muito bom. E minha mulher, fica sozinha em casa. Entendeu?E eu venho para cá. Eu gosto disso aqui. Eu adoro fazer isso aqui. Então eu estava falando... eu escolhi história. Mais em uma quarta-feira eu tinha 04 aulas com uma professora, só não falar o nome por que não vale a pena. Ela dava aula de história do Brasil. E toda a quarta-feira “pegava” o Caio Prado Junior, o “papa”da história do Brasil, não é?Fantástico! Leia! E nós líamos das 19h às 23h. E, lia... “Profª. Vamos fazer um debate? Espera ai!... Eu tinha um colega, para você ter uma idéia. Não pela profissão dele. Ele era auxiliar de cozinheiro industrial. Ele tinha uma dicção extremamente horrível, coitado, ele lia soletrando.

Entrevistador: Lia-se o Caio Prado Junior em voz alta?

Entrevistado 3: Em voz alta.E ficava lendo Caio Prado Junior... Quer dizer você imagina uma história do Brasil... Eu era o mais velho da sala, então eu tinha um pouco mais de vivência. Tudo aquilo que estava sendo tratado, estava sendo falado, eu via que não era, não contra o Cio Prado Junior. O tema que foi levantado, as informações que recebia, não tinha nada a ver.Eram jovens que não tinham nada na cabeça. Então eu sabia alguma coisa. Então eu brigava com os caras!Eu não achava justo. Tanto que chegou uma hora e falei:

Não dá mais! Falei com um amigo meu, a gente faz a opção e a gente vai para geografia. E a geografia ela muda constantemente. Entrei me adaptei melhor.

Entrevistador: Foi bem melhor o curso?

Entrevistado 3: Sim, foi bem melhor,mas embora eu continue amando história. Sempre fui amante da história. Não tem como.

06. Olha, honestamente! Nisso eu sou relapso. Esse acompanhamento não faço, como alguns colegas fazem.

Entrevistador: Mas é por que você é relapso ou é por outros motivos?

Entrevistado 3: Não por que eu sou relapso, nesse sentido.Por que eu vejo o seguinte: eu não tenho paciência de chegar e ficar discutindo essas coisas quando eu sei que o órgão competente já foi, já está promovendo isso e não vai modificar. Eu gosto sim de estar conversando, como nós estamos conversando agora, discutir sim, quando me trazem informação sim, mas eu não vou buscar! Então, eu falo assim: “ o Lula vai mudar!” Aí então eu entro na briga.

Entrevistador: Mas é mais por que está vendo que estas coisas já estão acontecendo, mesmo sem você saber ou não?

Entrevistado 3: Sim. Por que quando eles trazem informação já está tudo devidamente decretado!Os legisladores ou políticos, acordam eles dizem: “nós vamos fazer a reforma do ensino médio”. Legal!

O que nós vamos fazer? Ah!, Vamos tirar um ano, e acabou! É por isso que eu falei para você no início o seguinte: eu não participo do sindicato! Por que deveria de ser mais atuante e mais brigão.Tem “n” maneiras da gente brigar com o Estado!Tem, sabe!Tem mesmo e a gente pode estar sentando, discutindo isso daí! Agora eu não aceito passivamente o que o “homem está falando lá em cima!” Como, por exemplo: colocaram o (atual secretário estadual da educação). Bom, o cara é um intelectual! Mas coloca um intelectual para trabalhar na educação, é brincadeira!. Um Ministro da Educação que diz o seguinte: “Eu não sabia que estão superlotadas as salas de aula! “É brincadeira!Eu acho o seguinte: Você vai ser Ministro da Educação? Eu não tenho nada, não conheço nada de educação, vou ver o que é educação!Pego o dicionário:O que é educação? ”Educação é levar conhecimento a pessoas que não tem cultura.” Legal! E agora qual é o próximo passo: visitar as salas dessas escolas. Esse é o meu trabalho!. Eu sou coordenador de escola, então tem que saber o que se passa na escola! Não posso ficar sentado, sabe!Admitir que o cara fique sentado 8, 9 10 horas por dia!Em sala fechada! Alheio!

Entrevistador: Num gabinete, numa sala fechada, “cuidando” das vidas das pessoas, através de leis...

Entrevistado3: É isso! Ele não está nem aí! Qual é o problema do (citou o nome da escola que trabalha) Vamos ver... Mas não, ele (diretor) que leve a informação para depois ele começar a querer se preocupar em tentar sanar o problema. Ele chega no imediato dele fala assim: “O que está acontecendo?” Resolve. Não, ele tinha que descer, arregaçar as mangas! Se você é o Ministro da Cultura, subentende-se que você tem cultura suficiente para tratar do assunto. Mas não, atrapalha todo mundo, vem aqui só “espizinhando”(atormentando) o professor, que o professor é isso é aquilo! Aí, não te dá condições nenhuma, por que você não tem apoio. E quando você pega direções totalmente omissas, faz o jogo deles lá, como

tem coordenador que quando vai passar aquele HTPC, pó! Vem com os discursos todo preparado e elabora na delegacia de ensino (atual diretoria de ensino), vem discutir texto! Eu não estou para discutir texto! Eu não estou para discutir a realidade do ensino, estou para discutir meu aluno, por que eu tenho a minha neta! E é o futuro da minha neta! Se eu passo por aqui e eu não marcar minha presença? O que adiantou? Amanhã ela vai chegar e vai falar assim: Vovô, que você fez pela educação, você não fez nada! Chegar aqui, professor dar aula, é fácil, eu tenho curso de faculdade leio o capítulo que vou trabalhar, aliás, não preciso nem ler, passo na lousa, eles não sabem nada, mesmo, passo simplesmente! Criar algumas palavras de impacto. Eles falam: Pô, o professor fala legal! E aí, o cara não aprendeu nada! Eu quero ser educador, é diferente. Eu vejo assim: Se eu estou errado, não sei! Educador eu entendo o seguinte: eu vou educar, como eu eduquei meu filho! Levar a informação, para que ele não incorra no erro. Ser professor é fácil, escrever na lousa, fazer chamada, e falar, é legal, isso, quero ver ser educador! Vai sentir o problema do aluno na pele, qual é a deficiência dele! Aqui mesmo temos dois irmãos um na sétima e outro na oitava e não sabem escrever os nomes!

Entrevistador: Nenhum dos dois sabem ler?

Entrevistado 3: Nenhum dos dois e eu sou obrigado a aprovar os cara! Quer dizer, sou obrigado em termos, por que eles idealizam que eu sou obrigado. Eu digo o seguinte: Eu não sou obrigado a nada, no mundo! Comigo não vai passar! Agora, eu entro em conflito comigo! Pô, chegou na oitava série, por que você deixou o cara passar? Aí, eu faço uma análise não estou prejudicando o garoto, nem a menina, estou apenas alertando o que pode acontecer no futuro. Não adianta ter o “diplominha” do ensino médio, fundamental II, qualquer diploma que tenha, usar como desodorante e pôr de debaixo do braço, e ir embora para casa! Se você não sabe nada, você vai ser dominado pela elite! Entendeu! Vai, por que? Por que você não entende! Qualquer palavra que uma pessoa um pouco mais esclarecida, ela fale e você não entende, você vai achar que é o grande “supra sumo”, não é? Vai achar que é o Sócrates da vida, o Platão da vida, pó o cara fala bem! Só que prática, o resultado prático, não tem!

07 Ah, tem! O canal que eu vejo é o seguinte: é um representante da escola que nós temos aqui, ele traz informações. Então, como eu estava falando, não é simplesmente trazer as discussões obtidas nessa discussão com a delegacia (diretoria de ensino) ou com a APEOESP e sim discuti-las no HTPC, fazer leituras do que foi falado é fácil, você representa sua escola, você vai lá e você repassa as informações.

Entrevistador: E é isso que tem acontecido?

Entrevistado 3: É isso que tem acontecido. Sou contra isso. Esse é o motivo por que não me engajei muito, nesse sentido, por que eu não sou passador de notícia, eu sou “discutidor” de notícia. Eu discuto a ação, não discuto a fala, fala, eu conduzo!

Entrevistador: Por que é exatamente isso que vem acontecendo? O governo deliberou tais ordens e tais metas, aí chega aqui no HTPC e é simplesmente...

Entrevistado 3: É feita essa leitura, engula isso e acabou! Eu vejo assim professores omissos. Enquanto essa pessoa está falando eu peço um aparte. Eu faço minha parte, aí um outro fala assim: “Ih! O cara já começou a falar! Você é chato! Quando você começa a fazer

vários apartes, por que é de seu interesse, da ideologia, da sua formação moral... os professores são contra, já faz cara feia, já fica fazendo aquele “ar mucho”.

Entrevistador: Por que quer acabar logo a reunião?

Entrevistado3: Exatamente! Por que na verdade ele é extremamente omissivo. Ou talvez ele não saiba o que esteja falando, ou ele não tem consciência do que está acontecendo. Então ele nem sabe como agir nisso daí.

Entrevistador: Não adianta discutir mais isso aí mesmo, então nem vou...

Entrevistado 3: Não pelo contrário, nem isso. Eu vejo assim: quando o professor diz assim: “Eu não vou discutir por que eu já falei muito!” Eu digo: “Você é covarde! Que você abandonou o barco no meio do caminho! Aí, depois que você discutiu bastante, vamos discutir mais um pouco, por que eu vou pegar sua idéia e vou pegar a minha, por que eu já tenho outras idéias formadas. Então, tipo assim, agregar essas informações para poder passar pra frente. Criar o quê? Um grupo de estudo. Quando eu falo, inclusive falo com os alunos, “nós temos que fazer um grupo de estudos”. “Nós vamos fazer aonde?” “No HTPC, eu venho uma hora mais cedo.” Acontece que os alunos não estão preparados para ouvir, como tem muitos professores que não estão preparados para ouvir deliberações da delegacia de ensino (diretoria) ou do Estado. O repassar a matéria, é legal, por que eu fico sem fazer nada, é a lei do menos esforço. Eu fico uma hora. Ganhasse uma hora. E não faço nada. Agora, qual seria o caso, vamos discutir, mas espera aí, o que nós estamos fazendo aqui, item por item, parágrafo, por parágrafo, linha por linha. Eu vejo omissão, eu vejo essa covardia: “eu não quero me intrometer, eu não quero me mexer!” Por que? Por que vai sobrar para mim!

Entrevistador: Mas será que não é por que ele já pensa assim: “- Eu já ganho muito pouco para o que eu faço?”

Entrevistado 3: Dentro disso daí que você falou eu tenho uma tese: Se você ganha pouco, cai fora! Eu acho que é o seguinte: Você recebe aquilo que você vale no momento, não é o que você vale na sua vida! Se você fez lá, digamos uma atribuição que vale R\$ 1.500,00... e não vem me dizer assim: “eu não tenho nada com isso!”. Você tem sim! Você ganha para isso, atribuição: número “x” de aulas multiplica por “x” alunos (e não por “x” valor hora aula), vai dar “z” acabou, você vai ganhar por aquilo. O que eu não posso e ser mercenário, o dinheiro é fundamental, ele é “fundamentalíssimo”, numa sociedade de consumo que nós vivemos, nós temos que ter dinheiro, senão a gente não sobrevive. Agora eu não posso fazer a bandeira, dizer o seguinte: “Eu ganho pouco, você ganha pouco por que você não é capaz de ganhar mais!” Não é que eu to criticando o professor. Eu to dizendo o seguinte: “Se você disser pra mim “Ah, eu ganho pouco!” É por que você não tem condições de ganhar mais, procura uma outra escola, onde ela te paga mais, procura uma universidade, escola particular, se você tiver cabedal para fazer isso tudo, você vai! Você deixa de ganhar pouco! A hora que você chegar lá, você vai dizer: “To ganhando pouco, também! Eu tô movido à dinheiro! Eu não to preocupado com o magistério em si!” Em primeiro plano: Magistério! Eu trabalho com cabeças, formação de opinião, tanto que eu sou contra a extinção de alguns cursos filosofia, sociologia, antropologia, geografia, história, nós fazemos a cabeça. Eu até brinco com os professores, ir colocar 1x1 ou 3x4 é fácil, você tem uma tabelinha, acabou, não é? Não váia ensinar português, regras fundamentais, você tem que saber se portar, por que dependendo da palavra que você usar, você ou irá pra frente ou

ficar no meio do caminho! Agora, matéria que faz cabeça, você cria o sendo crítico, faz a politização, estão acabando com isso, por quê? Para você não criar líderes contra eles.

(Esta frase demonstra o quanto o docente considera a questão salarial de âmbito pessoal e não de luta coletiva, e mesmo parece ter dificuldade em entender as relações de contradição em nossa sociedade, aliás, reforça a visão individualista e competitiva, quando acha que o fato de ganhar pouco é por que não se esforçou o suficiente para ter um bom emprego, como se tudo depende apenas da vontade de cada um. Também nota-se que isso é fruto de outros referenciais importantes do docente, talvez até mesmo a forma com que as suas crenças o ajudam a entender o mundo. Outra constatação é a dificuldade dos próprios docentes entenderem o exercício em sala de aula não como uma profissão e sim como um trabalho de caráter extremamente altruísta e por isso não deve privilegiar a questão da remuneração.)

Entrevistador: Justamente neste sentido, nesta questão que você está falando sobre acabar com algumas matérias, não é? Existe a reforma do Estado de São Paulo, e dentro desta reforma eles estão inclusive, criando uma série de Diretrizes Curriculares, que já foram alvo de debate, inclusive em outras circunstâncias, aqui nesta escola, com a gente aqui, dizendo que eles estariam querendo substituir as disciplinas por área de conhecimento. Saberiam opinar alguma coisa? Como seria isso?

Entrevistado 3: Se bem que eu não conversei muito a respeito disso. Por que quando a gente conversa, a gente normalmente recebe essa informação do pessoal da APEOESP. Vem para a gente absorver essa ideologia, é aquilo que eu falei, eu gostaria assim: “Vamos discutir? Vamos! O que nós temos que fazer hoje? Sr diretor, hoje nós vamos ficar até as 09:00h (no caso 21:00h) discutindo!” Eu não tenho medo de “tomar duas bolinhas”, não! Mas eu quero sentar, discutir para resolver o problema, eu não quero ficar empurrando o problema com a barriga. Entra ano sai ano e continuamos com o problema, “empurrando com a barriga”. Eu quero dar uma solução!

Entrevistador: Mas o pouco que a gente já ouviu falar disso, que já trouxeram aqui na escola, você consegue entender alguma coisa a respeito?

Entrevistado 3: Nada. Consigo nada! Pelo seguinte: as informações, quando elas vêm, elas vêm deturpadas, não é? Uma hora é uma coisa outra hora é outra... Então as informações eram assim... Esse ano, até pouco tempo atrás, seria... Eu tinha uma informação, dizia que o Governo queria, o Estado queria o Ensino Médio de 04 anos. Legal, 04 anos! Sendo 1º e 2º anos de formação, não é? Formação básica e 3º e 4º como formação profissional. Agora, pergunto a você: Como é que nós vamos, nessa escola, formar o indivíduo profissionalmente, se nós não temos nem se quer um “prego para ele bater?” Ele não sabe “pegar num martelo!” Não temos martelo! Nós não temos uma sala de aula! Tenho alunos que gostariam de fazer advocacia. Para você atuar na advocacia você precisa primeiro se formar em direito, se tornar advogado. Eles não sabem nem o significado. “Como é que eu vou fazer isso aí?” Dentista, protético...

Entrevistador: Nós falamos: ”Curso profissionalizante...

Entrevistado 3: Aí, eles já jogam para isso daí. Exatamente!

Então eu digo assim: “O Estado está jogando com a cabeça da gente! Hoje ele dá uma informação cria “um ango de carço” como a gente chama, por que todo mundo fica em polvorosa, por que todo mundo quer discutir. Aí, amanhã, ele muda um pouco. Aí você fica

“num mato sem cachorro”. Você não sabe que atitude você vai tomar, se aquilo que ele está falando é verdade. Qual delas é a verdade? A de ontem ou a de hoje? Então ele faz assim: É o tal negócio “Eu dou um tapa e assopro”, ou seja, você fica contente comigo por que não vai acontecer nada!”

(Essas colocações são muito fortes, não apenas por que está carregada de termos pejorativos que acabam expressando com devida ênfase a situação do docente hoje, mas por que é expressão de como o docente está vivendo essa atual situação de indefinição e especulações a respeito do futuro do Ensino Médio.).

O Entrevistado 3, continua: Na “calada da madrugada ele vai lá e faz!

Portanto, essa reforma que vai acontece, é prejudicial? É prejudicial! O Brasil diz que a economia está crescendo, o índice de desemprego está caindo. Se você está crescendo as ofertas de emprego, e agora vem o governo dizendo que vai diminuir o Ensino Médio e deixar optativa, opcional, para que o aluno vai fazer o 3º ano profissionalizante, aonde vai fazer? Vai aonde? A hora que ele chegar num colégio próximo, já tem outros lá na frente, ele vai ter que brigar com quantos? Uns 4, 5 mil? Acho que está errado! Você vai fazer sim 1º, 2º e 3º ano, que é o básico! Você quer fazer o profissionalizante? Vamos fazer profissionalizante, a partir do 3º ano! Que já tem uma condição! O aluno, se você falar para ele assim: “Você só tem o 1º e 2º básico, o 3º e 4º é opcional” Ele não faz isso! Meia dúzia vai fazer, o resto não vai fazer nada!

(Nesta questão apesar do professor afirmar que não consegue entender como ficará a grade curricular, baseada nas áreas de conhecimento, o mesmo faz inúmeras considerações relevantes e já se coloca no papel do aluno, mostrando muito preocupado, com o tipo de ensino que será oferecido aos mesmos.).

08 Não, muito pelo contrário, ele até fica chateado. Por que eu às vezes me torno até um cara inconveniente, por que eu busco a essência da razão, eu não fico discutindo à toa! Eu gosto de estar discutindo o problema. Se acontecer algum problema, o que acontece? A omissão, é aquilo que eu falei lá atrás! “Ah! Não, tenho que fechar minha nota!” Então não um fechamento da questão dos professores da área. Você pode ter dois ou três, o resto é omissão. Como já aconteceu! Numa reunião, o professor simplesmente, lendo revista, aliás, fingindo que estava lendo revista. Você não consegue ler uma matéria de duas páginas em menos de dez minutos. Então o cara fez isso: Fingiu que estava lendo! Então, o que falta para nós é isso! Principalmente aquilo que eu falei, por exemplo, História, Geografia, matérias afins. Vão receber informação? Vamos! Não vamos deglutir isso aqui, se é para engolir! Não vamos para aula das 19:00h, não! Onde estão os pontos que nós vamos discutir? Então o professor de história, geografia, professor de filosofia, mas a gente vê... Então, vem uma ideologia diferente, sabe? O outro vem, não está nem aí! Aí, você tem dois caras para discutir, pô, você tem quatro pessoas no grupo, só dois discutem! Não é uma discussão é uma troca de idéias! Nós temos que ter uma participação mais ativa dos dois, mas os caras se omitem! Então, infelizmente eu vejo totalmente o abandono. É o seguinte, não vê a hora de bater o sinal para pegar as coisas, acabar a discussão e ir embora! Aí vem falar assim é antiético! Eu vejo assim não é antiético não! Não tem nada de antiético! Eu acho que é o seguinte: é a realidade, é o que a gente está fazendo! Eu não estou crucificando “ciclano ou beltrano” estou falando o que acontece dentro da nossa área (se referiu a área de humanas)! Entendeu?

09 O governo fala em reforma. Eu acho que a reforma é para algo melhor! Ok! Quando você fala para mim: “Eu vou reformar minha casa. É que a minha casa está caindo janela, está caindo a porta. Eu vou colocar uma janela nova, vou comprar móveis novos, vou trocar a cortina. Eu vou reformar a minha casa!” Então, eu vejo uma segunda casa com outros olhos! Eu aprendo a viver ali, estou feliz por que consegui reformar! Agora, quando você fala: “ Vou reformar o ensino! Aonde você chega e diz: \_ Vou diminuir o tempo de estudo, vou tirar determinadas matérias do currículo. Vou dar preferência para duas matérias! Então ao invés de ser uma reforma para melhor é uma reforma para pior! É o tal negócio você rasgou a calça, ao invés de fazer um cerzido, você faz um remendo mesmo! Entendeu? Aqueles que nem o Chico Bento usam! Então, não é o cerzido, o cerzido é o invisível, é uma reforma invisível que ninguém viu. Agora, a reforma deles é o contrário é um remendão! É uma “reforma para baixo”! É uma reforma para pior! A reestruturação, o que seria reestruturar? Pegar aquilo que não deu certo, não é? Não deu certo isso, vamos reestruturar. De que forma? Vamos dar chance a determinadas matérias para ver se a gente tem objetivo comum! Quando você diz para mim, “o importante é português e matemática”! E as outras, não são importantes? Essa é a reestruturação! Reestruturação é dar credibilidade ao demais cursos! Por que a gente acaba entrando na sala de aula: “-Ah, é história, geografia, filosofia, isso não leva a nada!” Leva! Leva você a pensar, você a raciocinar! Essa reestruturação que seria? Não tem... Ela é somente no papel! Vamos reestruturar. Reestruturar o quê? Reestruturar uma coisa que você não tem?

Entrevistador: Eles falam que o ensino foi reestruturado, de uma tal forma, por exemplo, as escolas hoje, possuem uma infra-estrutura que seria ideal para atender nossos alunos, como laboratório...

Entrevistado 3: Você tocou numa questão fantástica. Que eu venho me apegando a isso, há muito tempo. Legal! Vamos fazer a reestruturação! Ótimo! Baseamos em que? Tipo de ensino? Norte americano?Europeu?Então, não foi criado nada aqui, foi copiado! Trouxeram! Legal! Então é o seguinte: você pega um norte americano, um menino americano!Até eu dou como exemplo aos meus alunos!Ele pega lá, vai sair de casa, ele vai de ônibus amarelo. Ele sai com o saquinho de padaria, que a mãe fez o lanche e vai para a escola, ele sabe que vai receber uma nota que vai se transformar numa média. Ele sabe que para ele ter um futuro, que lê já projetou, a família dele já projetou, por que são famílias estruturadas, com nível sócio econômico extremamente elevado, já sabe o futuro do filho, o que ele quer! Então o que acontece, ele vai para escola. Ele vai ficar o dia inteiro na escola ou vai ficar meio dia, não importa! O importante é que quando ele vai ficar o dia inteiro ele aproveita! E não são somente as matérias didáticas, ele faz atividades esportivas também, por que se não, ele vai cansar, ele vai ficar estressado! Então, o que acontece? Chegou no final do ano, faz a média das notas que ele tirou. Você é “A”! Legal! Então você vai conservar o “A”, porque você sabe que ao terminar o curso médio, você vai entrar numa faculdade “A”. A faculdade “A”, o que é?A faculdade onde teoricamente as pessoas são as melhores. Nós, infelizmente, nós obtemos a percepção que tem o norte americano, canadense ou o europeu de que a escola é importante. Infelizmente nós não vimos ainda, os nossos alunos não viram ainda que a escola é um complemento da casa dele, da família dele, que nós não somos os “bichos papões” não somos o grande inimigo, não somos “Sadam Hussein”de ninguém. Eles nos vêem como o grande inimigo, o grande mal deles. Então não há uma troca de informação, uma reciprocidade de que o professor vai... Você leva informação, você tem que receber também do outro lado. Você leva o carinho e você

não tem! Ou se você se aproximar, tem alguma coisa estranha! Por que os nossos alunos são voltados para o “besteirol”. Por que a mídia colocou na cabeça que não tem que raciocinar nada! E a mídia mostra para eles o seguinte é isso aqui! A realidade é diferente! Então, eu vejo, na linha mestra, essa reestruturação é fantástica! Desde que nossos alunos se compenbrem no que, ao entrar na escola, no primeiro ano ele vai ter saber ler e escrever! Por que ele tem um futuro! Não adianta chegar e colocar o aluno na escola sem ele saber o que é uma escola!

Entrevistador: Mas esse aluno ao ingressar na escola, que tipo de aula ele vai ter acesso, por exemplo, essa escola, ela possui um laboratório de informática?

Entrevistado 3: Não!

Entrevistador: Ela possui uma sala de vídeo?

Entrevistado 3: Não!

Entrevistador: Ela possui uma biblioteca que forneça livros, não somente os livros didáticos velhos, ultrapassados, mas livros, um acervo mínimo?

Entrevistado 3: Não! Você tocou duas questões fundamentais que eu combato sempre! Uma delas é a seguinte: De que me adianta ter uma sala de informática, com vários computadores, se os programas vem em inglês, nosso aluno não sabe falar português! Ele não sabe a língua portuguesa! Como é que ele vai saber inglês? Segundo, não há sequer um movimento da própria escola para contratar através da APM um professor de informática, que venha no sábado, no domingo, feriado, não importa quando, mas que faça com a que as crianças venham para cá. Eu entendo assim, ao entrar na escola o que tinha que ser feito é uma socialização da escola. Primeiro você está entrando num lugar em que você não conhece ninguém, você não conhece seu colega do lado, você vai estar no primeiro ano, você não sabe nada. Então o que tem que se fazer? O que faz em empresa privada, que a gente chama de integração, você vai de setor em setor para mostrar a importância de cada setor! Olha isso aqui é o segundo ano, “aqui eles já aprenderam as palavras”, já criam frases, entendeu? “Você vai aprender isso, aqui!” Então, mostrar a importância dele estudar, dele aprender a escrever! Porque ele vai formar frases! Imagine: “você sabe falar, mas não sabe escrever, imagine a sensação se saber escrever uma frase! Você construir uma frase!” Então, tem que fazer isso, fazer esse acompanhamento! Então o que eu vejo é assim: Bateu o sinal: “Bom dia! Meu nome é... dou aula de Geografia e vou começar com a matéria!” Eu não sei se os alunos são preparados para isso, não sei se eles vieram já do ano passado com bagagem cultural para ouvir o que eu tenho a dizer. O ideal seria: Uma introdução: “Vamos ver até onde você chegou e onde você pode chegar.” Então eu vejo assim: Teria que ter essa parte de introdução, mas não, a gente já entra com a matéria porque temos aquele planejamento fatídico, que você tem que acompanhar, e se não acompanhar “os caras” vem “mete a caneta na gente” e você acaba daquele jeito “robotizado”. Eu vejo assim, a primeira semana, os primeiros 15 dias, adaptação, porque você sai da sua casa (aluno), você está protegido pelos seus pais, seus irmãos. Agora, você chega numa comunidade de 400, 500, 600, 1.500 alunos, como tem em alguns colégios, você fica perdido! Se você não tiver um acompanhamento o primeiro trauma que você tiver dentro da sala de aula, vai ser difícil de se recuperar. E aí você fica improdutivo, você não realiza suas tarefas. “Ah! Mas o meu filho era tão bom!” “Ele era, minha senhora, antes de entrar na escola, porque soltaram ele no meio das feras!” Ninguém perguntou a ele como é que ele está se sentindo. Qual é? O que, no momento ele está plantando no coração dele?

Ou como ele está vendo o primeiro dia de sala de aula. Só no segundo ano é legal... e assim sucessivamente..., até chegar no colegial. Agora você vem de sua casa totalmente protegido pelos pais. Você vem para escola onde não te dão nenhum apoio psicológico, material e nem corporal (físico). Tem criança que tira seu dinheiro, toma o seu lanche! As “gangues” já estão formadas dentro da escola! Já no ciclo fundamental I, já estão formadas as “gangues”! Entendeu? Você não é do bairro, as vezes você mudou recentemente! Então você tem um perfil diferente. Eu falo isso porque eu senti isso na carne! Eu vim de uma formação já no primeiro ano. Morava na cidade, meu pai faleceu. Eu estava no final do primeiro ano, e fui morar num bairro periférico. Eu sofri preconceito da sala. Eu era taxado na periferia de “pó de arroz”. Por quê? Porque eu sabia ler, escrever, eu sabia me portar, então eu tive uma formação. Antigamente, eu saía da escola, a primeira coisa que eu fazia quando abria o portão era sentir o cheiro do feijão da minha mãe! Aquele alho frito, do bacon, aquelas coisas todas! E hoje o que esses moleques têm? Nada! Ele vem para escola por quê? Não tem onde ficar! A mãe saiu para trabalhar! Via de regra eles não tem nem o que comer! O pai está desempregado e a mãe sai para trabalhar! O pai ao invés de ficar em casa e ajudar nas coisas, sai para o bar! Principalmente na periferia é assim! Entendeu? E o que você vai esperar de um aluno desse? Nada! Vai estruturar o quê? Nada!

(nessa fala o entrevistado dá uma pequena idéia do controle que exercem sobre o exercício da profissão, quando menciona sobre o planejamento e a necessidade de seguir o mesmo e a dificuldade de já saber os conteúdos anteriormente trabalhados pelos alunos, apesar de ser uma preocupação do mesmo e poder trabalhar tais observações nos primeiros dias de aula)

10. Não lembro. É aquilo que eu falei. Total relapso. Primeiro que eu não sei essa lei (LDB 9394/96). Esse item que você citou da LDB (conceito de reestruturação). Se você me der só uma, sabe o significado.

Entrevistador: Eu diria, por exemplo, a progressão continuada...(um dos mecanismos que foi adotado para atender a uma necessária reestruturação pedagógica articulada com a reestruturação produtiva, ou seja, para atender de um lado a necessidade de diminuição dos custos do Estado, segundo vertentes mais críticas quanto ao uso desse mecanismo, já as vertentes oficiais argumentam ser um mecanismo pedagógico que rompe com a cultura da repetência e que tanto causava a evasão de alunos da escola).

Entrevistado 3: Já que você falou progressão continuada... O que é progressão continuada? É quando você consegue assimilar o conteúdo e você automaticamente vai para frente. É um caminho a ser percorrido. O ensino para mim é assim: A criança recém-nascida, ela precisa do quê? De orientação, de proteção do pai, ok? Ela começa a engatinhar, ela vai ter uma progressão continuada. Qual que é? Ela vai engatinhar, ela vai começar a erguer o corpo pra pegar alguma coisa lá em cima, porque está no alto! No que ela levantou, ela vai ter uma outra progressão. Qual que é? De dar o primeiro passo e sentir que ela conseguiu dar o primeiro passo. Quando ela alcançou o objeto de cima ela deu um passo e ela percebe que se ela dar outro passo ela vai chegar noutro lugar, então o que acontece? Esse desenvolvimento, essa progressão ela é continuada dentro da criança. Ela engatinha, algumas engatinham para trás, outras sentadas, não importa. Mas ela faz o que, ela levanta o corpo fica ereta, ela levanta pega as coisas. Aí o que acontece ela começa a andar! A partir do momento que ela começa a andar ela se torna o homem, no caso o homem jurídico, então ela começa a ter o seu desenvolvimento intelectual, sócio-econômico, qualquer coisa! Agora, que progressão continuada é essa? Que o aluno não sabe escrever e

vai para outra série? Na escola, tem aqui, tem um aluno na oitava série, hoje. Você pega aquela ficha individual dele (tosse) desculpe, é o cisto (cisto que possui nas cordas vocais)! Você pega da quinta para sexta série ele foi empurrado, ele tem mais vermelha do que azul, da sexta para sétima série ele foi empurrado, da sétima para a oitava série foi empurrado! Agora ele está lá na oitava série! Como é que você consegue fazer uma progressão continuada do indivíduo? Joga na oitava série e depois você reprova, você retém o cara, o aluno? Eu não consigo entender. Não dá para você entender!

Entrevistador: Outra coisa que eles falam muito, sala ambiente. Existe na sua escola?

Entrevistado 3: Para mim sala ambiente é que você tem o ambiente da sua matéria, ok! Eu na parte de Geografia, eu tenho tudo que você possa imaginar, eu tenho globo, eu tenho mapas, eu tenho tudo! Ambiente é a sala que estou criando. Vamos criar o universo para gente poder trabalhar com a quinta série. Vamos deixar um cantinho, vamos falar do início da industrialização, criar maquetes. Sala ambiente, na escola pública, como na nossa, em que o aluno simplesmente ele tem aula de Geografia comigo, passou 50 minutos, ele vai para sala de português. Isso é sala ambiente? Isso não é sala ambiente! É uma sala normal e principalmente na nossa escola, foi criada a sala ambiente com o propósito de quê? De evitar aglomeração de alunos fora da sala. Para não dar problema com a inspetora e não dar problema com a direção.

Entrevistador: Sala ambiente foi criada a dobradinha, para o aluno não ficar fora da sala de aula. (O docente confundir com sala ambiente as aulas duplas)

Entrevistado 3: Eu falei sala ambiente, desculpa, é a dobradinha, então o que acontece não existe nem sala ambiente e nem tão pouco uma aula, porque em determinado momento você não consegue dar duas aulas. Pergunta para o aluno. Ele fica cansado e você também! Por quê você fica cansado? Porque você se esmera para dar sua aula e você não tem a resposta. Ele (o aluno), por sua vez, não está ouvindo o que você está falando.

11. Eu vou falar para você da situação da educação do ensino público. Por que existe... nós temos duas educação: o ensino particular, privado e o público. Hoje a espinha dorsal do ensino está assim: Quem tem dinheiro recebe informação, quem não tem dinheiro recebe apenas aula. Por quê? Porque quem é filho da elite vai para o colégio com o melhor aparelhamento, as melhores informações chegam, primeiro ele tem tudo do mais moderno para ele desenvolver o intelecto. Nós da periferia o que acontece: Nós temos uma unidade escola que é o prédio com mesas, salas, carteira, só que a informação não tem. A informação, via de regra, vem de que forma? Livro didático. Você tem que acompanhar o livro didático. Então eu estou vendo assim: As pessoas talvez não tenham acordado ainda, que nós estamos vivendo ainda a época do Brasil colônia. Só estudava filhos de quem? Dos fazendeiros! Você trazia educadores da Europa. Quando não iam para a Europa estudar, os professores vinham para cá. Os escravos não tinham acesso a nada! Tanto que a gente viveu durante muito tempo a ignorância aí! Em que se acreditava que o mundo era quadrado! Foi difícil falar que o mundo é redondo! Como é que você pode trabalhar no ensino público, dessa forma que você tem duas divisões. Você tem a elite com todos os benefícios modernos e a periferia nada. Então é complicado isso aí!

12. Na verdade eu estou vendo o seguinte: a gente só está regredindo só está piorando cada vez mais. Por exemplo: sala dos professores. Uma sala que você tem uma mesa gigantesca, que ocupa  $\frac{3}{4}$  da sala, você não pode caminhar, entendeu? O da ponta não consegue conversar com o outro da outra ponta, as informações ficam em bloco. E você

acaba centralizando em poucas pessoas as informações. Então você não tem uma discussão ampla porque a mesa é grande, a sala é pequena. Deveria ser a tábua redonda, não tem ponta é toda redonda e todo mundo vê um ao outro, o que é ideal para você discutir um problema. Segundo: relacionamento de professores. Você vem de manhã de uma escola, que é uma outra filosofia, você vem de tarde de uma escola, que é outra filosofia e você vem a noite, é uma terceira, dentro de uma unidade escolar você tem três escolas simultâneas, um grupo de manhã, um grupo a tarde e outro à noite, não se tem a mesma linguagem. “A minha importância é que o aluno vai aprender a ler e a escrever comigo. A sua importância é porque ensino o aluno a ler isso daqui...E você que vem à noite dizendo o seguinte: eu apenas complemento as informações. Há uma divisão de respeitabilidade em termos de função. Passando agora para o lado do Estado. Você tem, principalmente na nossa escola, uma direção omissa. Em que só passa a mão na cabeça do aluno e só vive na base da burocracia. Burocracia já destruiu o Estado e vai destruir a escola.Por quê? Não adianta nos basearmos somente em papel, temos que ter jogo de cintura! É importante nós termos normas e regras? É importantíssimo! Não me lembro quem é que escreveu o Príncipe... Maquiavel: “É importante que cada um tenha o seu príncipe!” Não estou falando aquele de coroa, D. João, não, nada disso! O príncipe é o governante e ele tem que sabe o quê? Usar a mão de ferro dele, mas também não pode só usar a mão de ferro ele tem que saber o quê? A maleabilidade, ele tem que saber tratar com os súditos, se não ele vai criar uma revolta! Agora você numa escola em que dizem, eu não ouvi, mas o diretor disse: “Eu não gosto de criança!” Pó, você não gosta de criança e você está no magistério, fazendo o quê? (o diretor era PEB I) Só vendo burocracia, papel? Não. As leis estão aí para serem cumpridas, mas existem também outras que beneficiam a comunidade, não é somente a escola, a comunidade tem que participar! Por que quanto mais se prende a papel menos tempo você tem de praticar a ação! Não é isso? Você fica tolhido. Você fica esperando que alguém vai assinar seu papel para poder dar seu primeiro passo. Então numa sociedade em que voe tem livre acesso, que é a democracia, você não precisa pegar uma assinatura, você vai e faz! E acabou! Você executou! Você resolveu o problema, não é? Na escola, faltou giz. Eu não vou esperar um papel, se eu posso passar numa papelaria e comprar uma caixa de giz! Ninguém vai consumir uma caixa de giz num dia, pó, no dia seguinte você repõe. Mas não, tudo é baseado em cima de normas e regras. Você não pode fazer isso porque a legislação não permite, você não pode fazer aquilo porque a diretoria de ensino não permite! Aí vem a de fora, a supervisora! Pó, supervisora que vem para ver papel, para ver se você assinou o livro de ponto, se o professor está com o diploma em dia, se fez curso. Acho que a supervisora tinha de vir e conversar com os professores: “Quais são as dificuldades que vocês encontram para exercer seu papel?” Mas não se fala, porquê? É cômodo, você imagina se o supervisor chegar e levar lá para cima, para a diretoria e falar: “Oh! Fui lá na escola tal e levantaram todas essas informações. Supervisor é mais um opressor para vir aqui e dar porrada na gente! Fala que é supervisor todo mundo abaixa a cabeça. Supervisor é igual a nós! Ele tem uma função e n’os temos uma outra! Entendeu? A minha complementa a dela e a dela a minha! Só que o que a gente vê é o contrário a minha complementa a dela, mas a dela não complementa a minha. Ou, porque ela vem com essa burocracia, então faz o “joguinho do chá” como aconteceu nos anos anteriores, ela participa das reuniões. “Ah! Mas sabe é assim. E se fizesse assim?” Não, ser supervisora para quê? Subentende-se que você é uma pessoa mais esclarecida que tem, uma capacitação maior que a dos professores, que você vai trazer informações novas. Entendeu? Então não vem trazer idéias novas? Eu não venho receber idéia eu venho trazer idéias. Eu

quero resolver. Eu quer solução. Muito pelo contrário eu venho ouvir seu problema, eu levo seu problema para lá. Aí a delegada, ou melhor, a diretora de ensino diz o seguinte: só diz não! Mas não explica porque não! Dizer não é fácil.

13. A liberdade há para você criar. Ninguém tira a sua liberdade para criar. Executar, não porque você vai encontrar um monte de obstáculos. Você vai encontrar obstáculo do outro professor. Você vai encontrar obstáculo da direção. Você vai encontrar obstáculos dos alunos! Você vai encontrar obstáculos da comunidade! Porque é assim: quando você vai desenvolver um trabalho que você vai envolver a comunidade o ideal seria passar para os professores, juntamente com a direção, eu vou fazer isso! Eu tenho o resultado disso. Chega para os alunos: “Nós vamos fazer isso!” E o restante a comunidade...Entendeu? Então você disseminou a sua idéia, quem quiser acatar que acate, quem achar que é bom para ele, faz! Agora o que eu vejo é o seguinte: projetos paleativos. Você tem que ter “x” número de projetos em sua escola. É que nem a Câmara de vereadores. O que você vai fazer? Ah! Vou trocar o nome da rua! Ah! Vamos fazer uma seção de cinema! Pó, para que a seção de cinema? Qual é a utilidade disso? Não estou contra quem vai passar vídeo! Não é isso! Eu estou dizendo, no momento, eu vou passar um vídeo! Legal! Chega para os alunos e pergunta: “Que filme vocês querem?” Obviamente que eles querem o quê? Erotismo e violência. Vamos fazer uma discussão em bloco, do que foi o filme. Agora não! Passa-se o filme. Arrecadou ou não arrecadou o dinheiro não importa. Fica por isso mesmo! Quer dizer uma maneira de matar a aula. Então, isso poderia ser mais produtivo de que forma? Vamos discutir a ação! Você quer assistir porque você que assistir um filme daquele? Ah! Porque tem sangue! Ah! Você gosta de sangue, então corta o seu dedo para ver seu sangue! É a mesma coisa. Não é vermelho? Nós temos que parar de pensar individualmente, tem que ser coletivamente! Se a sua idéia não bate com a minha! “Fulano, acho que talvez você não tenha percebido, você está indo além daquilo que pode ser feito! Vamos sentar, vamos conversar! E vamos reestruturar, aí entra a tal reestruturação! Vamos reestruturar para que seu trabalho saia legal! Entendeu? Quando você pega, o cara baixou a cabeça finge que não é com ele, não vai ter nada!

14. Não. Porque o seguinte, as informações são jogadas, é aquilo que eu falei, muitos professores, a sala é pequena, abafada, então “os caras” não querem ficar discutindo não! Ninguém quer saber de levar o problema. O problema não é com eles! Seja o que Deus quiser! No ano que vem eu vejo! É assim, no ano que vem eu vejo como é que vai ficar!

15. Primeiro salário; segundo se a escola tem difícil acesso; terceiro o grande problema do professor é o seguinte: é dar a sua aula e não procurar entender a sua sala. Encher lousa de matéria para castigar o aluno, a opressão do professor; quarto a integração, essa integração que ela não existe, é uma falta que a gente sente; quinto é o individualismo. Eu penso e atuo como eu quero, eu não penso como você. Porque é o seguinte: nesse quinto problema existe uma coisa que se chama ciúme. “Eu não vou participar do seu trabalho porque você vai receber “os louros”, eu não!” Se der certo você ganhou se der amanhã “meia boca, nós empatamos! Se der errado fui eu que perdi. Eu vejo isso: a pessoa enciumada e a outra se alto promovendo. Se der certo fui eu, se der errado foi você. Entendeu? A primeira é o seguinte: já falei que é o salário. Tudo bem o salário é pequeno, então vai procurar uma coisa melhor. Eu acho o seguinte, cada um vale aquilo que está no momento.

16. Não, não tenho. A não ser que a gente converse alguma informação que um professor trás. Eu tomo conhecimento, mas também para por aí. Que não adianta, a gente tenta conversar e a gente não consegue resposta. Pouquíssimos dão a resposta. Se não vai dar a entender que ninguém está preocupado. Não é isso! A grande maioria é omissa e não quer saber do que está acontecendo. No ano que vem eu vejo como é que vai ficar! O ano que vem já está aí!

17. Senão me engano área de conhecimento é continuação não é? Das matérias afins, não é isso? E pelo que eu estou sabendo, é assim parece-me que a preferência de se dar, por exemplo, História e Geografia, você teria duas aulas, uma de História e uma de Geografia é isso, mais ou menos?

18. Não. Porque é o seguinte, em primeiro lugar é contra os meus princípios, eu não aceito as coisas impostas, quando eu não posso digerir. Se eu achar que aquilo não é bom para mim não é bom para o meu aluno, eu não aceito. Eu sou muito radical nesse assunto! Confesso que não aceito passivamente isso, não!

19. Ela é prioridade, para o filho da elite. Porque o povão não é prioridade. Na verdade, é sim prioritário quando você vê que você tem uma verba destinada para a educação para os órgãos competentes, que eu não me lembro o nome, você tem que fazer esvair aquele dinheiro, então você distribui o dinheiro, você não aplica o dinheiro, você distribui nas diversas áreas de trabalho. Então a gente já tem experiência nos PEC'S da vida, nesses encontros que tem e que não leva a nada. Então na verdade é o seguinte: Eu gostaria sim! Vamos valorizar o professor. De que forma? Vamos chegar para você e falar assim: “você vai ganhar “x” valor que é um salário em que dá para você manter-se e manter sua família dignamente”. Eu não estou falando salário astronômico não, 7, 8 10 mil reais, não estou falando nada disso! “Você vai ficar a mercê da escola, você vai dar aula de manhã, você vai ficar a tarde na escola. Fica a tarde na escola, você tem uma obrigação moral de se fazer o que: de se “culturar”(é o termo usado pelo docente). Eu vou dar um microcomputador, você vai pegar a internet, você vai tudo, eu quero amanhã informações para os alunos.” “Eu quero você altamente capacitado para dar aula. Eu não quero você vir aqui simplesmente jogar a matéria e ir embora!” No dia seguinte, você volta para dar continuidade ou não. Eu quero sim uma biblioteca onde eu possa, como professor de Geografia, eu possa fazer clips de matérias jornalísticas, da revista ou jornal para que eu possa discutir.

Entrevistador: Mas o bônus, não é um prêmio de valorização e de reconhecimento?

Entrevistado 3: Bom! Bônus. Para mim o bônus é o seguinte: É uma maneira de fazer com que você fique alienado ao Estado! Se eu disser para você eu vou te dar um benefício, você vai brigar comigo? Claro que você não vai! Então é uma forma de você ser alienado. Você não vai faltar! Você vai vir doente! Entendeu? Você vai vir saturado! Por causa desse bônus! Ele passa a ser parte integrante de sua subsistência! Quando bônus para mim é o que você não sabe o que você vai ganhar e que passa a ser uma medida naquele momento. Ele é legal quando veio. Acabou! Agora, eu não posso passar 365 dias da minha vida pensando em quanto eu posso ganhar de bônus. Que na verdade isso daí, para mim chama-se compra! Eu estou comprando você. Eu vou te dar o dinheiro, não vou te dizer em termos de “30 moedas”, porque é uma traição, não é isso! É que na verdade você vai ter mais ou menos uma traição, não é isso! Porque eu falo com que você acabe desvinculando de todos os assuntos da educação porque você está vinculado a mim! Você sabe que vai receber um valor no final do ano, ou em fevereiro, no início do ano e vai satisfazer naquele momento, e

daí? Aí vem, março, abril, maio, junho, julho, agosto, setembro, outubro, novembro, e você não tem o bônus. Se você me disse todo mês, eu até pensaria melhor, entendeu? Esse bônus é uma maneira de te comprar, de você se atrofiar.

20. Já havia respondido.

21. Já ouvi falar, mas não existe o grêmio. Por quê não existe o grêmio? Subentende-se que o grêmio deve ser composto por alunos e alguns professores que possam estar ajudando a realizar algumas atividades dentro da escola, sem que haja uma participação direta da direção. Quando você fala em grêmio, dá a entender que você está começando a abrir a cabeça desses alunos, para o que existe de universo de cultura, principalmente se for periferia. O universo deles é pequenininho. Que nem no nosso bairro, não existe uma área de lazer, não ter um grande comércio, não tem um teatro, não tem uma agência bancária, você não tem nada, mas você sabe que existe, e você não tem acesso a essas coisas. O grêmio seria justamente esse ele de trazer essas informações para que você pudesse vivenciar essas informações. Acontece quando você forma um grêmio existe uma coisa que você chama imposição da diretoria: “eu quero que seja assim, porque eu não quero que você crie problemas para mim.” Entendeu? Porque você vai começar a criar debates, porque você não vai ficar só no cultural, você não fazer só “chazinho das cinco”, você não vai ver peças teatrais, você não vai ao cinema, porque você vai começar a fazer o que? A ver como o “anda” o processo político do país. Então você vai começar a olhar para sua educação, entendeu? Ela está totalmente errada! Você vai receber um diploma no final do ano, mas aquilo não vai te servir para nada, nada, nada! O máximo que você vai conseguir é um emprego de R\$ 500,00 (quinhentos reais), se for, quando muito! Se não de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais). Que adianta você estudar sete anos, são 11 anos, para você não ter nada. E você não tem nem sequer apoio para você fazer valer a sua voz. Porque a direção oprime porque acha que o grêmio é bagunça. O grêmio é aquele que vai fazer as greves. Não sabe realmente qual é o conceito de grêmio.

(Interessante como nesta resposta o professor revela como as estruturas hierárquicas autoritárias se reproduzem dentro da escola)

Entrevistador: E o Conselho de Escola, funciona nesta escola, você participa?

Entrevistado 3: Não, não participo, porque nem colocaram meu nome. Porque eu vejo assim: o Conselho de Escola é quem se interessa que seja participante. Se você que só diz “sim senhor, não senhor”, esse é bom para ser do Conselho de Escola, porque o Conselho de Escola é manipulado. Entendeu? Aconteceu isso recentemente na nossa escola. Nós havíamos tido uma questão com o diretor, problemas nossos que nós queríamos resolver. Ele foi totalmente contrário, criou-se um clima de guerra, entre os professores e o diretor, e nesse ínterim ele veio com um coordenador e nós entendemos que colocar uma pessoa como seu coordenador, ele tem que ser altamente qualificado, não pode ser apenas uma pessoa, tem que vir vários, para a gente ouvir as várias propostas, para que a gente não se engane, não seja manipulado. E nessa apresentação nos foi, tentou-se fazer engolir o nosso coordenador! “Que tem quer ser ele!” Por quê tem que ser ele? Aí, vem aquela burocracia, por que veio outro, por que o tempo hábil, aquele negócio todo e tudo bem... Então, essa pessoa que chegou encontrou um clima de mal estar, essa pessoa, ela disse depois, ela não queria voltar na quinta feira. Então, o que aconteceu? Durante a votação que iríamos aceitá-lo ou não, depois da explanação do projeto dele. Nós fomos cerceados pela direção, por que o diretor não se retirou para que os professores pudessem discutir sobre o projeto do

candidato. Acabou cerceando as nossas deliberações. Aí foi, separou o Conselho de Escola. Para ver até que ponto o indivíduo é maligno! Quando eu falo indivíduo, eu não falo só diretor, o ser humano é maligno! Foi dito para nós que ele abriria uma reunião do Conselho de Escola, onde a proposta do coordenador seria levada lá e que nós não pesariamos muito na decisão! Se não pesaria então por quê nos consultou primeiro? Fizemos papel de burro! E que essa reunião aconteceria às 18 horas. Tudo bem! Dá para vir! Viríamos, todos nós, embora não participávamos do Conselho de Escola, logo não poderíamos votar. E nesse horário e dia ficou-se conversando com o diretor, fazendo gracinhas, brincadeiras e ele conseguiu, veja bem como o cara é “maquiavélico”, ele conseguiu que dois professores que faziam parte do Conselho da Escola, assinasse o documento que havia dito que era referente ao que foi decidido na sala do noturno. Então, tudo o que foi discutido naquele dia, no noturno, era aquele documento. Então é assim: Acabou nossa reunião, todo mundo começou a conversar, começou aquela brincadeira, descontração, nisso o diretor trouxe o documento. E o diretor conversando conosco, na brincadeira, falou ainda o seguinte: “esse documento nada mais é do que uma ATA do que foi deliberado, lá (durante o período noturno). E nós na confiança, assinamos. Para nossa surpresa, a reunião havia sido às 17 horas e já eram 18 horas e ele já sabia primeiro que um dos professores trabalha em empresa privada e não saia às 16 horas. Segundo que a outra pessoa dá aula em outro colégio, não estaria aqui. Nos sentimos traídos, exatamente! A palavra correta é essa. E que esses dois viriam a qualquer custo para participar dessa reunião e quando chegaram, a reunião já havia acontecido, não puderam, portanto, votar e participar da mesma. Ou seja, foi feito a apresentação onde o Conselho de Escola foi envolvido pelas palavras da direção, ou seja, da imposição da direção, “tem que ser isso e acabou!”

Então, o Conselho de Escola, nesta escola, ele não funciona, ele é apenas ouvinte. O Diretor vem, fala uma coisa...manipula.

22 Ah! Sim! É aquilo que eu já falei, se nós não tivermos esses três itens juntos, nós não vamos ter nada.

Entrevistador: Então isso não ocorre na tua escola?

Entrevistado 3: Não, por que na verdade é o seguinte: a comunidade, infelizmente é uma comunidade ignorante que acaba achando que a direção está certa, está fazendo um bom trabalho, mal sabe ela dos meandros da instituição escola, o que acontece. Então, eu acho que a primeira coisa que tem que acontecer é: criar-se uma subcomissão de Conselho de Pais e que periodicamente venham ver o que está acontecendo na escola.

Entrevistador: Isso tem que estar no Projeto Pedagógico da escola e parece que agora vai começar uma discussão, você está participando do Ensino Médio em Rede.

Entrevistado 3: Estou participando, mas eu vejo com reserva esse trabalho que nós estamos fazendo. Porque eu vejo o seguinte: já foi modificado várias vezes, então o grande problema do Estado é assim, cria-se um projeto ele vai fracionando o projeto, então ele vai descaracterizando o projeto. Uma hora ele tinha uma coisa, outra hora ele põe outra, então, não sei, sou muito cético nesse sentido, não tenho muita certeza se vai vingar esse projeto. Eu acho que é uma maneira de jogar “areia nos nossos olhos”, dizendo o seguinte: “Nós vamos conseguir fazer isso”. Como? Não vai. Porque não é de interesse do governo, fazer isso aí. Entendeu? Porque se ele fizer, vai ter que ter um monte de modificações e o governo, o Estado, perdão, não está acostumado a isso aí, não!” Não está nem preparado para essas modificações. Não! Ele (governo/Estado) pode tentar colocar o que eu falo de

“viga mestra”, mas aí vão começar a acontecer vários incidentes. E eu vou falar para você: Isso daí vai por água abaixo. Não vai vingar não! Gostaria que vingasse, eu torço para que vingue, mas eu acho que... Porque não é interesse do governo. A gente vê que não...

Entrevistador: Mas ele, o governo, está se apegando muito naquele negócio da “autonomia da escola”, o que você entende por autonomia?

Entrevistado 3: Autonomia. Você por exemplo: Você é uma dirigente, ok? Você vai dar uma autonomia. Significa dizer que você... Quando eu falo dirigente eu estou dizendo, você é um dirigente opressor, ditador, tirano. O Estado é tirano, ele não é democrático. Vivemos numa democracia, mas esse Estado não é democrático! Ele é opressor. Agora, você imagina o seguinte: O Estado ele viveu até agora com a “educação na mão”, ele dominou tudo, ele determinou o que seria feito, quem passaria, não é? E o que seria. Então veja bem, é o Estado que diz o que é que você professor vai ensinar para o seu aluno. Que são de realidades diferentes. Eu tenho uma realidade na Lapa, eu tenho uma diferente no Jaraguá e que é diferente da de Pirituba. Eu não posso me basear no projeto pedagógico como aquilo sendo minha linha de pensamento, de raciocínio e de trabalho. Eu tenho que me moldar a ela. Como eu falei é necessário, por que você tem que ter um parâmetro, mas eu tenho que moldar a ela, entendeu? Eu tenho que ver as “palestras” que eu vejo que não é importante. Eu sou o professor eu sei o que é importante para o meu aluno, naquele momento. Não é o Estado! Porque ele globaliza, ele generaliza. Todo mundo é igual? Não é! Entendeu? Ele é opressor! Então ele tem “na mão aquilo lá (educação)” porque para ele é importante, porque cada vez ele tem esse poder...

Entrevistador: Então que autonomia é essa?

Entrevistado 3: Então é isso que eu ia falar, então o que acontece: O que ele faz? Ele cria dentro de nós um sentimento de revolta, porque ele pega essa verba que gente já falou que é do FUNDEF, sei lá, não sei de onde lá, vem um monte de coisa de lá, que eu nem me preocupo também em saber! O que ele faz: ao invés dele aplicar da melhor maneira, fazer com que você seja um professor altamente qualificado, um professor contente que você vem dar aula, você cria uma expectativa de desenvolvimento maior do seu aluno que vai acabar fazendo o que: Não votando nos asseclas dele. Entendeu? Porque é fácil, vem um cara que sabe falar um pouquinho, tem uma oratória um pouquinho melhor, você bate palmas! É isso que eles querem! Que agente bata palmas para aquilo que ele está fazendo. Você imagine chegar agora numa comunidade carente, onde 90% das famílias sofrem do desemprego e não tem comida em casa. Ora, na nossa escola, nós estamos dando merenda assim: “O meu filho já não come mais o macarrão com salsicha, ele agora tem uma nutricionista que está fazendo balanceamento da refeição. Para ele é importante!” Pelo menos esse filho não passa fome. Ele come uma vez por dia. E o resto... não! Você aplaude o governo. Quando você fala em autonomia, essa autonomia é o que? Eu fazer o que eu acho que é o melhor, naquele momento, para a comunidade. Eu também não posso ser o dono da verdade. Se deu errado, ser extremamente humilde e dizer: “Moçada, me enganei não era isso! Eu queria isso, mas o resultado foi esse! Vamos refazer, vamos reestruturar, que nem a gente falou. Reestruturar para que a gente chegue a um senso comum.

Agora, autonomia é que o Diretor tenha autonomia para aplicar a lei dentro da escola. E que os professores também tenham autonomia para acatar ou não as decisões que o Diretor nos passa, para que a gente possa aplica-la no dia-a-dia. Autonomia é você ter livre acesso, ou livre arbítrio para fazer aquilo que você achar que é importante naquele momento. Mas não

tem como. Não tem, como é que você pode? O governo e esse trabalho que ele está fazendo. É um trabalho fantástico, gigantesco, sabe todo mundo é envolvido, dão disquetes... “Oh! Senta na internet, vai lá na internet. Legal!

Entrevistador: Quem tem internet? Todos os professores possuem internet?

Entrevistado 3: Então, todos os professores tem internet? Eu trabalho com dois que não tem! Bom, um computador R\$ 2.100,00 (dois mil e cem reais) se você ganha R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) você tem família para sustentar, para que você vai pagar Não tem como! O ideal seria: vamos fazer isso? Computador em casa. Não adianta você ter aula aqui de computador e o cara não tem na casa dele, é óbvio! Ele só vai aprender na escola! O que ele vai aprender com duas horas ou uma hora semanal, nada!

Entrevistador: Se ele não pratica, não tem onde usar...

Entrevistado 3: É lógico é que nem o idioma. Você vai lá, você se forma na melhor escola de inglês. Sei qual é. Legal! Você recebe o diploma de “Cambridge”, qualquer outro lugar. Você não fala com ninguém o inglês, e daí? Acabou, você perdeu. Não é a mesma coisa? Andar de bicicleta, você esquece como é andar de bicicleta, não! Mas você fica um ano sem andar de bicicleta. Quando você pega o que acontece... você não tem mais o mesmo domínio de sua bicicleta, você já esqueceu. É isso que o Estado quer. Entendeu? Ele acaba te oprimindo. Você mesmo esquecendo quais são as suas funções o seu trabalho na escola. Agora, é aquilo que falamos, eu vou “robotizar”. Você chegou a ver o filme do Pink Floyd, The Wall? Então é aquela molecadinha lá, sabe que vai cair num moedor de carne, vai se transformar em salsicha. E a gente acaba fazendo o que ele quer (governo) E é o que ele quer, ele acaba oprimindo a gente.

#### **Entrevistado 4**

Professor de história, indicado pela direção da escola para a entrevista, por considerar o mesmo melhor indicado para tal, isso acabou por condicionar os participantes da amostra desta escola, mas o pesquisador preferiu não se opor a escolha, pois havia o receio da direção mudar de idéia em colaborar ou usar de mecanismos para censurar a entrevista.

01 Vamos completar 11 anos.

02 Atualmente não.

Entrevistador: Esta escola é considerada de grande porte, com 30 salas. Segundo informações que obtive esta escola só está com 26 salas abertas, funcionando nos três períodos. Não é isso?

Entrevistado 4: Correto!

Entrevistador: Hoje as salas de aula como é que elas estão em termos de número de alunos?

Entrevistado 4: Bom. Eu posso responder pelo período da tarde. Elas estão pela metade, a tarde. Não estão cheias não!

Entrevistador: Aproximadamente qual é o número de alunos?

Entrevistado 4: Freqüentes 30 alunos.

Entrevistador: Mas muitos evadidos?

Entrevistado 4: Muitos evadidos, a tarde.

Entrevistador: E essa evasão você diria que seria em função do quê?

Entrevistado 4; Acredito que a própria demanda daqui mesmo da região não está mais suportando a demanda. Esta havendo menos... cada vez a nossa clientela esta envelhecendo mais, dá para perceber isso muito bem aqui no noturno. Noturno, 20 salas são suplência.

Entrevistador: Então os alunos é que abandonam mesmo?

Entrevistado 4: Os alunos estão abandonando mesmo. E esse abandono, você acha que é em função do quê, desencanto, falta de vontade, de estímulo?

Entrevistado 4: O que está faltando aos alunos, aos jovens em geral é uma perspectiva. Eles não tem mais isso na escola. Então eles estão procurando trabalho e eles vão realmente se afastando da escola.

Entrevistado: Eles não vinculam a necessidade de estudar para suprir justamente essa falta de trabalho?

Entrevistado 4: Exatamente!

03 Filiado, eu sou, mas a última manifestação que teve aqui no (mencionou nome da escola), com ônibus, foram cinco professores. Então a categoria está totalmente desarticulada. Não tem mais união nenhuma.

Entrevistador: E você saberia dizer o por quê dessa desunião, dessa desarticulação?

Entrevistado4: Aí tem dois, na minha opinião, dois lados, ou o sindicato, que realmente é um sindicato “vendido”, patronal, de anos e anos de vagas manifestações e a gente não ganhou nada. E também o pessoal fica desestimulado, de outro lado, também acho que o governo deu uma jogada de mestre com o bônus. O bônus faz com que o professor fique preso na escola, venha trabalhar até doente para não ter falta e depois não ser descontado o bônus! Então essas duas coisas: a própria falta de confiança no sindicato e por outro lado o bônus que “amarra” o professor na escola.

04 Fundamental, Médio, suplência. História.

05 Bom. Aí a razão principal é que na década de 90, quando o Collor assumiu o governo, eu trabalhava na área financeira, e estava bem lá, mas aí teve toda aquela complicação econômica, aí eu voltei a estudar e sempre gostei de história, por que sempre fui um cara que gostei de ler, saber, participar principalmente da política. Resolvi voltar a encarar uma sala de aula e passar e transmitir aquilo que eu aprendi para os jovens. Essa era minha intenção.

Entrevistador: Então você trabalhava em uma empresa privada e em função da mudança no mercado de trabalho é que você acabou voltando a estudar e começou a lecionar?

Entrevistado 4: Exatamente!

Entrevistador: E onde foi que você se formou, em que faculdade?

Entrevistado 4: FATENA (nome fictício é a mesma faculdade do entrevistado 3) .

06 Do Ensino Médio do Estado, não, por que eu não tenho Ensino Médio, atualmente.

Entrevistador: Ah, tá! Atualmente você não está trabalhando com o Ensino Médio, só com o fundamental? No noturno é suplência, mas também é fundamental?

Entrevistado 4: Suplência do Ensino Médio, mas não tem nada a ver com o regular...

Entrevistador: Não? Mas essa reforma que o Estado está promovendo no Ensino Médio afeta inclusive o EJA. Está havendo uma mudança no ensino dos jovens e de adultos junto a suplência também! Você tem acompanhado?

Entrevistado 4: Eu particularmente, não!

07 Entrevistador não perguntou!

08 Olha, especificar alguma coisa, assim é difícil! (resposta bem evasiva)

Entrevistador: Normalmente, vocês não conversam sobre a reforma do Estado?

Entrevistado 4: Geralmente não!

Entrevistador: É o tipo do assunto que mesmo fora ou dentro do HTPC vocês não costumam ter?

Entrevistado 4: Muito pouco! Muito raramente, chegou alguma coisa aí na escola, mas como era mais direcionado para o pessoal que estava lecionando no Ensino Médio Regular, eu não participei.

Entrevistador: É no Ensino Médio Regular e não EJA?

Entrevistado 4: É! Então eu já não participei! É mais específico! (Quer dizer, nem mesmo às deliberações e resoluções oficiais, não possuía conhecimento.)

09 Essas palavras que chegam até nós, reestruturação, reforma, a gente pouco sabe, a gente pouco entende, porque chega já o pacote pronto e a gente tem que aplicar, muitas vezes não há uma discussão. Geralmente o pacote chega pronto e imposto e a gente aplica na medida do possível.

10 Eu não vi nada assim de novo.

Entrevistador: Fora a progressão automática?

Entrevistado 4: Isso já é uma coisa bem antiga, não é? Agora coisa recente, alguma mudança eu não vi nada não, por enquanto não.

Entrevistador: Por exemplo, aqui na escola, se esta escola tivesse sofrido a reestruturação completa ela deveria ser voltada para atender de 1ª a 4ª ou de 5ª a 8ª séries (Ensino Fundamental I ou II) ou Ensino Médio.

Entrevistado 4: Ela tem os três ciclos.

Entrevistador: Inclusive de 1ª a 4ª série (Ensino Fundamental I)?

Entrevistado 4: É inclusive de 1ª a 4ª série, entrou esse ano.

Entrevistador: Porque a reestruturação (segundo proposta oficial) diz respeito ao que: você criar condições, estrutura para que a reforma seja viabilizada. E aí eles dizem que foi feita toda uma reestruturação no ensino, em todas as escolas para que essa reforma seja eficaz e seja implementada. Por exemplo, a sala ambiente, existe nesta escola?

Entrevistado 4: Ah! A sala ambiente... é uma coisa interessante..., porque é uma discussão anual. Uns votam contra outros votam a favor. Eu sempre votei contra sala ambiente, porque de ambiente não tem nada. É uma bagunça total! Onde numa escola grande como é a nossa, os alunos ficam correndo, eles ficam andando pelo pátio livres, a vontade, uma bagunça total. Até chegarem na sala de aula, até o aluno sentar, se organizar, acabou a aula. E outra coisa não tem nada de ambiente, são salas comuns, sem nenhuma condição para que você realmente diga: “Olha essa sala é de história!” Não tem nenhuma estrutura! É uma grande besteira isso! Com relação a essa divisão de Ensino Médio e Fundamental até o ano passado tinha, só Fundamental (II) de 5ª a 8ª e Ensino Médio. Agora esse ano eles “chutaram o balde” voltou a ter 1ª a 4ª séries (Ensino Fundamental I).

Entrevistador: É que é o “gargalo” maior de alunos que necessitam de vagas na escola...

Entrevistado 4: Exatamente! É o maior número de alunos, maior quantidade, mas aí a Prefeitura poderia resolver esse problema, não é?

Entrevistador: É o que eles queriam, mas a Prefeitura, de outro lado, com a infraestrutura que dispõe, não consegue dar conta. Para você ver a quantidade de necessidade que há para atender essa faixa etária. Para você ver o quanto é difícil, a gente está vivendo todo esse processo, somos muito cobrados e o que diz respeito a toda aquela reestruturação, toda aquela condição material que tinha que ter sido implementada para que isso fosse viabilizado minimamente, não foi até agora, nem mesmo a parte do Estado, não foi implementada, não é?

Entrevistado 4: É verdade!

11. Um caos. Não tem mais educação! Primeiro: o aluno vem para a escola. Qual é o interesse do aluno? Merenda! “Qual vai ser a merenda de hoje?” Não é? É verdade mesmo! Não adianta falar que não, porque é! O aluno é contra tudo! Contra horário! Primeira coisa que ele aponta: Ele acha que ele pode entrar a hora que quer e sair a hora que quer! Não respeita o horário! O uniforme: “O uniforme não! É um absurdo cobrar o uniforme do aluno!” Mas espera aí, o uniforme é a identidade do aluno. É... com relação ao aprendizado: Não tem aprendizado nenhum! O aluno não estuda! São poucos os que se dedicam realmente ao estudo. Sem nenhum objetivo, sem nenhuma perspectiva... Então eu vejo a situação geral da educação um caos! Eu vejo assim: Nenhuma melhora desde que eu entrei no Estado até os dias atuais, pelo contrário, está cada vez pior. Cada vez o aluno se distanciando mais da gente. Estamos parecendo grandes inimigos! O aluno não enxerga mais você como amigo ou conselheiro e sim como “dedo duro” que vai perseguir ele, prejudicar ele, e só quer o mal dele!

Entrevistador: Mas segundo alguns teóricos da educação existe a pedagogia do afeto, que daria conta disso.

Entrevistado 4: Eu não conheço não! Olha, a gente pode falar na realidade os teóricos aí... as teorias são teorias... a prática, em nosso dia-a-dia, cada vez mais os alunos estão se distanciando de nós sim! Cada vez mais! Tanto é que você pode ver, 'dia dos professores' e final de ano, o aluno não faz mais nenhuma homenagem! O aluno não te procura mais para dar um abraço no final do ano! No seu aniversário era muito comum, no começo, quando comecei, eles fazerem bolo, fazer festinha para o professor. Primeira coisa que eles queriam saber era quando você faz o aniversário! Essa intimidade não tem mais! Sinceramente já há anos que não vejo mais, há anos, são casos isolados, alguns que tem apego, mas no geral o aluno está bem distante. E a violência contra o professor aumentou bastante, é só olhar, assistir na mídia, quantos casos de violência contra o professor. Isso não acontecia nunca! Polícia dentro da escola! Isso não existia, agora está aí a polícia dentro da escola! A violência entrou, pulou o muro e veio para dentro. Então, está complicado lecionar. É bom que esses teóricos vejam esse lado também da segurança do professor dentro da sala de aula, dentro da escola.

Entrevistador: Inclusive houve uma polêmica recentemente, no Fantástico, que noticiou bastante a respeito da criança que foi castigada. E ele eles deram um recorte que não deu voz a professora, não é? Colocou a professora como uma "carrasca", sendo que... Achei muito interessante, porque em um outro programa, depois de todo mundo reclamar da conotação que deram para aquilo tudo, os professores foram consultados! Aí teve a fala de um dos professores de história e falou lá: "A violência é um fato da sociedade e que, infelizmente hoje está dentro das escolas e tendo uma conotação muito grande, por conta das próprias condições de trabalho do professor."

Entrevistado 4: Mas geralmente essas reportagens que a gente assiste na mídia, são sempre contra o professor. Assisti uma na TV cultura, outro dia, muito interessante! É raro ver uma reportagem assim: O repórter entrevistando, chegou, começou com a equipe de reportagem dele na hora do intervalo, aí estava aquela bagunça geral, todo mundo bagunçando, aí o repórter ainda fala: "Seria bom se acabasse aqui essa bagunça, só que isso vai para dentro da sala de aula!" Aí, ele continuou indo para a sala de aula. E realmente, dentro da sala de aula os alunos continuavam como se estivesse lá no intervalo! O professor na frente falando, pedindo, gritando e sem ser ouvido! Aí o repórter entrevistando alguns alunos mais quietos, porque dentro da sala sempre tem alguns... "Você consegue aprender alguma coisa? Não! Você consegue ler? Não! Você consegue entender? Não! Mas também olha o barulho que está a sala de aula!" Aí veio todo mundo em cima do professor, mas ninguém vem falar... Aí o repórter termina a reportagem dizendo: "Tem que começar um trabalho em casa, os pais são responsáveis, sim, pela educação dos seus filhos! Educados para vir para escola, respeitar o professor e não ficar agredindo o professor!"

Entrevistador: Porque hoje como é literalmente o professor, inclusive pela própria conotação da última reportagem do Fantástico, o professor não pode nem gritar na sala de aula.

Entrevistado 4: É um absurdo! São trocas de valores! Onde o aluno tudo pode e o professor fica amarrado! Está uma verdadeira troca de valores.

Entrevistador: E é cômodo, não é? O coordenador pedagógico, diretor, que não está mais na sala de aula, jogar a culpa nas costas do professor. Querendo ou não o professor também é visto como uma autoridade. Quando entram na sala de aula, geralmente, é com o caráter punitivo, as crianças tem medo de estarem com essa finalidade, por isso que eles se calam,

não é porque eles realmente tem algum respeito pela direção ou pelo Secretário da Educação.

12. Piora sim. Com relação a minha aula, na minha matéria, eu sempre vou bater na mesma tecla: disciplina! É a minha maneira! O aluno tem que ser disciplinado. Porque queira ou não queira, ele goste de mim ou não goste, a minha aula é assim, eu exijo disciplina!

Entrevistador: E você consegue? Quais seriam as principais estratégias?

Entrevistado 4. Fica quieto ou vai para fora! Não tem pedagogia! Não tem nada disso! O aluno, infelizmente não adianta você querer “passar a mão na cabeça dele” “Não meu filhinho, por favor, sente-se!” Porque ele não entende! O aluno não entende, ta?

Entrevistador: Mas a maioria dos seus alunos são adultos (Ensino Médio ele lecionava na suplência). Acho que você tem menos problemas com isso.

Entrevistado 4. Mas eu tenho aula com 7ª e 8ª séries, são adolescentes. Com suplência não! Você conversa no mesmo patamar! Eles são adultos! Você não tem essa dificuldade, não tem esse problema de disciplina. A questão da indisciplina é no regular, na 7ª ou 8ª série. Ou você joga duro com eles ou tomam conta da sala de aula, isso é normal! Tem que ser duro, mas não ser injusto, é claro! Duro é firme, ser firme! Porque dentro daquela sala de aula, num universo de 40 alunos, tem aqueles dez que eu tenho que preservar! Porque ainda querem alguma coisa, porque eu não posso deixar que a sala se perca!

13. Bom. De projeto, neste ano aqui, eu não participei de nenhum, não! De nenhum!

Entrevistador: E nem houve encaminhamento, nem por parte dos professores? Nem tomaram conhecimento dos projetos que a Secretaria da Educação encaminhou?

Entrevistado 4: Se tem algum projeto nesta escola? Parece que tem um grupo de professores com projeto sim! Pessoal de exatas (já não se referiu a disciplina e sim a módulo), mas não conheço a fundo qual é o projeto.

Entrevistador: Mesmo nos HTPC'S de vocês? Porque, aqui nesta escola, tem um horário mais flexível de HTPC por conta do número de professores, não é?(Isso se referia ao ano letivo de 2004, porque no ano de 2005, com o aumento de aulas na grade curricular do ensino médio diurno tudo ficou mais difícil, no que diz respeito a garantir o trabalho coletivo nesses HTPC's).

Entrevistado 4: Exato! Flexível sim!

Entrevistador: Normalmente você faz os HTPC'S com as pessoas da sua área, ou com pessoas que lecionam no mesmo dia que você?

Entrevistado 4: As pessoas que lecionam comigo, no mesmo dia...

Entrevistador: Aquela velha história... o próprio HTPC faz parte dessa reestruturação!

Entrevistado 4: Faz!

Entrevistador: Seriam horas do professor que atua na mesma área que o outro atua, trocaram experiências, não é?

Entrevistado 4: Mas isso não acontece não! Pelo menos no nosso não!

Entrevistador: Então por aí a gente começa a perceber a quantidade de dificuldades que a gente está enfrentando...

Entrevistado4: Claro, claro!

Entrevistador: Como a gente pode ser cobrado diante de tantas dificuldades que não estão viabilizando nem mesmo este tipo de implantação dentro da escola?

Entrevistado 4: Aliás, eu posso falar a minha opinião pessoal sobre o HTPC. É muito chato! A maioria dos colegas não gosta porque não se produz nada de concreto.

Entrevistador: E não faltam porque?Porque eles não faltam no HTPC? Por exemplo?

Entrevistado 4: Porque é descontado.

Entrevistador: Porque vai prejudicar o bônus também?

Entrevistado 4: Porque vai prejudicar no bônus, no salário, né? Porque do jeito que existe seria muito melhor a gente estar descansando uma hora, não é? Porque você acaba um período já tem que encarar outro período e não tem nada de produtivo. Nada contra as pessoas dos coordenadores... Porque são bem esforçados, são pessoas que fazem parte da nossa convivência. Mas esse negócio de HTPC já criou uma antipatia das pessoas.

Entrevistador: E eu acho que essa antipatia não é nem porque a gente não queira conversar e trocar experiência é porque é justamente num horário que o professor deveria estar jantando ou almoçando!

Entrevistado 4: Ou descansando...

Entrevistador: Agora, assim como o aluno tem necessidade de se alimentar para conseguir se concentrar na aula, o professor não tem?

Entrevistado 4: Exatamente, por isso que eu falo que isso aí vai afastando as pessoas. Do meio dia a uma hora da tarde, nossa, você quer almoçar, você quer dar uma descansada! E aí, veja vai nesse clima. Todo mundo é lógico que não vai produzir nada!

Entrevistador: E qual é sua jornada hoje?

Entrevistado 4: A carga está em 30 aulas 20 aulas a tarde e 10 aulas a noite.

Entrevistador: Só no Estado que você leciona?

Entrevistado 4: Não. Quem me dera só no Estado. Se o Estado bancasse a gente... Você sempre tem que ter outra atividade, de manhã eu leciono em escola particular. Você trabalha de manhã, tarde e noite, todos os dias! Eu, este ano consegui a segunda feira livre! Mas eu sou uma exceção!

14. Não. Pelo menos eu não vi.

15. Já disse, é a violência! É gravíssimo, não é? A violência dentro da escola! È um dos grandes problemas nosso que precisa ser enfrentado. Falar da questão salarial já é uma coisa que todo mundo sabe!

Entrevistador: Mas é importante! É como você falou, por exemplo, se você recebesse um salário que não o obrigasse a trabalhar de manhã, e aí você teria esse horário da manhã livre para você planejar, estudar, inclusive se informar sobre essas reformas...

Entrevistado4: Se eu tivesse exclusividade do Estado, se o Estado me desse condições de ser exclusivo do Estado, com certeza a gente iria estudar, iria aprimorar. Mas você trabalha manhã, tarde e noite, sábado e domingo você tem seus afazeres particulares. Quer dizer descanso e lazer. Chega no final de ano está todo mundo neurótico dentro da escola, não está mais agüentando nem ver aluno! Aluno já está naquele clima de despedida, então, final de ano na escola é um negócio desgastante!

16. É como eu disse como eu não estou lecionando no Ensino Médio. Porque o forte do Ensino Médio é de manhã. Então todas as informações sobre...

Entrevistador: Mas você atua na suplência, não é?

Entrevistado 4: Na suplência não interfere em nada.

Entrevistador; Sabe porque?As Diretrizes Curriculares o que seria? Seria basicamente traçar aquilo que o professor deve fazer com o aluno em sala de aula. E para apoiar as diretrizes, existem os PCN'S que é literalmente dizer para a gente o que a gente deve estar passando para os alunos como aula. (Afinal de contas, os sistemas de avaliação, como o ENEM, usam os parâmetros como referência para aplicar seus testes)

Entrevistado 4: Eu sinceramente nunca apliquei essa política educacional, nunca apliquei, não! (Observe que o professor usou o termo política educacional para se referir aos PCN'S e as diretrizes curriculares, e o entrevistador não havia feito tal relação.)

Entrevistador: Nem nunca leu? Os PCN'S, nunca leu?

Entrevistado 4: Para o concurso e já esqueci!

17. Já ouvi falar, já ouvi falar alguma coisa sobre isso aí. Não sei exatamente, mas é dividido, não é? Exatas, humanas, sei lá... Não, já ouvi falar.(Observe que o entrevistado está se referindo a uma mudança que foi efetivada apenas alguns meses depois desta entrevista, ou seja, em fev/2005, e não tinha ainda conhecimento mais preciso sobre o que seria trabalhar na área de conhecimento...)

Entrevistador: Nem saberia dizer qual seria o impacto para sua carreira, sua profissão?

Entrevistado 4: Bom, com certeza tudo que vem do governo até hoje, não é nada bom! Desde 1994 para cá só veio coisa ruim para a gente. Com certeza pelo que você falou, vai ocorrer desemprego, porque um professor vai dominar três quatro matérias, o tal do polivalente, então vai haver mais desemprego ainda! Na categoria que está envelhecida, está envelhecendo, poucos jovens se interessando pela profissão! Não teria nenhuma motivação para isso, nem salarial, nada! Então vai gerar mais desemprego ainda! (Mais uma vez o professor acaba revelando que apesar de alegar desconhecer tais políticas já faz um julgamento do quadro de docentes caracterizando como uma quadro com professores já envelhecidos e que não há ingresso de jovens, mas não dá indícios de como chegou a tal conclusão.)

Entrevistador: Você colocou uma questão muito importante! Porque realmente essa falta de professores é justamente por falta de motivação para seguirem essa carreira (estava me referindo a áreas como física e química que realmente hoje já existem poucos docentes para atuar nas disciplinas com formação específica, muitos são formados em matemática e ministram aulas nessas disciplinas em caráter excepcional. Acredito que seja devido ao mercado de trabalho oferecer outros empregos com salário mais atrativo para os que se

formam nessas áreas.) E aí o que acontece...Estão otimizando o quadro de funcionários, criando o docente polivalente.

18. Mas de jeito nenhum. Primeiro, pelo o que eu entendi, então se você quer implantar uma mudança radical como essa, porque é uma mudança radical, primeiro você tem que fazer o quê? Capacitar o seu funcionário, preparar o grupo, dar condições.

Entrevistador: Mas esse curso que eles implementaram o Ensino Médio em Rede...

Entrevistado 4: Ah! Eu ouvi falar...

Entrevistador: Você chegou a se inscrever nele?

Entrevistado 4: Não

Entrevistador: Você não se inscreveu porque? Por que você só estava na suplência e não no regular, por isso não foi oferecido para você?

Entrevistado 4: Exatamente!

Entrevistador: Eu fiquei sabendo que nem material suficiente para atender todos os professores eles teriam. Porque o ideal seria todo mundo participar desse curso, porque hoje você está no Ensino Médio, mas amanhã você pode estar atuando no Ensino Fundamental.

Entrevistado 4: Lógico, exatamente, porque você não é exclusivo só do fundamental, só do ensino médio. Este ano, não com aulas do ensino médio regular, mas o ano passado e os outros anos eu lecionei e isso não quer dizer que no ano que vem eu não vá lecionar com o ensino médio regular.

Entrevistador: Mas o interessante é essa separação que está havendo, porque não dá aula para o ensino médio regular, mas dá aula no supletivo... Então fica mais estranho ainda a forma como essas coisas todas estão sendo direcionadas, encaminhadas junto às escolas.

Entrevistado 4: Acho que na realidade eles também não sabem muito bem o que querem não! Tem muita coisa que chega na escola, via coordenação, que as vezes a gente percebe que até eles não sabem muito bem o que está acontecendo. Não tem muita informação também. Vai sabendo das coisas conforme o “andar da carruagem”. Na verdade tudo que vêm para nós é muito incompleto e a gente fica sabendo depois, muita falta de informação.

(Um exemplo são as mudanças na grade curricular prevista para o Ensino Médio Noturno e Diurno em 2006, que foi já divulgada e oficializada no Diário Oficial do Estado, portanto já tem valor de lei, mas não se sabe ainda como será a implantação).

19. Não. É nada. O governo vive de números, então você apresentando, como na época que existia a retenção, então tinha o gráfico que estava lá em cima. Bom o governo vive de dar informações aos seus credores de que está realmente investindo bem o dinheiro e veio a tal da progressão continuada, que foi um golpe do Estado. Aí, aquele “vermelhão” que estava lá em cima, caiu! Maravilha! Aí, se você por em cima desses números a nossa situação está uma maravilha! Mas é uma idéia totalmente falsa. (Diria que mesmo maquiando os números a situação não é tão boa assim, então imagine a realidade como é uma verdadeira Barbárie mesmo!)

Entrevistador: Aliás, eles diziam que o grande problema da evasão era a retenção e, no entanto, hoje a gente percebe que a evasão continua elevada.

Entrevistado 4: A evasão continua. Não era a retenção não! Porque como eu disse no início as salas de 40 alunos no início do ano, hoje estão com 30 até menos, tem salas até com menos alunos! Por que? Eles estão abandonando, não pelo problema da retenção, estão abandonando porque eles não nenhuma perspectiva melhor. Para que estudar se não tem trabalho? Ou melhor, de repente você estuda e não vai ganhar um salário digno, o valor que você investiu no estudo... E aí, eles tem exemplo de amigos que mechem com outras coisas que estão com carros, motos, dinheiro no bolso, muito mais atraente do que você estudar e se formar para ter uma profissão.

Entrevistador: E amigos que não precisaram estudar!

Entrevistado 4: Estão muito distantes da escola, quer dizer entre “aspas”. (Quis dizer que ficam do lado de fora, no portão da escola.)

20. Sim, aliás, eu só quero falar sobre a biblioteca. Porque é engraçado o estado, o governo, a diretoria de ensino, supervisores, eles quando vem para escola, vem para punir, atrás de alguma falha da direção, do professor, eles nunca vem aqui para elogiar, muito menos dar um “bom dia”. São pessoas que realmente, a colocação que tem, o cargo que estão, deveriam ser mais educados. Sabe, eles não estarão lá sempre! Então, com relação a biblioteca daqui da escola, o trabalho é feito graças a dois professores que são readaptados do Estado, mas eles que montaram toda a biblioteca, trabalho feito por eles. O acervo o Estado manda muito livros, acredito em que tenha mais de 6 mil livros catalogados. Olha poder rodar por muitas bibliotecas de São Paulo, poucas estão nessas condições. O aluno utiliza para suas pesquisas, mas o acervo é mais voltado para o Ensino Médio, tem muito pouca coisa para o fundamental, então quem usa mais aqui é o pessoal da manhã e do noturno. A tarde muito pouco se usa porque não tem material, porque a tarde eles já recebem o livro didático. E os livros que estão aqui a grande maioria são para o Ensino Médio.

Entrevistador: A escola possui sala de vídeo?

Entrevistado 4: A T.V, a gente leva para a sala de aula. A sala de vídeo se transformou em sala de informática. Só que na sala de informática eu não levo meus alunos, porque eu não tenho preparo adequado para trabalhar com eles na computação. Eu cheguei a fazer um curso do Estado, temos CD's, mas é muito pouco... Os microcomputadores são apenas 10 (dez). Só que a complicação nossa é a seguinte: o espaço da sala de aula é muito pequeno. Então se você for trabalhar com a sala, metade você leva para sala de informática e metade fica na sala de aula (não daria para três alunos sentarem junto para manusear os computadores porque não caberia) e a quantidade de computador é muito pouca. Aliás, no Estado é difícil você encontrar uma estrutura.

Entrevistador: A escola que leciono, não tem biblioteca, não tem sala de vídeo de informática, lá não tem nada.

Entrevistado 4: Então, você está vendo nossa biblioteca, você está vendo o espaço que ela tem, a condição dela, não seria importante a nossa Diretoria de Ensino estimular outras escolas para fazer um trabalho assim? Eles nunca vieram aqui estimular isso, eles nunca vieram fazer uma propaganda positiva dessa biblioteca. Quando eles vem, vem para criticar, sabe? Mas elogiar incentivar o que está funcionando não vejo!

21. Não. Conselho de Escola? Grêmios? Conselho de Escola eu fazia parte, não faço mais. Não funciona! Se reúne uma vez por ano, não resolve. Grêmios, os alunos nunca

fizeram. Organizado direitinho? Desde que eu entrei aqui? Já tentaram algumas vezes, mas não conseguiram. Não teve uma organização por parte dos alunos. Eles nunca se organizam. Eu já estou aqui desde 2001, lógico não posso responder antes, mas de 2001 para cá eu nunca vi nenhum organizado, eu vi muita bagunça por parte deles, totalmente desorientados sem nenhuma organização. Até mesmo no Conselho de Escola quando você precisa chamar professores, funcionários, pais, alunos, o que você tem mais são professores, porque pais e alunos, só um ou outro, não há interesse da coletividade, não existe.

22. Eu acho difícil a comunidade ajudar em alguma coisa, muito difícil. A comunidade pouco participa, tanto é que quando os pais vêm aqui na escola, em reunião de pais, eles não vê a hora de ir embora. Eles só querem ver as notas e aquela coisa, tem muita presa, eles não param, não questionam, não participam! Quando você chama para participar do conselho você acha um ou outro realmente interessado. Então, a comunidade está muito distante da escola.

Entrevistador: Os próprios professores não estão engajados?

Entrevistado 4: Também, estão muito desmotivados! Está geral! A desmotivação é geral, você olha, a sociedade brasileira está desmotivada, ninguém mais reage a nada. Quando estou ensinando história falando das revoltas no período colonial, na república, aí meus alunos falam: “Nossa como esse povo era revoltado!” Eu falo: “Não, não é que eles eram revoltados, eles lutavam pelo que queriam, hoje você vê a sociedade brasileira, totalmente, parece que está morta, morreu! Ninguém luta por mais nada, acabou, aceita tudo, não há mais mobilização, a nossa categoria mesmo, totalmente desmobilizada. Se nós estamos assim imagine pessoas que não tem, digamos, conhecimento.

Entrevistador: Venceu o discurso da competição a velha retórica: “Se você for capaz você vencerá se você for incapaz você ficará à margem da sociedade.” Você acha isso? As pessoas jogaram para si a responsabilidade de ter uma vida com mais qualidade?

Entrevistado 4: É. Ninguém não está mais lutando. A realidade é essa! Ninguém está correndo atrás. Está esperando que os governos façam alguma coisa para a gente. Vai esperar sentado porque o governo, a classe dirigente não tem o interesse de melhorar a vida do pobre trabalhador. Não há esse interesse. O Brasil sempre foi dominado por oligarquias, classes dirigentes dominante sempre do lado dos ricos. Na realidade o que existe no Brasil não é uma democracia, é uma plutocracia, o governo dos ricos! É isso que existe no Brasil, sempre foi assim, ainda mais agora esta mais nova decepção do nosso partido (PT), que a gente sempre batalhou junto! Chegou lá já fazem dois anos e continua a mesma coisa do FHC, então é isso aí desmotivou mais ainda a gente à acreditar. Porque no país a gente nunca teve esquerda, nunca vamos ter ninguém é tudo uma fantasia, tudo uma mentira, só para chegar ao poder...

Entrevistador: Mas você teria alguma solução, alguma sugestão de como resolver isso?

Entrevistado 4: O único jeito é o anarquismo. “Anarquistas graças a Deus!” Uma sociedade sem classe, sem governo, sem Estado. Anarquia, é uma utopia da minha parte, mas não vejo outra saída, porque o poder corrompe!

Entrevistador: Mas até a cooperação pelo que eu estou vendo é difícil de articular, porque o anarquismo é baseado num governo de cooperação...

Entrevistado 4: Cooperação, solidariedade e até mesmo isso vai ser difícil!

## **Entrevistado 5**

01. 14 anos.

02. Não. Sou filiada.

03. Não participo, eu não tenho condição de estar participando porque eu tenho todos os dias da semana tomados por outra atividade.

04. Sim, Geografia, somente no noturno.

Entrevistador: Porque durante o dia você desempenha outras funções, em outra área em empresa privada. Inclusive você estava falando que você tem dificuldade de estar participando dos HTPC'S.

Entrevistado 5: A gente evita faltar para a gente não ficar com falta, mas esses HTPC's é atropelado, não discute principalmente as necessidades que são importantes. Ele funciona mais para um comunicado uma determinação aquela coisa rápida, não é?

Entrevistador: Então nesses HTPC'S normalmente não dá mesmo para os colegas se reunirem, sentar para discutir os problemas que estão sentindo na escola, desenvolver projetos para tentar resolver esses problemas?

Entrevistado 5: Não. Quando muito já trazem os projetos prontos! Alguns professores conseguem até fazer isso em outro horário, já trazem pronto, a gente participa ouvindo, mas já está pronto!

Entrevistador: Você mesma, você chegou a participar de algum projeto?

Entrevistado 5: Não!

05. Por prazer, eu gostei de estar ensinando, eu gosto de passar conhecimento. E sempre no último dia do semestre, porque eu dou aula para suplência, faço uma avaliação com eles do curso. Sobre o que eles conseguiram aprender e sobre o que foi válido para eles e existe muita coisa que paro para analisar, ponderar. Aquilo que é bom a gente tem que procurar acrescentar mais e aquilo que é ruim procurar melhorar!

Entrevistador: E você normalmente leciona para o Ensino Médio Supletivo, ou tem alguma sala do regular?

Entrevistado5: Tenho 03 salas!

Entrevistador: E você percebe alguma diferença?

Entrevistado 5: Ah, sim, total! Na suplência ela tem mais objetivo, porém menos conhecimento! Eles querem ter o diploma por necessidade de ter, porque já estão trabalhando em alguma atividade e precisa estar mostrando o diploma do Ensino Médio. Enquanto que o Ensino Médio Regular, não!

Entrevistador: No Ensino Médio Regular os alunos não tem incentivo, não tem estímulo?

Entrevistado 5: Isso! Os alunos estão com um comportamento bastante... Terríveis! Não é?

06. Muito pouco.

07. A gente pergunta, boca a boca, com os colegas!

08. Tem, principalmente quem está com dificuldade de dar aula. Se mostram bastante preocupados com as mudanças.

09. Essa aprovação contínua (promoção continuada), isso que você está falando?

Entrevistador: Isso é uma das coisas da reestruturação, outra coisa seria as salas ambiente...

Entrevistado 5: Isso nós tínhamos, tiraram. Então você vai para a sala de aula, carregando um monte de mapas, como é o meu caso, Atlas, entendeu? Tudo, de uma sala para outra.

Entrevistador: Mas os alunos tem acesso a livros?

Entrevistado 5: Da biblioteca.

Entrevistador: E o regular eles dispõem de algum livro? O Ensino Médio recebe livros?

Entrevistado 5: Eu não sei. No Ensino Médio à noite, pelo que eu saiba não!

10. Não, está tudo normal, inclusive a sala que é do Ensino Fundamental é a mesma do Ensino Médio.

11. Péssima. Os alunos eles chegam não tem o mínimo de concentração. Você percebe que ele está desmotivado, ele não tem aquele comprometimento, também acham que a nota é obrigação, sabe, não tem aquele interesse, algo que o atraia realmente!

Entrevistador: Você se formou em qual faculdade?

Entrevistado 5: Faculdade FATENA (a mesma faculdade dos entrevistados 3 e 4), mas eu fiz vários cursos de aperfeiçoamento, me formei em 1989, então eu fiz vários cursos técnicos pela Diretoria de Ensino.

Entrevistador: E você achou que esses cursos te ajudaram bastante?

Entrevistado 5: Muito.

Entrevistador: Esses cursos são os ligados a Teia do Saber, as Oficinas de Trabalho?

Entrevistado 5: Acho que isso também ajuda.

Entrevistador: Você atribui o fato desses cursos terem sido tão bons assim devido a própria pessoa que ministrou o curso, ou a estrutura do curso?

Entrevistado 5: Acho que o geral do curso, tanto a pessoa que o ministrou porque era pessoa realmente capacitada para isso, quanto a didática do curso, fazer o trabalho de campo, tudo isso daí. Agora, eu já não tenho mais tempo suficiente para poder estar continuando esse trabalho de estudos paralelos. Realmente agora esse tempo ficou curto.

12. As relações de trabalho aqui na escola são muito boas, com os professores, com a direção, não tenho dificuldade nesse campo, o nosso problema é o aluno! O aluno, as vezes, a não aceitação do professor, ameaças, são alunos que eu digo são perigosos, as drogas, as vezes eles entram bêbados, drogados na sala de aula, então isso é complicado para a gente. Como é que você vai querer um aluno bêbado dentro do trabalho e ainda você fazer alguma coisa?

Entrevistador: E você ainda sofrer uma violência física...Então você nota que aumentou a violência na escola?

Entrevistado 5: Não houve brigas, mas drogas e bebidas, eles já vem “altos”.

13. Sim. Teve bons projetos. O ano passado “A caminhada da paz”. Entendeu? (Esse projeto foi encaminhado, proposto pela Secretaria da Educação em 2003, mas a professora insistiu que foi elaborado pelos colegas da própria escola.)

14. Sim, tem demonstrado preocupação, mas reunião não! A gente comenta, né? Tem comentários entre alguns, dois aqui, dois ali, sobre “o andar da carruagem”.

15. Acho que é trabalhar com os alunos em péssimas condições, até mesmo na última aula... Acho muito difícil trabalhar com esses “L. A’S”(liberdade assistida).

Entrevistador: Aqui tem muito aluno nessa condição?

Entrevistado 5: tem. Tem gente sofrendo ameaças e como a gente mora aqui no bairro se torna muito perigoso. (Nesse momento a professora abaixou o tom de voz, demonstrando receio em ser ouvida por mais alguém.)

16. Sim. Quando a gente inicia o ano, a gente normalmente que é professor de geografia, na hora do planejamento discute alguma coisa, para tentar todo mundo seguir a mesma linha, aquela coisa rápida.

Entrevistador: Então você chegou a consultar os PCN’S?

Entrevistado 5: É...um pouquinho, muito pouco...

17. Não.

18. Honestamente falando, não! Agente precisaria ter mais conhecimento, mais condições.

Entrevistador: Você já ouviu falar no Ensino Médio em Rede?

Entrevistado 5: Já.

Entrevistador: Você se inscreveu?

Entrevistado 5: Não.

Entrevistador: Por que não?

Entrevistado 5: É aquele curso que a gente tem que ficar dias fora?

Entrevistador: Não, este curso também é conhecido como formação em serviço. O coordenador é que estaria dando a você uma orientação, estaria informando você e articulando com você uma série de informações a respeito de como seria atuar no Ensino Médio e você também falaria suas experiências para o grupo.

Entrevistado 5: Não, não estou sabendo, pelo menos não fui informada sobre isso.

Entrevistador: Não chegou nem mesmo a ser convidada para se inscrever nesse curso?

Entrevistado 5: Não. Só se no dia que foi comentado, eu não estava, faltei.

19. Deveria ser. Acho que não.

Entrevistador: Por que o governo fala que o Brasil para se desenvolver ele precisa investir na educação...

Entrevistado 5: Esse é o correto, essa é a linha correta, mas na realidade não é assim que funciona.

Entrevistador: Você poderia dizer, explicar melhor porque o governo não investiu na educação?

Entrevistador 5: A partir do momento que começa a abrir a cabeça a ver novos horizontes, muda sua maneira de pensar... para eles é cômodo manter a sociedade como está. Está é a realidade.

19. Sim. Sim, mas na minha área não precisa porque normalmente eu levo para sala de aula os livros que preciso. E o pessoal também utiliza muito pesquisa pela internet. A gente puxa muita coisa pela internet, imprimo, por que eles não tem acesso.

Entrevistador: Você utiliza a internet pela sala de informática da escola ou é você que arca com a despesa desse material?

Entrevistado 5: Mas muitos alunos que tem acesso à internet, eles também contribuem.

Entrevistador: Eles se sentem motivados para isso?

Entrevistado 5: Sim. Mas trazer todos os alunos para a sala de informática não dá! Então o que eu faço, imprimo todo o material e levo para a sala de aula. A gente trabalha em grupos.

20. Acho que tinha um grêmio. Acho que não tem mais. Nunca participei do Conselho de Escola, às vezes a gente dá uma olhadinha no quadro sobre as reuniões, mas não participo.

21. É importante participar, só que eu não tenho tempo disponível, eu não posso estar contribuindo.

## **Entrevistado 6**

01. Leciono há 20 anos, eu comecei em 1987.

02. Não.

03. Filiada, sim.

Entrevistador: Mas ultimamente não tem participado?

Entrevistado 6: Não. Não tenho participado de nenhuma atividade ligada principalmente a rede estadual.

Entrevistador: Mas tem algum motivo específico?

Entrevistado 6: Olha, principalmente o comprometimento do horário. O horário geralmente das Assembléias, eu estou em outro local trabalhando e daí compromete.

Entrevistador: Você leciona no Estado à noite. E durante o dia? Na prefeitura ou em escola particular?

Entrevistado 6: Na prefeitura.

Entrevistador: Ao todo por dia, quantas horas de trabalho?

Entrevistado 6: 40 horas na Prefeitura, por semana e 22 horas no Estado.

Entrevistador: Então uma jornada bem extensa.

Entrevistado 6: Bem extensa.

04. Leciono para o ensino médio, no noturno, a matéria de história.

05. Na época eu segui a carreira docente porque eu gostava muito de ler. O que me levou à disciplina foi justamente o gosto pela leitura e pela pesquisa.

Entrevistador: E se formou em qual universidade?

Entrevistado 6: Eu me formei em Guarulhos. E depois pedagogia na “Nove de Julho”.

06. Alguma coisa dessa reforma, porque a mudança é pequena, mais de nomenclatura das disciplinas, o restante fica tudo igual.

Entrevistador: Será mesmo que continua tudo igual?

Entrevistado 6: Mas o que mudou? Mudou a grade curricular, que eles diminuíram a grade, deixaram muito mais restrito. Agora o que poderia melhorar, não melhorou. Só restringiu a grade, nomenclatura das disciplinas e tal, e acabou. A mudança para mim, eu acho que acabou aí.

Entrevistador: E você acha que isso atende a algum tipo de objetivo? Porque inclusive eles dizem que isso é para melhoria do ensino.

Entrevistado 6: É claro que não, né. Isso atende a uma economia para o Estado. Uma economia porque você diminuiu o número de aulas, né. Que você tem a noite, principalmente, não é?

07. Normalmente sai alguma coisa em Diário Oficial, em reuniões eles vão te informando, você vai lendo textos, em geral é por aí. Dentro da escola e fora da escola, em outros órgãos ligados a Secretaria da Educação, eles te mandam informações e você vai se informando.

Entrevistador: E quais seriam estes que normalmente você consulta?

Entrevistado 6: Olha, geralmente as informações vem da Delegacia de Ensino (Diretoria de Ensino), alguns cursos que você acaba tendo fora, patrocinados pela Secretaria. E aí você vai obtendo algumas informações.

Entrevistador: Então você tem participado então de alguns cursos? Você saberia me dizer qual foi o último que você participou?

Entrevistado 6: Esse foi relacionado à informática. No ano passado.

08. Olha, alguns eles tem realmente se preocupado, mas em geral essa preocupação é sempre maior, em relação a quando ela afeta o bolso. De imediato, não é muito visto à distância, se comenta, se fala, mas todo mundo se acomoda, como se nada estivesse acontecido, normalmente é assim.

Entrevistador: É porque agora mesmo, a gente está pagando mais pela previdência, e não houve...

Entrevistado 6: Todo mundo trabalhando, quando tem uma manifestação poucas pessoas vão, o número é muito reduzido, você não vê mais aquele número, milhares de pessoas nas assembleias, você vê um número muito reduzido.

Entrevistador: Porque você acha que ocorreu esse esvaziamento, com relação estas questões que realmente afetam...

Entrevistado 6: Acho que o grupo novo vem chegando, eu acho. Porque são um conjunto de professores que não tem aquela consciência de luta. Os mais recentes, você sente um pessoal com um pouco mais, com muito receio de qualquer pressão, um caso ou outro que não.

Entrevistador: Aqui nesta escola, houve, pelas suas observações uma mudança grande no quadro de professores, teve um ingresso de professores novos?

Entrevistado 6: Teve, porque quando teve o concurso houve uma entrada grande de professores.

09 É tentar modificar o que você tem aí, para que haja, em vistas... Porque eles sempre te colocam que seria uma melhoria, mas que nem sempre é para melhorar, é só para que aja uma economia maior para o Estado. Essa reestruturação. A reestruturação nem sempre entre o discurso da elite é o mesmo do que é na prática. Você percebe que é uma reestruturação aonde se tenta economizar mais, tapa-se os reais problemas com uma “peneira”, onde o sol não se vê direito, atende-se a interesses políticos e nós vamos caminhando...

Entrevistador: Você saberia dar um exemplo de como esse processo de reestruturação esta se dando? Dá um exemplo, como você estava falando da grade curricular...

Entrevistado 6: A reestruturação começou para nós, já começou primeiro com a mudança das escolas, quando separou de 1ª a 4ª e de 5ª ao Ensino Médio, que separaram com o objetivo de se direcionar tudo para as crianças de 1ª a 4ª, mas uma reestruturação que mexeu com muita gente. E também toda essa reestruturação da grade curricular, que afeta muito o ensino, porque você tem uma diminuição da grade. O aumento da aula para 50 minutos é um engodo, você não dá em 5 minutos ou 10 minutos a mais, não é isso que você faz com que o aluno aprenda mais, ele aprendia muito mais com 40 minutos de aulas e um número maior de aulas por semana, do que hoje.

Entrevistador: E você faz esse tipo de associação pelo próprio resultado que você tem observado junto a sala de aula e com relação ao aluno?

Entrevistado 6: Pelo conteúdo que você tenta passar, você diminui. Cada vez mais você enxuga o conteúdo. O ciclo, nós estamos vendo o resultado dos ciclos agora. Você pega no primeiro colegial, crianças analfabetas, mal sabem ler, escrever. De 5ª(série), então, você pega totalmente alguns analfabetos.

Entrevistador: Sem falar no analfabeto funcional.

Entrevistado 6: Esse então você vai até o terceiro colegial e praticamente se forma. Poucos lêem, entendem o que estão lendo e refletem em cima, fazem comparações e associações, muito poucos alunos você encontra assim.

10. Já ocorreu. Além dessas que eu já citei. A gente percebe é que o aluno que não entrou desde a 1ª série na escola, parece que ele perdeu um pouco do compromisso, que ele tinha quando ele já vinha desde pequeno. E outra coisa, a escola agora ela atende diversos alunos, ele não tem laço afetivo quase que nenhum quando chegam, eles demoram a criar esses laços afetivos na escola. Antes com a continuidade eles preservavam mais até o prédio, a pichação diminuía porque eles preservavam mais. Eles criam os laços depois, mas há um tempo maior, porque eles saem da 4ª série e eles tem que se adequar ao local, novamente. Isso a gente percebe nitidamente. Mas por outro lado, eu achei excelente, para nós que trabalhamos de 5ª a 8ª, foi muito bom separação da 1ª a 4ª, ficamos com espaço maior, ficamos com atividades mais direcionadas para nós, não se mistura tanto na sala o visual dos conteúdos que trabalhavam de forma diferente, nesse ponto acho que ficou muito melhor. Porque a mesma sala era usada por pessoas em estágios diferentes, você tinha um de sete (anos), depois um de treze (anos) a tarde e um de 17 e 18 a noite.

11. Calamitosa. Uma tragédia total. Primeiro porque o aluno ficou perdido com o ciclo, porque não há reprovação, mas ele ficou perdido porque ele não sabe o que faz porque ele não é cobrado mais, não aparece, ele pode passar ou ser reprovado. A comunidade não entende isso daí, é muito difícil para eles. Então o aluno ficou totalmente perdido, ele não sabe mais se ele vem na escola para ver os amigos ou para ele estudar. Isso ficou perdido. Sem contar que os prédios em geral estão em péssimas condições, se ganha muito mal, não tem funcionário, o professor se mata de trabalhar, se “mata” é modo de dizer, mas trabalha em vários lugares para ter um salário mais ou menos. Não tem estrutura no prédio, você não tem nenhum prédio, com bibliotecário, com biblioteca, laboratório. Aqui não existe.

Entrevistador: Laboratório de informática, não existe?

Entrevistado 6: De informática existe, mas você não tem quem tome conta. Então não funciona.

Entrevistador: Mesmo porque, tem medo de danificar?

Entrevistado 6: Não é de danificar. O material já não vem tão atualizado, tão bons assim. Mas não é medo de danificar, não, o pessoal não tem nada preparado, não tem uma aula preparada. Não tem o número suficiente de computadores para toda sala. Você tem 52 ou 53 alunos e você tem 6 ou 7 computadores. O que você vai fazer com tanta gente? Já instalados, preparados, uma sala linda, divina e maravilhosa, mas com 6 ou 7 computadores apenas. Parece que vão mandar mais, vão mandando aos poucos, mas é preciso que alguém tome conta, seja responsável.

12. Eu diria que a melhora em relação ao aluno, eu acho que o aluno continua agressivo em muitos momentos com professor e aluno, em alguns salas, não são todas. Nós temos alunos mais agressivos em relação ao professor, mas eu acho que é aquele negócio, acho que ele questiona a autoridade imediata que o professor representa, o que ele não pode resolver na sociedade ele questiona a autoridade imediata que é o professor. Em relação aos colegas, não, nós não temos problemas graves, o grupo se entrosa bem. E por parte da direção até que relativo, só que não é uma relação democrática, que trabalha democraticamente, mas a direção caminha dentro do que é possível.

13. Possuem, se eles tiverem projetos, eles tem liberdade para tentar levar para frente fazer...

14. Não. Se discuti, se conversa, no intervalo, se conversa um minuto ou outro, mas não se pára para discutir, para refletir, nós não temos representante da APEOESP à noite, também.

Entrevistador: E o HTPC está funcionando com este horário louco, de todo mundo.

Entrevistado 6: Não, o HTPC, está descaracterizado por completo. Desde o ano passado. Eu sinto assim, permanecer duas horas na escola, não resolve nada, ao contrário, atrapalha a vida do professor. Atrapalha mais, não resolve quase nada, ele é utilizado de outra forma, não é para que o professor cresça profissionalmente. Este ano veio a rede do saber o curso é direcionado, mas ele não funciona é muito pouco tempo. E eu não vejo que o tempo que o professor deve permanecer na escola, que vai resolver. O que resolve é o aumento do salário. Porque com a grade que nós tínhamos antes, você tinha um número maior de hora/atividade e você fazia em casa, porque na verdade, a escola não tem um espaço para o professor permanecer, só existe a sala do professor. Não existe uma sala destinada para o HTPC, onde você tenha tudo ali. Nem o Estado incorporou isso, nem ele ainda se organizou que você venha a ter material para isso, que você tenha algumas coisas, não tem, é tudo improvisado.

14. Olha, uma das maiores preocupações, é como lidar agora com a não reprovação. Porque o professor já vêm formado, que está aí né, que se formou, a vida dele toda ele estudou, aprendeu, que o aluno não aprendeu ele reprova. O professor ele aprendeu desse jeito, e agora você tem que lidar de outra forma. O que fazer com o aluno, que, por exemplo, odeia física e se nega a fazer qualquer coisa de física? Procurar uma nova metodologia, uma nova fórmula, com uma total falta de laboratório e de outras condições? Então é difícil para o professor! E o aluno não tendo esse compromisso ele fica ali perdido, totalmente, mesmo porque ele sabe que se ele não estudar ele vai passar de qualquer jeito. Porque ele vai se preocupar. Futuramente, dependendo do que ele faça, pode ser cobrado, mas depende.

Entrevistador: Mas dizem que não existe progressão continuada no Ensino Médio.

Entrevistado 6: Ela é parcial. E a progressão parcial também é difícil para o professor lidar com ela. Ele pode ficar de “D.P.” (termo usado por algumas faculdades quando o aluno é reprovado em alguma matéria, tendo que se matricular novamente no ano seguinte) é complicado, porque nós temos toda uma estrutura organizada para reprovação e não para progressão parcial.

Entrevistador: Existe então uma certa pressão para não reprovar?

Entrevistado 6: Não existe a pressão, não existe lei que o obrigue a aprovar. Se reprova em uma matéria duas ou três, porque já vem determinando isso. Pressão vem por aí.

Entrevistador: Aqui nessa escola existem casos de alunos que foram reprovados em algumas disciplinas?

Entrevistado 6: Não. Só o que conduz pelas regras normas, que parece que só quatro.

Entrevistador: Então retido em quatro matérias, está retido no ano? É isso?

Entrevistado 6: Apenas nas quatro matérias.

Entrevistador: E tem casos assim?

Entrevistado 6: Sim, as outras ele eliminou. É a retenção parcial do aluno. Ele fica retido na mesma série e fica fazendo as quatro matérias em que ele ficou retido.

16 .Muito pouco, algumas coisas sim, mas nem todas.

Entrevistador: Você normalmente não consulta, por exemplo, os PCN's para elaborar...

Entrevistado 6: Nos PCN'S nós demos uma olhada na época. E eles trabalham mais ou menos direcionados em cima do Ensino Médio de História do Brasil e alguns livros, já tem livros montados em cima dos PCN'S.

Entrevistador: Mas isso é só o professor que tem acesso a esses livros, porque os alunos não recebem?

Entrevistado 6: Não mas vai receber, acredito que para o ano que vem. Esse de português e matemática já era para ter saído já desde esse ano, já era para estar com esses livros, porque já era uma proposta do ano passado ou retrasado, esse ano já era para eles estarem escolhendo outros dois livros, mas o governo deve ter tido outros problemas.

17. Olha, eu acho que elas ficariam assim: você relacionaria os conteúdos das diversas disciplinas por área. Você escolheria um tema, e aí você trabalharia esse tema.

Entrevistador: E quem lecionaria essas aulas?

Entrevistado 6: Olha, o professor não é preparado para trabalhar no global, as disciplinas dessa forma. Porque nós somos preparados pela faculdade para trabalhar parcialmente também, especialistas. Então não existe esse preparo.

Entrevistador: Então como é que ficaria isso, então, na sua opinião?

Entrevistado 6: Um pouco mais confuso do que já está.

18. De jeito nenhum, eu não conseguiria dar uma aula. Tenho alguns conhecimentos em algumas outras áreas, de Geografia, mas não teria para dar aulas específicas em alguma coisa, não teria condições, teria que ir atrás, estudar, porque você não tem esse preparo.

Entrevistador: Como é que vai ficar isso?

Entrevistado 6: Por exemplo, eles colocam artes junto com comunicação com português, nem sempre o professor de português e inglês, sabe fazer uma ligação com artes, para poder dar uma atividade, ele pode lidar bem a gramática, a literatura, mas a parte de artes, por exemplo. E nem sempre o professor de história domina a parte de geografia. Geralmente o que o professor conhece é o que consta nos livros didáticos, de história e geografia, ele decora e vai para a sala e vende o "peixe". Mas formação específica não! É difícil, aprofundada? Nem sempre você encontra um professor que sabe dar aula de física e química. Essa interdisciplinaridade é uma coisa muito complicada, a ser estudada, bem analisada

Entrevistador: Você ficou sabendo que na USP, foi criada uma faculdade dentro da USP, que tenta formar os alunos dentro desse perfil, que houve até uns movimentos internos.

Entrevistado 6: Está tendo procura?

Entrevistador: Está tendo procura. Porque o grande marketing, nessa área nossa é que não há desemprego na área da educação, faculdades privadas que usam o termo "Fuja do desemprego e venha para a área da educação."

Entrevistado 6: É por isso que a área fica cheia dos “para-quedaistas”, que caem na educação por acaso, e a gente sabe as conseqüências, não é?

19. Claro que não. De jeito nenhum, senão ele mandava verbas descentes e funcionários e colocava toda a escola trabalhando, todas a escola funcionando descentemente todas as escolas. E reformava todas! Não digo contratar funcionários, mas verbas que a escola possa contratar! Nunca foi prioridade, ao contrário. Ela é usada politicamente em época eleitorais, como a saúde.

20. Ela possui um espaço que tem alguns livros, que eles foram organizados. Nos recebemos muitos livros, numa época em que o governo mandou para o ensino médio. Mas ela não funciona adequadamente, porque não temos ninguém para tomar conta dela.

Entrevistador: Mas então quer dizer que existe um pequeno acervo, mas o aluno não pode ter acesso a esse acervo, por falta de funcionário.

Entrevistado 6: Ele pode ter acesso em alguns momentos, mas não funciona como deveria funcionar, como o espaço de biblioteca, nós temos muitos livros que eles poderiam fazer leitura em sala, mas não funciona adequadamente.

Entrevistador: E aí o acesso fica restrito?

Entrevistador 6: Fica restrito.

Entrevistador: Possui sala de vídeo apropriada para assistir filme?

Entrevistado 6: Não é sala de aula, já foi construído uma sala de vídeo, por que é bem maior que a sala normal.

Entrevistador: Isso foi uma reivindicação dos professores?

Entrevistado 6: Não, já foi feito na planta.

Entrevistador: Material didático variado?

Entrevistado 6: Mapas, algumas coisas nesse sentido, mas muito diversificado, não.

21. De maneira nenhuma. Grêmio funciona relativamente, em alguns momentos, eles até se organizam, depois eles acabam se perdendo um pouco, mas é válido porque começa a aprender a se organizar a lutar por algumas coisas, que quem sabe alguns continuem, é válido por que é o primeiro passo para eles perceberem que podem se organizar, se juntar, e depois eles podem dar continuidade. Não funciona bem o Conselho de Escola, não funciona nada a Associação de Pais e Mestres, a comunidade totalmente distante, bem alienada, o Conselho é bem controlado pela direção, bem manipulada. Para funcionar bem o Conselho de Escola, eu acredito que o governo tem que por o “dedinho” e exigir o funcionamento. Internamente não tem o interesse.

Entrevistador: Os professores não tem força para estar rompendo com isso?

Entrevistado 6: É difícil, porque você pode ter um ou que tenha, mas tem os outros que não querem se comprometer, e aí você fica isolado.

22. Eu acredito, e não é só acreditar. Acho que caminha por aí qualquer modificação dentro da sociedade, com o povo entrando na luta e o povo exigindo modificações. No geral, a comunidade ela se acomoda e ela não tem visão da força dela. Se ela tivesse, nós teríamos modificações muito grandes e se ela se unisse ao corpo docente a direção, não

precisaria nem isso, se ela reivindicasse. O governo seria obrigado a modificar. Mesmo que houvesse alguns passos que fizesse caminhar para trás, eles pelo menos pensariam não só na educação como em tudo na sociedade. Você modifica através da ação do povo. Porque dificilmente a elite vai te dar de graça aquilo que você deseja, desde que não seja de interesse dela ela não vai fazer. As lideranças comunitárias, eu vejo que elas atuam em outros ângulos, elas não atuam dentro da educação, com toda essa força. Elas se preocupam muito mais...Hoje aqui na região um problema grave de violência, então eles acabam indo mais para esse lado.

Entrevistador: geralmente eles se envolvem mais com questões de infraestrutura...

Entrevistado 6: Exatamente, a educação é como se não dependesse deles, tanto é que o resultado que nós temos aí, da educação, é por quê? Porque o povo não participa. Você vê isso muito bem na prefeitura, porque quando a prefeitura passou a dar o uniforme, dar o material, dar o leite, ficou maravilhoso!

Entrevistador: Eles não reclamam de nada!

Entrevistado 6: Só se não ganhar! Então a política paternalista é muito forte. E o povo gosta desse populismo, dessa política paternalista.

Entrevistador: E você acha que essas políticas, por exemplo, na prefeitura, surtiu efeito positivo, no sentido de conter um pouco a violência.

Entrevistado 6: A violência não, porque a violência está relacionada ao bairro, não a isso. O que proporcionou foi o seguinte: a criançada tem que ir para escola.

Entrevistador: E a relação desse aluno com o professor, por conta desse atendimento todo paternalista por parte do governo, você acha que o aproveitamento não foi influenciado em nada?

Entrevistado 6: Não influencia em nada, porque não tem nada a ver. É apenas relacionado com a presença dele na escola, mais nada. Não interessa se ele está aprendendo, se ele está se desenvolvendo, o que ele está aprendendo, se o conteúdo corresponde. Não existe de toda a comunidade esse acompanhamento, você pode ter algumas pessoas, mas um comprometimento geral, nem no Estado, se nós tivéssemos esse comprometimento nós teríamos modificações.

## BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, A J. “Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional”, in *Educação e Sociedade*, São Paulo, Cortez; Campinas Cedes 22 (25):15-32, 2001.
- ANDERSON, P. “Balanço do neoliberalismo”, in E. Sader & P. Gentili (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo, Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, R. *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo, Cortez, 1995.
- ARRETCHE, M. & VICENTE R. (orgs.). *Descentralização das Políticas Sociais no Estado de São Paulo*. Fapesp/Ipea/Ed. Fundap, 1993.
- ARRETCHE, M. “Relações federativas nas políticas sociais”, in *Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002*. São Paulo/Campinas Cortez/Cedes, 2002, v.23.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. “O princípio educativo: o trabalho ou a resistência ao trabalho?”, in *Teoria & Educação* n.1. Porto Alegre, 1990.
- \_\_\_\_\_. “Revedo vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana”, in: T.T. da Silva (org.). *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre, Artes médicas, 1991.
- \_\_\_\_\_. “Sociedade, trabalho e escola de segundo grau”, in *Perspectivas. Anais do Seminário de ensino de segundo grau*. São Paulo, USP, 1988.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1979.
- BERNARDO, João. *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo, Cortez, 1991.
- BOTO, C. *A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo, Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- BLASÉ, J. “La enseñanza y los profesores II”, in I.F. Goodson e outros (orgs.). *International Handbook of Teachers and Teaching* (2 vols.). Barcelona, Hurope S.L., 2000.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo, Saraiva, 1988.
- \_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 14 de 12/09/1996. Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e dá nova redação ao art 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, 13/09/1996.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394, de 20/12/96.
- \_\_\_\_\_. Decreto 2.208, de 17/04/97.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: Congresso Nacional de Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação – Proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília: MEC/Inep, 1998.

\_\_\_\_\_. CEB. Parecer nº 15/98: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relatora: Guiomar Namó de Mello. 1º de jun. 1998. FTP (<http://www.mec.gov/cne>).

\_\_\_\_\_. CEB. Resolução n. 3 26 jun. 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília. 6/08/1998b.

\_\_\_\_\_. CNB Parecer nº 009/2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Relatores Soares, Maranhão, Durham, Mello, Bizzo, Teixeira e Weber.

\_\_\_\_\_. Inep, Estatísticas do Professor, 2003 ([www.inep.org.br](http://www.inep.org.br)).

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 6 e 7, de 28.01.05 e 01.02.2005. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do ensino médio, diurno e noturno, respectivamente, nas escolas estaduais.

\_\_\_\_\_. Comunicado S.E. de 22.03.95 sobre as Principais Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo (01/95 à 12/98).

\_\_\_\_\_. Novos rumos da escola de Ensino Médio – desafios e possibilidades – documento preliminar para indicação discussão interna - SEE, Nov/99

\_\_\_\_\_. CEE Nº 08/97 - institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental.

BRASLAVSKY, C., “La gestión curricular en las transformaciones y reformas educativas latinoamericanas contemporâneas”, in *Novas políticas educacionais críticas e perspectivas*. São Paulo, 1998.

BRUNO, Lúcia. *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo, Atlas, 1996.

BUENO, M.S.S. “Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia”, in *Cadernos de Pesquisa*, nº 109, março/2000, pp.7-23.

CARDOSO, R. “Aventuras de antropólogos em campo ou Como escapar das armadilhas do método”, in R. Cardoso (org.). *A aventura antropológica*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986, pp. 95-105.

CARDOSO, I. *A universidade da comunhão paulista*. Tese de doutoramento. São Paulo, 1979.

CASTELL, R. *As metamorfoses da questão salarial – uma crônica do salário*. Petrópolis, Vozes, 1998.

CHOMSKY, N. *Ano 501 – A conquista continua*. São Paulo, Página Aberta, 1993.

\_\_\_\_\_; DIETERICH, H. & GARRIDO, J. *A sociedade global: educação, mercado e democracia*. Blumenau, Ed. da FURB, 1999.

CODO, W. (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis/Brasília, Vozes/CNTE/UnB-Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

- COIMBRA, M. “Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais”, in S. Abranches et al. (orgs.). *Política social e combate a pobreza*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1989.
- CONSED-Conselho Nacional de Secretários da Educação, Políticas públicas de Qualidade na Educação Básica, Lindinger, M.M. (coord.). Registro dos trabalhos do Seminário Latino Americano sobre Políticas Públicas, realizado em Foz do Iguaçu, Setembro 1995, Fundação Ford, Brasília, 1996.
- COOKSON, P. W. Jr. “La micropolítica de la enseñanza”, in I.F. Goodson e outros (orgs.). *International Handbook or Teachers and Teaching*. (2vols). Barcelona, Hurope S.L., 2000.
- CORREIA, J. A. “Formação e trabalho: contributos para uma transformação de modos de pensar na sua articulação”, in R. Canário (org.). *Formação e trabalho*. Porto Editora, 1997, pp. 13-41.
- COSTA, M. C.V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre, Sulina, 1995.
- CUNHA, L. *A universidade reformada*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.
- DEJOURS, C. *A banalização da injustiça social*. São Paulo, FGV, 2001.
- DEMO, P. “Educação profissional: desafio da competência humana para trabalhar”, in *Educação profissional: o debate da (s) competência (s)*. Ministério do Trabalho, 1997.
- DOMINGUES, J.M. *Teorias sociológicas do século XX*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.
- DRAIBE, S. “As políticas sociais e o neoliberalismo”, in *Revista USP*, n. 17. São Paulo, CCS-USP, mar.-mai./93, pp. 86-101,
- \_\_\_\_\_. “Uma nova institucionalidade das políticas sociais? Reflexões a propósito da experiência latino-americana recente de reformas e programas sociais”, in *São Paulo em Perspectiva*, vol. 11 (4), 1997, pp. 3-15.
- DUPAS, G. *Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.
- ENGUITA, M.F. “Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização”, in *Teoria & Educação* n° 4, 1991.
- FAZENDA, Ivani C. A (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo, Cortez, 1989.
- FIDALGO & MACHADO (eds.). *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte, Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.
- FLORESTAN, F. “O novo ponto de partida C.B.E”, I Conferência brasileira de educação, 1982.
- FONSECA, Selva G. *Caminhos da história ensinada*. Campinas, Papirus, 1993.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 8ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo, Unesp, 2000.
- \_\_\_\_\_. *A sombra desta mangueira*. São Paulo, Olho d’Água, s/d.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

- FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. (org). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. “Escola pública brasileira na atualidade: lições da história”. Texto referente a palestra realizada durante Congresso da Apeoesp, e enviado pelo autor via internet, 2003.
- FREITAG, B. *Escola, Estado e sociedade*. 4ªed. São Paulo, Moraes, 1980.
- FURTADO, C. *A formação econômica do Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1961.
- GALVÃO, L.A. *Capital ou Estado? Introdução à crítica da política*. São Paulo, Cortez, 1984.
- GARRIGOU, A. & LACROIX, B. (orgs.). *Norbert Elias: a política e a história*. São Paulo, Perspectiva, 2001.
- GIDDENS, A. “Capitalismo e moderna teoria social – uma análise das obras de Marx, Durkheim e Max Weber”, in *A diferenciação social e a divisão do trabalho*. 2ª ed. Lisboa, Presença, 1984, cap. 15
- GÓMEZ, A I. Perez. “As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento”, in *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- GOODSON, I.F; GOOD, T.L. & BIDDLE, B.J. “La enseñanza y los profesores II”, in *La enseñanza y sus contextos*. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.
- \_\_\_\_\_. *A concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- HABERMAS, J. “A nova intransparência”, in *Novos Estudos Cebrap*, n. 18. São Paulo, 1987, pp.103-14.
- \_\_\_\_\_. “Crítica de la razón funcionalista”, in *Teoria de la accion comunicativa*. Madrid, Tauros, 1987, vol. II.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 12ª ed. São Paulo, Loyola, 2003 (parte II: “A transformação econômica do capitalismo do final do século XX”, pp. 115-84).
- HAYEK, F. *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro, Instituto Liberal, 1987.
- HELOANI, J. R. *Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo trabalho*. São Paulo, Atlas, 2003.
- HYPOLITO, A M. “Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise”, in *Teoria & Educação* n. 4. Porto Alegre, Pannonica, 1991.
- IANNI, O. *Estado e capitalismo*. 2ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- KING, D. “O Estado e as estruturas sociais de bem-estar”, in *Novos Estudos Cebrap*, 22, 1988.
- KUENZER, A. *O Ensino Médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil Setor de Educação*. Universidade Federal do Paraná, Revista Brasileira de Educação, 1997.

LIBÂNIO, J.C; OLIVEIRA, J.F. & TOSCHI, M.S. “Educação escolar: políticas, estrutura e organização”, in A.E Severino & S.G. Pimenta (coords.). *Coleção Docência em Formação*. São Paulo, Cortez, 2003.

MARX, K. Capítulo IV inédito de *O capital*. São Paulo, Moraes. 1969.

MARX, K & Engels, F. *A ideologia alemã*. Lisboa, Edições Avante!, 1981.

MELLO, G.N. “Reforma e diretrizes para o ensino médio”, in *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília, MEC/Inep, 2000.

\_\_\_\_\_. “Políticas públicas de educação básica no Brasil. Acertos e erros nos últimos 15 anos”, in Políticas Públicas de Educação Básica – Seminário Latino Americano sobre Políticas Públicas realizado em Foz do Iguaçu Set/95, Marília Miranda Lindinger (coord.) e com apoio do Consed, Unicef e Fundação Ford, Brasília-DF.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo, Boitempo, 2005.

MINAYO, M.C.S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio De Janeiro, Vozes, 2000.

MOITA, M. C. “Percurso de formação e de trans-formação”, in A. Nóvoa (org.). *Vidas de Professores*. Porto Editora, s/d.

MONLEVADE, J. & SILVA, M. *A Quem manda na educação no Brasil?* Brasília, Idéa, 2000.

MOREIRA, A.F.B. *Os parâmetros curriculares nacionais em questão*. Ed. Educação e Realidade, 1996.

NÓVOA, A. *Le temps des professeus*. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

\_\_\_\_\_. Citação da Teleconferência do projeto Ensino Médio em Rede, como parte do Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio (PEC), sob a responsabilidade da Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo. Participantes: Antônio Nóvoa, Maria Isabel Almeida (USP), Myrtes Alonso (PUC), Ricardo Ribeiro (Unesp), Maria José Nogueira (USP), Irani Aparecida Muller Guimarães (Unesp) e Maria Luísa de Oliveira Dias (PUC-SP), 2001-2002.

OFFE, C. “Sistema educacional, sistema ocupacional e política de educação - contribuição a determinação das funções sociais do sistema educacional”, in *Educação e Sociedade* n. 35, 1990, pp. 5-59.

OFFE, C. & LENHARDT, C. “Teoria do Estado e Política Social”, in C. Offe. *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, D.A. “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização”, in *Educação e Sociedade*, vol. 25, n. 89. Campinas, Cortez/Cedes, set/dez/2004, pp. 1.127-44.

PAIVA, V. “Educação e bem-estar”, in *Educação e Sociedade*, vol.12, n. 39. Campinas, Cortez/Cedes, 1991, pp. 161-200.

PARIS, C. *O animal cultural*. São Carlos, Editora da EDFSCAR, 2002.

PERRENOUD, P. “Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor”, in *Revista Ideas A* 251, 30, p. 205.

- PINTO, J.M.de R. “Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002)”, in *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade*, vol. 23, São Paulo/Campinas, Cortez/Cedes, 2002, p. 109.
- PIOLLI, E. Educação e Sindicalismo:O discurso sindical no contexto da reestruturação produtiva, dissertação de mestrado, defendida em fev./2004, UNICAMP-Campinas/SP.
- POPKEWITZ, T. S. “Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial”, in A. Nóvoa (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- \_\_\_\_\_. “La enseñanza, la formación Del profesorado y el profesionalismo”, in *Sociología política de las reformas educativas*. La Coruña, Ediciones Morate, 1994.
- QUEIROZ, M.I.P. “Relatos orais do ‘indizível’ ao ‘dizível’”, in *Ciência e Cultura*: 39(3) março/1987.
- SACRISTÁN, J.G., “Reformas educativas y reforma del currículo: anotações a partir de la experiencia española”, in *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo, 1998.
- SANTOS, J.O. “Novo mundo do trabalho: nova pedagogia capitalista”, in *Revista Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, ago-dez/1997.
- SANTOS, W. G. *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Campus, 1987 (1º e 3º capítulos).
- SAVIANI, D. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. 2ª ed. Campinas, Autores Associados, 1999.
- \_\_\_\_\_. “Mudanças organizacionais, novas tecnologias e educação, o trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias”, in *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- SENNET, R. *A corrosão do caráter – conseqüências pessoais do trabalho no capitalismo*. São Paulo, Record, 2001.
- SIMIONATTO, I. “Reforma do Estado e políticas públicas: implicações para a sociedade civil e para a profissão, in Banco Mundial”, in *Informe sobre el Desarrollo Mundial*. 1997 (digitado).
- TELLES, V. S. “Sociedade civil e a construção de espaços públicos”, in E. Dagnino (org.). *Anos 90. Política e sociedade no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1994.
- TOMMASI, L.; WARDE, M. J & HADDAD S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1998.
- TRAGTENBERG, M. *Burocracia e ideologia*. São Paulo, Ática, 1980.
- VIANNA, M.L.W. “Política versus Economia: notas (menos pessimistas) sobre globalização e Estado de Bem-Estar”, in S. Gerschman & M.L.W.Vianna (orgs.). *A miragem da pós-modernidade. Democracia e políticas sociais no contexto da globalização*. São Paulo, Fiocruz, 1997.
- UNESCO – Informe Mundial sobre a Educação – 1998 Os docentes e o ensino num mundo em mutação.

WEBER, M, 1864-1920, *Textos selecionados/Max Weber*. Seleção e traduções de Maurício Tragtenberg. 2ª ed. São Paulo, Abril Cultural (Os Pensadores), 1980.

\_\_\_\_\_. *Metodologia das ciências sociais*. São Paulo, Cortez, 1992

\_\_\_\_\_. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 6ª ed. São Paulo, Pioneira, 1989.

\_\_\_\_\_. *Economia y sociedad: esbozo de sociologia comprensiva*. México, Fondo de Cultura Econômica, vol.II, 1974.

ZIBAS, D.M.L.; AGUIAR, S. A .M. & BUENO, S.S.M. *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília, Plano Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. “Ensino noturno de 2º Grau: a voz do corpo docente”, in *Cadernos de Pesquisa* n. 78. São Paulo, agosto/1991.

\_\_\_\_\_. “A Reforma do Ensino Médio no Chile: vitrina para a América Latina?”, in *Cadernos de Pesquisa* n.115. São Paulo, março/2002

\_\_\_\_\_. “O Ensino Médio no Brasil neste final do século: uma análise de indicadores”, 1999.

\_\_\_\_\_. “O Ensino Médio na voz de alguns de seus atores”, 2001.