

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**COMPROMETIMENTO POLÍTICO DOS  
PROFESSORES:  
RESGATE E BUSCA NAS TRAMAS DAS PRÁTICAS  
ESCOLARES**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Etiane Fagundes Braga Balsan**

**Santa Maria, RS, Brasil.**

**2012**



**COMPROMETIMENTO POLÍTICO DOS PROFESSORES:  
RESGATE E BUSCA  
NAS TRAMAS DAS PRÁTICAS ESCOLARES**

**Etiane Fagundes Braga Balsan**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sueli Menezes Pereira**

**Santa Maria, RS, Brasil.**

**2012**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Balsan , Etiane Fagundes Braga  
Comprometimento político dos professores: resgate e  
busca nas tramas das práticas escolares / Etiane  
Fagundes Braga Balsan .-2012.  
180 p.; 30cm

Orientadora: Sueli Menezes Pereira  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2012

1. Trabalho dos professores 2. Politização 3.  
Comprometimento político I. Pereira , Sueli Menezes II.  
Título.

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação**

**A comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado**

**COMPROMETIMENTO POLÍTICO DOS PROFESSORES:  
RESGATE E BUSCA NAS TRAMAS DAS PRÁTICAS ESCOLARES**

elaborada por  
**Etiane Fagundes Braga Balsan**

como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**



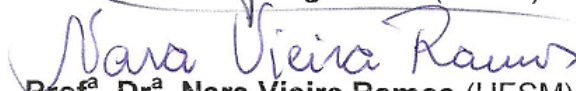
**Profª Drª Sueli Menezes Pereira**  
(Presidente/Orientadora)



**Prof. Dr. Carlos Roberto da Silva Machado (FURG)**



**Prof. Dr. Celso Ilgo Henz (UFSM)**



**Profª. Drª. Nara Vieira Ramos (UFSM)**

Santa Maria, 30 de março de 2012.



## AGRADECIMENTOS

*Agradeço a Deus por ter estado por mim nessa caminhada e não ter permitido que eu esmorecesse .*

*Agradeço ao meu esposo por ser meu apoio e ser participante dos bons e dos maus momentos.*

*Aos meus familiares que mesmo longe, tenho certeza que torciam por mim.*

*Aos meus amigos que sempre viram em mim uma pessoa lutadora.*

*Agradeço à professora Sueli Menezes Pereira pela oportunidade de ser mestrande e de ser sua orientanda . Agradeço a ela a dedicação e as muitas horas de orientação que me foram proporcionadas: oportunidades únicas de aprendizagem com alguém que sabe o que está falando.*

*Aos queridos professores da banca, professor Carlos Roberto da Silva Machado, professor Celso Ilgo Henz e professora Nara Vieira Ramos, que muito contribuíram com essa dissertação, ampliando minha reflexão acerca do problema abordado.*

*Aos queridos colegas professores e funcionários das escolas colaboradoras dessa pesquisa que muito instigaram a reflexão e a compreensão acerca do nosso trabalho de professores.*





## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **COMPROMETIMENTO POLÍTICOS DOS PROFESSORES: RESGATE E BUSCA NAS TRAMAS DAS PRÁTICAS ESCOLARES**

AUTORA: ETIANE FAGUNDES BRAGA BALSAN

ORIENTADOR: SUELI MENEZES PEREIRA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 30 de março de 2012.

A presente dissertação teve como intuito investigar o nível de politização dos professores e se este condiciona o comprometimento político destes trabalhadores frente ao contexto educacional da rede pública estadual de Santa Maria, tomando como referência as políticas educacionais atuais que têm na autonomia, na democracia as principais características da gestão escolar. Nesse sentido, saber como está e porquê está a politização dos professores levando-se em consideração os aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos que perpassam o pensar e o fazer destes trabalhadores converte-se em possibilidade de discussão, compreensão e construção de um efetivo e consciente engajamento com a educação no seu sentido social. Dessa forma, não só os professores, mas todos os sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico da escola precisam refletir e ter consciência sobre quem são, de que lado estão e para quem e por quem trabalham e lutam, o que corresponde fazer um inventário crítico e consciente de si mesmos e do próprio trabalho de modo contextualizado. Para tanto, o caminho metodológico da pesquisa esteve fundamentado na abordagem qualitativa, numa perspectiva crítica, sendo a observação participante e o grupo focal as técnicas elegidas para a coleta dos dados, cuja análise de tais informações ocorreu através de análise de conteúdo. Como resultado ficou evidenciado que o trabalho dos professores ainda está extremamente fragmentado aos moldes do trabalho fabril e reforçado pela formação tecnicista muito presente nas concepções e práticas escolares. Nessa organização de trabalho o que vigora é mais o senso comum que a práxis, o que aponta à apatia política em relação à profissão e à realidade social, mas à desistência, à resistência e o comprometimento político possível em relação à educação e à sociedade. Essas categorias ocorrem pelo fato de que os próprios professores têm consciência que precisam antes olhar para si mesmos como categoria de trabalhadores, com vistas a constituírem a respectiva identidade profissional. Ao encontro disso a formação continuada na escola a partir das suas necessidades mostra-se como a grande aliada nesse processo de formação técnica e política dos professores e, portanto, na reconstrução do trabalho da escola. Conforme os referidos resultados esta Dissertação de Mestrado buscou contribuir com estudos que se dirijam à construção da cidadania, tomando como base a politização dos professores com vistas ao comprometimento político como classe trabalhadora, tornando-se este, uma das prerrogativas para uma educação mais equitativa, cidadã, voltada para uma sociedade verdadeiramente democrática. Através deste posicionamento, portanto, defendo uma urgente e necessária reflexão histórico-crítica do trabalho do professor e da escola no contexto capitalista com vistas ao entendimento e à luta pela função social dessa instituição educativa e concomitantemente a responsabilidade e o papel do professor nesse trabalho.

**Palavras-chave:** Trabalho dos professores. Politização. Comprometimento político.



## **ABSTRACT**

Dissertation of Master's degree  
Program of Masters degree in Education  
Federal University of Santa Maria

### **POLITICAL COMMITMENT OF TEACHERS: SEARCH AND RESCUE IN THE PLOT OF SCHOOL PRACTICE**

**AUTHOR: ETIANE FAGUNDES BRAGA BALSAN**

**SUPERVISOR: SUELI PEREIRA MENEZES**

Date and Location of Defense: Santa Maria, March 30, 2012.

This work was aimed to investigate the level of politicization of teachers and whether this affects the political commitment of these workers outside the educational context of public schools in Santa Maria, with reference to current educational policies that have the autonomy, a key democracy feature of school management. In this sense, the knowledge of how and why the politicization of teachers, taking into consideration the historical, social, political and economic factors, underlie the thinking and work of these workers becomes a possibility for discussion, understanding and building an effective and conscious commitment to education in its social sense. In this form, not only the teachers, but also all that are involved in the educational work of the school must reflect and be aware of who they are, where they stand and to whom and for whom they work and struggle, which corresponds to making a critical inventory, conscious of themselves and their work in a contextualized way. To this end, the research was based on a qualitative approach, in one critical perspective, being the participant observation and focus group techniques used to collect data and the information obtained analyzed by content analysis. It became evident that teachers' work is extremely fragmented along the lines of factory work and reinforcement for technical education much present in the school concepts and practices. In this arrangement, the work force is more than common sense that the practice, pointing to the political apathy in relation to the profession and social reality, but the possible withdrawal, resistance and political commitment in relation to education and society. These categories occurred for the fact that the teachers themselves have the conscience needed before seeing themselves as this category of workers in order to constitute their professional identity. To meet this, the continuing education in the school from their needs is shown as the greatest ally in this process of political and technical training of teachers and, therefore, the reconstruction of school work. As a result, this work sought to contribute to studies that address the construction of citizenship, based on the politicization of teachers with reference to the political commitment of the working class, as has become one of the prerogatives for a more equitable education and a truly democratic society. Based on this position, therefore, an urgent and necessary discussion of the historical-critical work of the teacher and the school is advocated in the capitalist context with a view to understanding and combating the social function of this educational institutions and concomitant to the responsibility and role of the teachers in this work.

**Keywords:** Teachers' work. Politicization. Political commitment.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Opinião quanto à manutenção das escolas (%).....	33
Figura 2 – Respostas dos diretores sobre a manutenção das escolas .....	34
Figura 3 – Condições precárias da escola pública estadual .....	34
Figura 4 – Consequências da enturmação.....	35
Figura 5 – Distribuição de carga horária pelas áreas de conhecimento .....	142



## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>23</b>
<b>A POLITIZAÇÃO DO PROFESSOR COMO REQUISITO PARA UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO.....</b>	<b>23</b>
<b>COMPROMETIDA COM A FORMAÇÃO CIDADÃ.....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>37</b>
<b>AS TRAMAS DAS PRÁTICAS ESCOLARES .....</b>	<b>37</b>
2.1 O papel social da escola – uma compreensão histórica necessária – a divisão da sociedade em classes e a divisão social do trabalho .....	38
2.1.1 A escola e um dos seus papéis: a reprodução social.....	43
2.1.2 A escola como aparelho de Estado.....	47
2.1.3 Administração capitalista: taylorismo-fordismo e burocratização - reflexos arraigados na organização do trabalho escolar.....	51
2.1.4 A burocratização como mecanismo mais amplo de dominação do capital.....	59
2.2 A educação no contexto da internacionalização de capitais .....	61
2.2.1 A educação escolar no Brasil pós-ditadura militar e as implicações no trabalho dos professores.....	64
2.3 Políticas educacionais atuais no contexto capitalista .....	71
2.3.1 A administração escolar e o trabalho da escola na sociedade capitalista.....	81
2.3.2 A Gestão Democrática como possibilidade de ruptura com o modelo fragmentado do trabalho da escola brasileira.....	84
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>89</b>
<b>O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>89</b>
3.1 As escolas participantes da pesquisa - da universidade à escola pública, da escola pública à universidade - um caminho de ida e volta .....	98
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>105</b>
<b>A POLITIZAÇÃO DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESTADUAL E O COMPROMETIMENTO POLÍTICO POSSÍVEL: .....</b>	<b>105</b>
<b>UMA ANÁLISE DA REALIDADE CONCRETA .....</b>	<b>105</b>
4.1 O comprometimento político que se necessita para a educação que se quer ..	105
4.2 A politização dos professores das escolas estaduais de Santa Maria: com o que estamos comprometidos? .....	109
4.2.1 O diretor e o trabalho da escola .....	110

4.2.2 O trabalho da escola e a politização dos professores frente ao contexto educacional público estadual.....	113
4.3 A politização e o comprometimento político possível.....	149
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>159</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>173</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>179</b>



## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

---

A presente pesquisa surge dos dados apurados no trabalho monográfico intitulado “*Descompasso pedagógico: quais os fatores que o influenciam e como transcendê-lo?*” apresentado ao final do curso de pós-graduação de Especialização em Gestão Educacional - UFSM, em janeiro de 2009, cujos resultados abarcaram a realidade vivenciada cotidianamente pelos professores e professoras da rede pública estadual de Santa Maria/RS, evidenciando a discrepância entre o que propõem as políticas de descentralização político-administrativa da escola e as práticas escolares, entre os quais se destacam: a setorização do trabalho da escola; a precarização e o isolamento do trabalho do professor; a desvinculação da relação teoria e prática; trabalhadores que na sua maioria trabalham 40 à 60h semanais, o que os impossibilita de se envolverem efetivamente com a construção de uma proposta político-pedagógica comprometida com a função social da escola.

A partir destas constatações, houve a necessidade de ampliar a pesquisa sobre o trabalho docente diante das políticas públicas atuais que, calcadas na descentralização, responsabilizam diretamente aos professores pela organização administrativo-político-pedagógica da escola e de seu compromisso com a gestão de uma instituição de qualidade social, o que implica na formação política desse professor no sentido de fazer da escola um local de cidadania. Nesse sentido, focar acerca da politização dos professores é uma questão importante já que suscita refletir a respeito da construção de uma escola que se contraponha às relações de exploração constituídas na sociedade capitalista e que acabam sendo repercutidas nas práticas no interior desta instituição.

Nesta perspectiva, saber como está e por que está a politização dos professores frente ao contexto da educação pública estadual gaúcha, levando-se em consideração os aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos que perpassam o pensar e o fazer destes trabalhadores é imprescindível para que estes se sintam responsáveis e capazes por mudanças que vão além das atuais práticas escolares e, dessa maneira, com vistas a uma escola que contribua para a transformação social. O grande desafio está em concretizar esta possibilidade de educação escolarizada, “[...] visto a cultura liberal em que está assentada a escola” (PEREIRA,

ZIENTARTARKI, CONCEIÇÃO, 2006, p. 3) e da sociedade classista da qual essa instituição é oriunda e na qual foi formada.

Conforme Florestan Fernandes a educação escolarizada pode ser compreendida das seguintes maneiras:

[...] tanto pode ser compreendida como “produto” da mudança social, quanto como seu “requisito” e até como seu “fator específico”. O que significa que as relações de ambas, vistas sociologicamente, são reversíveis, e embora existam situações nas quais as escolas apareçam como foco de estabilidade social e de resistência à mudança, também existem situações nas quais sucede o contrário, cabendo às escolas preparar o caminho para a transformação de hábitos, comportamentos e ideais de vida (FERNANDES, 1966, p. 85).

A partir disso é possível inferir que somos sujeitos da nossa própria história e, ao encontro desta concepção, requer que pensemos a construção de uma escola que responda pelos interesses sociais, tendo consciência da totalidade da realidade da qual fazemos parte.

Isso significa ocupar todos os espaços em que se dá a educação na sociedade, os quais foram conquistados por nós, de forma consciente, representando o interesse da comunidade e dos cidadãos que dela fazem parte (PEREIRA; FURTADO; BECKER, 2004).

Nessa construção e apropriação, a escola deve ser um local de efetivo e real comprometimento político. Neste aspecto aposto na politização, na consciência crítica que nela está imbricada e, inclusive, na gestão democrática<sup>1</sup> como um fator indispensável para pensar e fazer da escola o *locus* da formação cidadã, visto que, conforme apontam as autoras citadas, é

[...] no interesse e na competência dos profissionais da educação, que, em conjunto com a comunidade, deverão, ocupando este espaço legalmente instituído, empenhar seus esforços no sentido de equacionar seus problemas e de construir uma nova identidade para a escola (PEREIRA; FURTADO; BECKER, 2004, p. 20)

Este posicionamento leva-me à compreensão da gestão escolar numa perspectiva democrática como um espaço participativo a ser assegurado pela

---

<sup>1</sup> Embora a gestão escolar democrática tenha sido proferida na Constituição Federal de 1988 e referendada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, pesquisas apontam que muito há por fazer no sentido do trabalho da escola ser organizado e efetivado de forma coletiva, participativa e democrática.

comunidade escolar, onde aí assume papel relevante o professor como gestor da escola juntamente com os demais envolvidos com o trabalho desta instituição.

Isto indica que os professores não podem ficar à margem do processo de pensar, decidir e fazer a escola, pois a partir do instante que esse espaço de construção e participação não estiver sendo ocupado pela totalidade dos agentes educativos de modo a apreender as necessidades e discutir possibilidades para a mudança do que está instituído em âmbito de educação escolar, outros o farão e, possivelmente com interesses opostos ao papel social da escola. Este fato evidencia a possibilidade, de maneira mascarada, do discurso de uma classe sobre outra encoberto pelas propostas legais identificadas em planos e projetos que, interpretados na ótica dos interesses dominantes, mais promovem o fracasso, do que o sucesso da escola, o que, provavelmente, justifica os resultados, hoje exibidos pela mídia e pelos organismos internacionais ligados ao setor educacional.

Assim sendo, a escola deve ter presente e, principalmente, ser sabedora que os projetos e ações pedagógicos lá desenvolvidos, inclusive aqueles concebidos no âmbito das políticas educacionais nunca são neutros<sup>2</sup>. Portanto, se faz mister uma postura consciente e politizada dos professores frente ao seu trabalho, aliados ao conjunto da comunidade escolar de modo que se torne não apenas crítica, mas ação contrária ao capitalismo dependente no qual estamos inseridos, o que perpassa pela gestão escolar, como inclusive pela formação dos trabalhadores em educação.

Os questionamentos *o que aprender?, como aprender?, por que aprender?, para quê aprender? e como promover a formação do cidadão?* são questões que devem estar presentes no trabalho docente, tendo em vista o importante compromisso social de educador frente a este desafio ao lado do enfrentamento das múltiplas tarefas burocráticas emanadas do sistema educacional e da problemática social que hoje estão presentes na escola.

A partir disso questiono o comprometimento político dos professores que, devido ao envolvimento com tantas tarefas constituídas no âmbito escolar, tendem a desenvolver um trabalho mecânico, acrescido à condição funcional (nem sempre favorável a uma implicação com a escola como instituição educativa em sua totalidade). Isto indica que na escola ainda permanece a necessidade de se investir na iniciativa de implementar um trabalho coletivo e uma formação continuada de

---

<sup>2</sup> Sobre a não neutralidade da ação pedagógica cf. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

modo a empreender conhecimentos de maneira crítico-reflexiva que se dirijam a repensar, replanejar e refazer a instituição educativa em sua organização administrativo-pedagógica, o que significa “[...] pensar a escola [...] não apenas como ela é, mas a partir disso pensar o ‘seu vir a ser e seu dever ser em disputa’ na sociedade de classes” (MELLO, 1985, p. 23).

Nesse sentido, o trabalho remonta sobre a politização dos professores como condição para o comprometimento político, embora se saiba que esta condição nem sempre é prerrogativa para o comprometimento político com a educação de maneira efetiva, já que uma pessoa pode ser politizada, mas não necessariamente comprometida com o seu trabalho de modo consciente, crítico e reflexivo (ARROYO, 2000), com vistas à qualidade social do seu pensar-saber-fazer. Refiro-me, assim, à sensibilidade e ao engajamento na luta *na* e *da* classe trabalhadora, historicamente explorada, subsumida e desumanizada pelo capital, tendo na própria divisão do trabalho uma das principais causas que desapropria o trabalhador assalariado (entre eles, os professores) da totalidade do seu fazer, desde o planejamento até o resultado, o que se direciona à emersão da historicidade e da humanidade do ser professor ou professora, entendendo-a como constitutiva da identidade desse trabalhador, bem como da escola e da sociedade contemporânea.

No caso dos professores é imprescindível salientar que estes foram destituídos dos seus instrumentos de trabalho: primeiro do saber, depois do método. Esta situação foi mais visível com o advento da escola tecnicista que se implanta no Brasil no período do Golpe civil-militar de 1964 (assunto que será tratado no capítulo II deste trabalho).

Em nome da modernidade e do desenvolvimento econômico do país, a educação passou a ser a chave motriz, especialmente, para o discurso desenvolvimentista da ditadura civil-militar quanto ao provimento de mão-de-obra para o crescimento do Brasil. Entretanto, pode-se dizer que, uma educação planejada e direcionada por técnicos americanos ou por brasileiros capacitados nos Estados Unidos, a fim de soar e disseminar a voz dos acordos MEC/USAID no país<sup>3</sup> através de uma ideologia liberal e tecnicamente pensada para ludibriar os trabalhadores em educação e os cidadãos de modo geral, como se as contradições em âmbito social já não mais existissem.

---

<sup>3</sup> Essa compreensão é possível através da leitura da obra **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio**, edições Loyola, 1985, de Ivani Catarina Arantes Fazenda.

Neste período, de acordo com Fazenda (1985, p. 116) é a “[...] consciência política dos educadores tolhida pelo ofuscante brilho das metodologias e técnicas de ensino importadas [...]”. Quanto a essa situação é válido perguntar se a mesma repercutiria ainda hoje no trabalho dos professores, tanto no que diz respeito à apreensão da totalidade do trabalho de professor e professora, bem como a compreensão destes trabalhadores sobre o que se institui em termos de legislação.

Por outro lado, conforme Mousquer, Pereira & Huber (1998, p. 47) as diretrizes traçadas no período da ditadura “[...] começam a ter alguma alteração na década de 80 proporcionada pela abertura política, pelas eleições diretas, pela aceleração em torno do debate com vistas à elaboração da nova Constituição brasileira”. Como decorrência desse processo de participação e tomada de posição política da sociedade civil, hoje os professores têm a possibilidade de repensar e transformar a escola em um espaço de formação de cidadãos conscientes e politicamente preparados para compreender o seu contexto. Isto se afirma pela probabilidade do processo de descentralização político-administrativo e o correspondente princípio de gestão democrática proferido pela Constituição Federal de 1988, Art. 206, inciso VI, o qual é corroborado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96.

Assim, percebe-se a necessidade da reflexão acerca da politização dos professores, principalmente quando há a possibilidade de se confrontar com as seguintes perguntas: por que, apesar da ampliação do processo de politização dos professores ao longo da história de luta da categoria, ainda há a dificuldade quanto à construção e à efetivação do trabalho coletivo e democrático da escola? Os professores conseguem ver a escola no contexto, evidenciando uma compreensão de totalidade? Em quais concepções está calcada a politização dos professores? O que é comprometer-se politicamente com o trabalho da escola pública?

A partir destas indagações salienta-se o objetivo geral dessa pesquisa que tem como pretensão investigar a politização dos professores com vistas a identificar o comprometimento político destes trabalhadores das escolas da rede estadual de Santa Maria, tomando como referência as políticas educacionais atuais que têm na autonomia, na democracia as principais características da gestão escolar. Através do referido objetivo geral tem-se, então, a possibilidade de suscitar uma discussão acerca da politização desses trabalhadores ao encontro de um efetivo e consciente engajamento com a educação no seu sentido social.

Ao encontro deste objetivo, optou-se por trilhar os seguintes objetivos específicos: analisar a organização da escola e o trabalho do professor e a relação com o modelo de organização do trabalho fabril; conhecer *como está* o nível de politização dos professores gaúchos, considerando a formação tecnicista e o modelo empresarial que se implantou no país nos anos de 1960 e, as investidas político-econômicas neoliberais emanadas a partir dos anos 90, como inclusive as respectivas implicações na organização escolar e no trabalho dos professores; e, por fim, analisar as políticas educacionais no contexto atual com vistas à formação cidadã.

Para tanto, diante da problematização levantada e dos objetivos traçados opto por uma abordagem qualitativa de pesquisa, numa perspectiva crítica (aspectos que serão aprofundados na metodologia trilhada para a pesquisa).

Nesse desvelamento da realidade, a politização dos professores será analisada através das tramas presentes nas práticas escolares, que para mim corresponde ao trabalho do professor perpassado pelos muitos fatores que o determinam e que acabam por convergir em amarras difíceis, mas não impossíveis de serem desfeitas ou modificadas.

Dessa forma, não só os professores, mas todos os sujeitos envolvidos com a educação escolar precisam refletir e ter consciência sobre quem são, de que lado estão e para quem e por quem trabalham e lutam. Isso significa, conforme Mello (1985), que é necessário fazer um inventário crítico e consciente de si mesmo e do próprio trabalho de modo contextualizado.

Com vistas a este intuito a pesquisa está organizada em quatro capítulos, quais sejam: capítulo I, intitulado “A politização do professor como requisito para uma proposta de educação comprometida com a formação cidadã”, que exponho o sentido tomado nesse trabalho acerca da politização dos professores com vista ao comprometimento político; capítulo II, intitulado “As tramas das práticas escolares”, que trato dos fatores que determinam o trabalho dos professores, como também, que os mesmos podem ser considerados como possibilidade de ruptura com o que está instituído, desde que analisados de maneira crítico-reflexiva; capítulo III, intitulado “O caminho metodológico da pesquisa” apresento a metodologia que embasa a pesquisa que, através abordagem qualitativa e da perspectiva crítica, visa apontar possibilidades de constituir o corpus de análise deste trabalho investigativo;

e, capítulo IV, intitulado “A politização dos professores no contexto da educação estadual e o comprometimento político possível: uma análise da realidade concreta” desenvolvo a pesquisa empírica cuja atenção dirige-se à politização dos professores diante das várias situações e discussões abordadas no decorrer dos anos de 2011-2012 acerca da educação estadual gaúcha relacionada ao contexto político, econômico, social mais amplo e, a partir disso, a constatação: com que estamos comprometidos?

Com estes propósitos esta Dissertação de Mestrado busca contribuir com estudos que se dirijam à construção da cidadania, tomando como base o trabalho docente através do comprometimento político do professor, tornando-se este, uma das prerrogativas para uma educação mais equitativa e uma sociedade verdadeiramente democrática. Portanto, o que justifica a necessidade de uma reflexão histórico-crítica do trabalho do professor e da escola no contexto capitalista com vistas ao entendimento e à luta pela função social dessa instituição educativa e concomitantemente a responsabilidade e o papel do professor nesse trabalho.





# A POLITIZAÇÃO DO PROFESSOR COMO REQUISITO PARA UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM A FORMAÇÃO CIDADÃ

---

Um dos aspectos imprescindíveis para uma educação de qualidade social é a visão de totalidade de modo a garantir a contextualização do conhecimento, o que implica em uma formação política do professor, como cidadão, ou seja, o professor como ser político deve ser um cidadão suficientemente politizado de modo a compreender, inserir-se e relacionar-se criticamente no contexto social, do que resultaria em um tipo de trabalho que foge aos moldes atuais da escola que tem na reprodução do conhecimento acrítico e descontextualizado a sua evidente característica, conforme pesquisas da realidade educacional.

Para tanto, é necessário conceituar o termo “política”, construído ao longo da História, a fim de compreender os sentidos atribuídos nessa trajetória. Segundo o **Dicionário de Política** de Norberto Bobbio, a genealogia do termo *politikós* indica que política refere-se à reflexão tecida a respeito de tudo o que se direciona aos assuntos da cidade (*pólis*), ou seja, vinculada ao “[...] urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social” (1998, p. 954).

Nesse sentido, de acordo com Aristóteles na obra **A Política**, a cidade é organizada com vistas à própria conservação e a busca do seu bem-estar, daí decorrentes as ideias de sociedade e, mais precisamente, sociedade política ou Estado.

A partir disso tem-se a premissa de que

[...] o todo existe necessariamente antes da parte. As sociedades domésticas e os indivíduos não são senão as partes integrantes da Cidade, todas subordinadas ao corpo inteiro, todas distintas por seus poderes e suas funções, e todas inúteis quando desarticuladas, semelhantes às mãos e aos pés que, uma vez separados do corpo, só conservam o nome e a aparência, sem a realidade, como uma mão de pedra. O mesmo ocorre com os membros da Cidade: **nenhum pode bastar-se a si mesmo** (ARISTÓTELES, s/d, p. 11, grifos meus).

Isso indica que o conceito de política é expandido, abarcando a natureza, a função e a divisão do Estado.

O Estado, nesta perspectiva, é a hierarquia naturalizada, onde os que têm capacidade para dirigir o fazem sobre os que apenas têm condição de serem dirigidos, ou seja, a política faria parte da natureza humana. Essa visão corresponde à desigualdade natural entre os homens, trazida por Aristóteles na referida obra (MORAES, 2003),

Na modernidade, o conceito de política torna-se histórico, não como algo dado, natural, mas vinculado ao domínio do homem sobre a natureza, como inclusive o domínio do homem sobre o próprio homem. Esse conceito é, pois, relacionado ao poder (BOBBIO, 1998; MORAES, 2003), mais diretamente, o poder político, o qual é apenas uma das várias formas de poder dos homens sobre os homens.

Visto dessa maneira, poder pressupõe relação; relação entre sujeitos (BOBBIO, 1998; ARENDT, 2002), em que “[...] um impõe ao outro a própria vontade e lhe determina, malgrado seu, o comportamento” (BOBBIO, 1998, p. 954).

Conforme Moraes (2003) nessa relação os indivíduos tornam-se vulneráveis à hostilidade alheia, o que significa dizer que “[...] no estado de natureza, o homem é um lobo para o homem” (p. 21). De acordo com essa concepção, o Estado é instituído como soberano, onde é o único capaz de anular as diferenças individuais e a insegurança entre os homens, sendo essa capacidade conferida pela própria coletividade. Assim, firma-se um pacto através do qual a sociedade renuncia sua vontade e sua força em prol de igualdade, o que representa, portanto, as bases do poder político na perspectiva hobbesiana (BOBBIO, 1998; MORAES, 2003).

Contudo, para Moraes, essa igualdade constitui um paradoxo, já que a sociedade estaria sujeitada a uma autoridade pública. Pode-se dizer que esse posicionamento é reforçado por Bobbio (1998, p. 956) ao afirmar “[...] que o poder político é, em toda a sociedade de desiguais, o poder supremo, ou seja, o poder o qual todos os demais estão de algum modo subordinados [...]”.

Para Marx, conceber a instituição do Estado, vinculada ao estado de natureza, significa, contrariando as ideias de Hobbes, que a sociedade perdeu a coesão que é inerente à vida comunitária, cuja organização do poder da classe dominante é o reflexo da dominação e da coerção de uma classe sobre a outra, numa sociedade, então dividida, conforme interesses antagônicos (MORAES, 2003).

Nessa ótica, as relações sociais não podem ser compreendidas como naturais, decorrentes de uma evolução do homem, ou mesmo como se fosse um acordo entre as partes em nome do bem estar da maioria, mas relacionadas às condições materiais de existência.

Tais condições materiais são constituídas conforme as relações de produção que ocorrem em âmbito social, o que compõe a base material da sociedade ou estrutura econômica, sobre a qual se sustenta uma superestrutura jurídica e política.

Nesse sentido entende-se que “trabalhar é transformar”, pois “[...] as modificações que o trabalho introduziu no meio natural constituíram o solo da evolução do *homo sapiens*, sua história fundamental, que é a das condições objetivas da própria existência da espécie humana” (MORAES, 2003, p. 25). Assim, é possível ressaltar, segundo o autor, que “[...] o desenvolvimento das forças produtivas rompeu a igualdade de condições da horda primitiva, à dissolução da apropriação comunitária da terra e dos rebanhos e o conseqüente surgimento da propriedade privada e do Estado” (2003, p. 25).

Depreende-se, então, que o conceito de Estado é anterior à política, pois o primeiro refere-se aos meios de dominar e dirigir a sociedade, onde estão implicados poder e coerção; o segundo, relacionado à discussão e decisão acerca dos assuntos coletivos (MORAES, 2003), ou seja, o Estado cristaliza “[...] a divisão entre dominantes e dominados, exploradores e explorados, opressores e oprimidos [...]” (MORAES, 2003, p. 25).

A partir disso é pertinente fazer emergir a noção que por vezes acaba sendo diluída e camuflada no dia-a-dia da nossa realidade, cuja relação entre base econômica e superestrutura política é recíproca, mas encoberta diante dos nossos olhos. Significa entender que essa relação é oriunda da contradição fundamental da sociedade capitalista: o desenvolvimento da base material da sociedade burguesa é alicerçado na “[...] privatização do capital e a socialização da força de trabalho” (RIBEIRO, 1995, p. 29). Isso corresponde afirmar, portanto, que a sociedade dividida em classes entre burguesia e proletariado é o reflexo dessa produção material.

Esse entendimento está intimamente atrelado ao sentido de política como a arte de deliberar e, no caso do trabalho do professor, decidir “[...] sobre a escola e o professor numa sociedade capitalista, por ser esse o contexto em que se dá tal prática político-pedagógica” (RIBEIRO, 1995, p. 13). Aqui, novamente, vale reforçar

a questão: quem somos? Burgueses ou proletários? Em qual lado estamos? Defendemos os interesses da classe dominante ou da classe dominada?

A partir de Paulo Freire (1981), é possível afirmar que a politização está atrelada a uma compreensão crítica da realidade, o que implica consciência crítica frente às injustiças sociais e, nesse contexto, entender a não neutralidade da educação.

Nesse sentido, a consciência assume papel fundamental. Ter consciência pressupõe refletir sobre o trabalho realizado, o que a caracteriza como capacidade especificamente humana. No que se refere ao trabalho do professor, ter consciência aponta não apenas à reflexão crítica, mas à reflexão crítica a partir da classe trabalhadora na qual a categoria de professores está inserida, isto é, refere-se às condições materiais nas quais este trabalho é realizado. Logo, implica em consciência de classe (FERNANDES, 1987; ABRAMO, 1987; RIBEIRO, 1995).

Para tanto, é primordial que o professor tenha clareza que ele faz parte dessa luta, e nessa, a luta pela socialização da cultura em benefício dos dominados. Conforme Ribeiro (1995) esta tomada de posição é importante para que o trabalho transcenda as boas intenções proferidas em palavras, mas intenções materializadas no trabalho da escola pública.

Nessa perspectiva, o trabalho do professor é visto como trabalho intelectual, “[...] difusor do conhecimento necessário [...] à transformação efetiva da realidade com vistas à satisfação das necessidades propriamente humanas” (RIBEIRO, 1995, p. 46). Isso corresponde à concretização de um trabalho que abarque aos interesses da classe dominada, da classe trabalhadora, proletária que cada vez mais é explorada e desumanizada pelo capital. Esse trabalho, conforme autores como Freire (1981), Arroyo (2000), Fernandes (1987), Ribeiro (1995) está vinculado à necessidade de fazer da escola pública, mais que escola pública, mas transformá-la em escola popular, a fim de ser desenvolvido um trabalho pedagógico comprometido com a maioria da população. Dessa forma, pensar acerca da politização dos professores que viabilize o comprometimento político com a escola, com a educação e com a sociedade é pensá-la vinculada à formação do cidadão e do ser humano, não apenas restrita aos professores, mas também aos alunos e toda comunidade.

Nesse sentido, a politização com vistas ao comprometimento político está alicerçada à compreensão de que

[...] a violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (FREIRE, 1987, p. 16).

Assumir essa postura com relação a nossa condição de classe trabalhadora, subjugada, explorada é percebermo-nos como tal e agir ao lado dos que dela fazem parte.

Assim, a educação, na possibilidade de nos inserirmos no mundo, a fim de transformá-lo e deixá-lo menos “feio”, como diz Freire (2001), está vinculada, no trabalho da escola, à competência técnica e política do professor (MELLO, 1985; ARROYO, 2000; SILVA, 1989), pois a partir disso o docente terá a certeza sobre o que está fazendo e porquê está fazendo. Isso indica que, conforme Ezequiel Theodoro da Silva,

[...] essencialmente, educar/ensinar é um ato político. [...] a essência política do ato pedagógico orienta a práxis do educador quanto aos objetivos a serem atingidos, aos conteúdos a serem transmitidos e aos procedimentos a serem utilizados, quando do trabalho junto a um determinado grupo de alunos. Dessa forma, decidir por um objetivo e não outro, selecionar um conteúdo e não outro, acionar uma metodologia e não outra, são atos que também, revelam o posicionamento político do educador. Por outro lado, é importante lembrar que o conhecimento de “política” de forma alguma dispensa o conhecimento concreto dos conteúdos específicos e das formas mais coerentes de colocá-los à disposição da cognição dos alunos. Mais especificamente, a postura política do educador se corporifica no momento em que ele seriamente planeja e depois executa o seu programa de ensino. Esse trabalho, por sua vez, exige um compromisso de reflexões sobre a prática pedagógica concreta e sobre o social onde essa prática se insere – *a quem, como e por que* o educador está servindo no seu contexto direto de ação (sala de aula, escola, comunidade) (SILVA, 1989, p.42).

É nesse sentido que politização é prerrogativa para o que se entende como comprometimento político para com o social, apesar de serem situações diferenciadas. Com a politização há a possibilidade de uma práxis que leve à libertação da classe trabalhadora da opressão e, nessa, a própria categoria dos professores.

Assim reitero que politização pode implicar em comprometimento político, mas a concretude dessa categoria suscitada para discussão quanto ao trabalho de professores e professoras é difícil e, ao mesmo tempo de suma importância na construção da identidade como trabalhadores em educação.

### **1.1 O contexto da escola pública estadual: a politização como exigência no trabalho do professor**

A partir das considerações tecidas acerca do que entendo e defendo quanto à politização dos professores, tendo como referência a posição dos autores supracitados, o comprometimento político dos professores torna-se o propósito-chave de modo a vislumbrar um projeto educacional que atenda aos interesses da classe trabalhadora. Neste sentido, penso ser conveniente discorrer e refletir a respeito das lutas que assolam o trabalho dos professores.

Por conta disso entendo ser importante elucidar, embora de maneira parcial, um pouco do contexto que está inserida a educação da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Para tanto, remeto-me ao histórico das greves do magistério público estadual que num período de 30 anos (de 1979 a 2009) foram deflagradas 15 greves.

A partir dessas mobilizações em prol dos direitos como trabalhadores da educação, é possível afirmar que o processo de conscientização e politização dos professores ocorreu em decorrência e concomitantemente a esse movimento de participação e reivindicação, o qual aconteceu mais pela reorganização do sindicato e da universidade, que através da própria escola (ARROYO, 2000).

Nessas mobilizações identifica-se como prioridade a questão salarial. Isso de fato marca uma primazia ligada também à qualidade da educação pública, que é garantir o direito dos trabalhadores em prover do seu sustento (e de sua família) de maneira digna, o que atesta a resistência da categoria quanto à pauperização do trabalho em educação. No entanto, as discussões que igualmente deveriam ser centrais no embate entre a categoria e governos, ficaram, na sua maioria, como secundárias. Não significa que não tenham acontecido, mas que a politização desde o sindicato à escola e vice-versa, a percepção acerca da relação da superestrutura

com a infra-estrutura acaba por ser frágil diante da notória necessidade do desvelamento dessa concretude, dessa totalidade que é o trabalho em educação.

Entre as reivindicações referentes à qualidade da educação e ao processo de democratização da educação e da sociedade podem ser destacadas nas greves de 1979, com a nomeação de 20 mil concursados; 1980, com a participação do CPERS no conselho Estadual de Educação (CEEEd); 1985, através do plano trimestral de conservação e construção de escolas e a eleição de diretores de escola (vale salientar na década de 80, inclusive, a participação dos professores pelas Diretas Já); 1988, com a campanha do sindicato “De olho na Constituinte”; 1991, com a defesa do ensino; 2006, com a suspensão dos contratos de gestão e do processo de municipalização da educação; 2008, com o impedimento da votação do projeto do Governo Yeda que se configurou em um atentado ao piso salarial do magistério e aos direitos da categoria<sup>4</sup>.

Assim percebe-se que esse olhar para si mesmo como categoria de trabalhadores e sobre as condições de trabalho dos professores foi uma tônica nos anos 80; já na década posterior, os professores são subjugados à força do capital.

Isso pode ser elucidado, quando na gestão 2007-2009, no governo de Yeda Crusius, as escolas estaduais do Rio Grande do Sul sofrem inúmeras medidas autoritárias de redução de custos em educação, tais como a redução do número de turmas e, conseqüentemente, a ampliação da quantidade de alunos nas salas de aula, tanto do ensino Fundamental, como do Ensino Médio. Foram as chamadas “enturmações”, as quais estavam respaldadas nos Pareceres do Conselho Estadual de Educação (CEEEd) quais sejam: Parecer CEED/RS n. 580/2000; Parecer CEED/RS n. 1.400/2002; e, Parecer CEED/RS n. 398/2005 que determinam a quantidade de alunos numa sala de aula, conforme as seguintes faixas etária ou etapas do ensino, respectivamente: para o Ensino Médio – número máximo de 50 alunos; 1º ano do ensino Fundamental – até 25 alunos, do 2º ao 4º ano – até 30 alunos, do 5º ao 8º ano – até 33 alunos; 0 a 2 anos – até 05 crianças por professor, 3 anos – até 15 crianças por professor, 4 anos até completar 6 anos – até 20 crianças por professor (AMARAL, 2010).

---

<sup>4</sup> As informações elencadas podem ser conferidas em CPERS. **Histórico das Greves**. Disponível em: [www.cpers.org.br](http://www.cpers.org.br). Acesso em: 8 de nov. de 2011 e PROTÁSIO, A. R. **Modelo neoliberal e a resistência dos Trabalhadores**. Disponível em: <http://www.slideshare.net/arprotasio/modelo-neoliberal-e-a-resistencia-dos-trabalhador>. Acesso em: 7 nov. de 2011.

Essa medida fez parte do chamado “Novo jeito de governar” do governo Yeda que visava o ajuste fiscal do Estado diminuindo os gastos com as políticas sociais, porém apoiando-se em assessorias e convênios com empresas privadas para o exercício da gestão pública (AMARAL, 2010), o que reforça a tese de Peroni (2003 apud AMARAL, 2010) quando afirma que o Estado é “máximo para o capital e mínimo para as políticas sociais”.

Ainda, de acordo com a autora, de encontro à estratégia das enturmações surgiram mobilizações em todo o estado inclusive por parte do CPERS/Sindicato e professores da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), os quais elaboraram um manifesto desfavorável a tal medida economicista do governo.

Esse fato condiz com a afirmação de Arroyo no sentido de que “os movimentos sociais e a dinâmica sindical têm sido pedagógicos, educativos. [...] Têm sido educativos da sociedade, das elites. Têm redefinido valores, culturas sociais. Têm sido educativos de si mesmos. Auto-educadores” (2000, p. 205). Com isso é possível afirmar que “[...] a leitura crítica do mundo se funda numa prática educativa crescentemente desocultadora de verdades. Verdades cuja ocultação interessa às classes dominantes da sociedade” (FREIRE, 2001, p. 11).

Para tanto, Freire antecipa que

[..] é impossível pensar, pois, na superação da opressão, da discriminação, da passividade ou da pura rebelião que elas engendram, primeiro, sem uma compreensão crítica da História, na qual, finalmente, essas relações interculturais se dão de forma dialética, por isso, contraditória e processual. Segundo, sem projetos de natureza político-pedagógica no sentido da transformação ou da re-invenção do mundo” (FREIRE, 2001, p. 18).

Nesta ótica é realmente impossível pensar em transformação, o que segundo Arroyo, evidencia que é latente a dificuldade da categoria de professores em vincular a consciência política à consciência profissional, apesar do processo de autoconsciência e politização pelo qual estes vêm se auto-construindo nas últimas décadas (ARROYO, 2000).

Isso é visível quando na década de 90, no governo de Fernando Henrique Cardoso, a política neoliberal é inserida no país de forma mais efetiva e avassaladora, tanto no que diz respeito à decrescente queda da renda nacional nas últimas décadas do século XX, como à concorrência injusta dos produtos brasileiros com os produtos de outros países. Esses fatos entre outros, contribuíram



sobremaneira, com a dependência cada vez maior do país em relação aos organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (PROTÁSIO<sup>5</sup>, 2009; SHIROMA, 2002).

A extensão dessa política é vista no Rio Grande do Sul, principalmente com Antônio Britto no mandato de 1994 a 1998. No referido período, Britto potencializa as determinações dos organismos internacionais quanto à diminuição do Estado e, como, decorrência, as privatizações em diferentes setores (por exemplo, a privatização da CRT). Também nesse sentido destacam-se as parcerias público-privadas (PROTÁSIO, 2009), que “[...] tinham como objetivo devolver encargos que, historicamente assumidos pelo Estado, não seriam mais sua obrigação (entre elas, a própria educação)” (p.19).

Com essas parcerias, os investimentos públicos em educação estão diretamente vinculados aos resultados quanto à aplicação de tais políticas de financiamento, as quais responsabilizam os próprios trabalhadores pelo *sucesso* ou *fracasso*<sup>6</sup> das instituições de ensino (visão neoliberal latente e, inclusive, muito divulgada pela mídia nos dias de hoje).

As interferências e determinações desta política internacional foram trazidas também pelas “práticas modernas de gestão” no governo Yeda Crusius, com o pretexto da crise fiscal do Estado. Na época, através do empréstimo de US\$ 1,1 bilhão do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) ou Banco Mundial, o governo apostava na modernização do setor público, porém com a orientação de “fazer mais com menos” (DRABACH, 2011), que tem, aliás, mais uma vez, a gestão balizada em resultados e poucos gastos.

Nesse mesmo movimento, o atual governador Tarso Genro, em 10 de fevereiro de 2011, firma acordo com o Banco Mundial quanto ao financiamento de R\$ 670 milhões a ser aplicado em demandas sociais, entre estas, a educação que tem, nas diretrizes pensadas pelo governo, a qualificação tecnológica de professores de ambas as redes públicas e privadas, conforme a notícia publicada pelo Jornal

---

<sup>5</sup> Para abarcar as determinações político-econômicas internacionais relacionadas à situação do RS, trago a escrita de um colega do magistério público estadual, o colega Alexandre Reinaldo Protásio, membro do 6º Núcleo do CPERS-sindicato, o qual traz as intempéries experienciadas pelos professores gaúchos no texto intitulado “O modelo neoliberal e a resistência dos trabalhadores em educação: uma história de lutas”.

<sup>6</sup> Categorias utilizadas pelas políticas neoliberais para representar a qualidade da educação e da escola.

Sul217. É o anúncio do chamado Pacto pela Educação (propostas direcionadas à educação gaúcha a partir do governo Tarso Genro, das quais algumas serão descritas e analisadas a seguir).

Antes disso é oportuno trazer as condições de precariedade física da maioria das escolas e desumanização das relações em que se encontram as escolas públicas estaduais gaúchas. Isto é o que aponta a pesquisa realizada pelo CPERS ainda quando o Estado do Rio Grande do Sul estava sob a gestão do governo Yeda. Vale ressaltar que, ao meu entendimento, tais características apontadas na referida pesquisa não são condizentes com a situação de muitas destas instituições, pois se tem conhecimento empírico sobre escolas que conseguem de uma forma ou de outra, especialmente com o auxílio da comunidade, superar os obstáculos colocados à educação escolar em suas condições físicas, isentando o Estado deste compromisso. Todavia, esse trabalho que tem por finalidade, não apenas retratar o estado das coisas do ensino público, mas documentar o dia-a-dia das nossas escolas e de nossos professores é imprescindível no sentido de buscar mudanças significativas, tanto em termos administrativos como pedagógicos.

A partir dos dados da referida investigação efetivada pelo CPERS, no ano de 2010, o sindicato lança a revista “**O ensino público pede socorro: pesquisa nas escolas públicas da rede estadual**”<sup>8</sup>, abordando os resultados encontrados. A pesquisa teve como objetivo “[...] avaliar as atuais condições nas escolas da rede estadual de ensino público através da percepção dos diferentes atores sociais” (CPERS, 2010, p. 5). Para tanto, participaram da coleta de dados (que teve, como entre outras técnicas, a aplicação de questionários e entrevistas) 452 pessoas, abarcando 226 escolas de 122 cidades do Estado.

Desse trabalho têm-se os seguintes dados: 1) o grande problema das escolas é a falta de recursos humanos, tanto professores para o trabalho em sala de aula, como para os demais trabalhos da escola (como coordenação pedagógica, SOE, secretaria, biblioteca, cozinha e laboratórios). Isso corresponde à carência de pessoal em 58,5% das 226 escolas pesquisadas. 2) Em segundo lugar destaca-se a questão da segurança, em que mais de 60% dos entrevistados referem-se aos incidentes envolvendo falta de segurança na escola, inclusive sendo um dos

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://sul21.com.br/jornal/2011/02/em-brasilia-tarso-genro-garante-r-670-milhoes-do-bird-e-anuncia-pacto-pela-educacao/>. Acesso em: 14 de out. de 2011.

<sup>8</sup> Disponível em: [http://cpers.com.br/publicações/revista\\_pesquisa\\_abril\\_2010.pdf](http://cpers.com.br/publicações/revista_pesquisa_abril_2010.pdf). Acesso em: 14 de out. de 2011.

problemas apontados o aumento do uso de entorpecentes. 3) Em terceiro lugar, é demonstrado o descontentamento da comunidade escolar quanto à infra-estrutura, sobre a qual 57,9% do total dos entrevistados não estão satisfeitos com as condições de manutenção das escolas (CPERS, 2010).

A pesquisa também aponta que essa insatisfação é maior quando comparada ao grau de envolvimento das pessoas que estão implicadas de alguma forma com a escola, como mostra o gráfico abaixo, conforme a legenda: vermelho= insatisfatória; azul= satisfatória e amarelo= NS/NR (Não sabe/ Não respondeu).

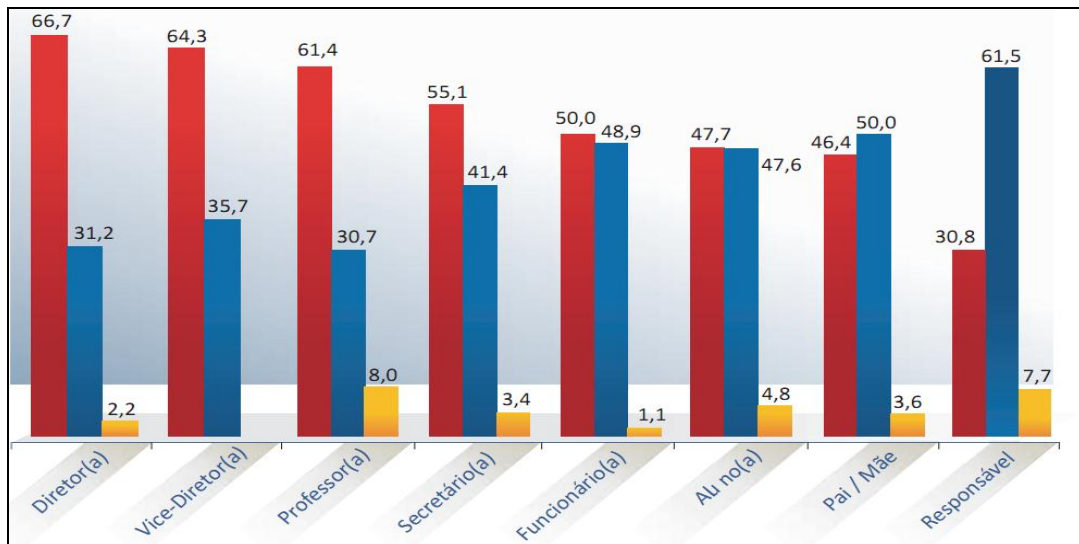


Figura 1 – Opinião quanto à manutenção das escolas (%)

Fonte: <[http://cpers.com.br/publicações/revista\\_pesquisa\\_abril\\_2010.pdf](http://cpers.com.br/publicações/revista_pesquisa_abril_2010.pdf)>.

Ainda quanto ao quesito manutenção das escolas, 80% dos entrevistados afirmam que as verbas recebidas são insuficientes, sendo identificado que ao percentual atribuído aos governos estadual e federal totalizam apenas 18% do custeio, conforme gráfico:

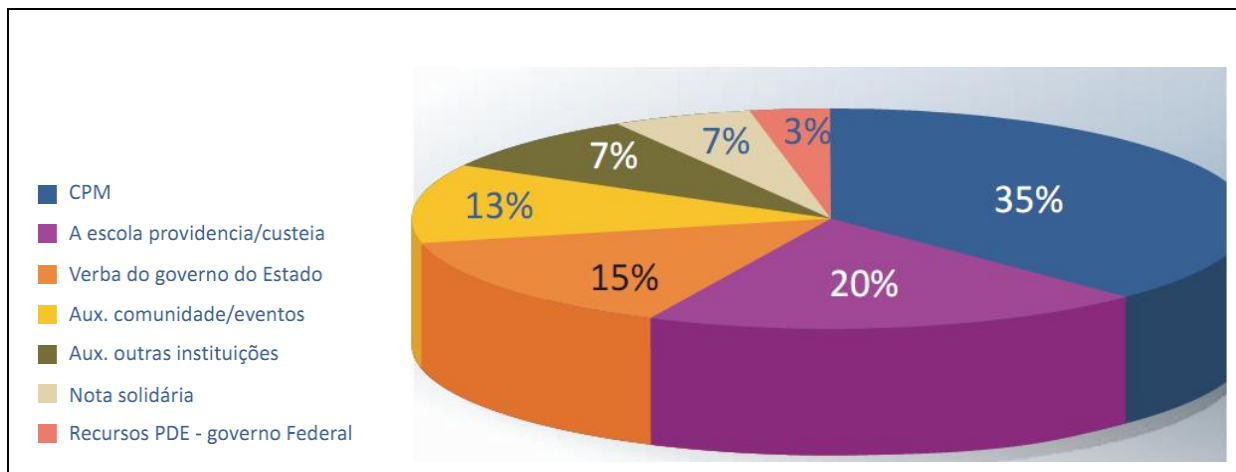


Figura 2 – Respostas dos diretores sobre a manutenção das escolas

Fonte: <[http://cpers.com.br/publicações/revista\\_pesquisa\\_abril\\_2010.pdf](http://cpers.com.br/publicações/revista_pesquisa_abril_2010.pdf)>.

Ainda sobre essas condições, as fotos a seguir já falam por si:



Figura 3 – Condições precárias da escola pública estadual

Fonte: <[http://cpers.com.br/publicações/revista\\_pesquisa\\_abril\\_2010.pdf](http://cpers.com.br/publicações/revista_pesquisa_abril_2010.pdf)>.

Diante disso, é inegável: estamos em tempos em que se faz imprescindível “restaurar [...] a significação profunda da radicalidade” (FREIRE, 2001, p. 10), já que hoje temos que lutar, inclusive, para o resgate de nós mesmos como seres humanos. Isso sinaliza que é necessário lutarmos por condições dignas de trabalho, de formação e de vida.

A pesquisa também vislumbrou acerca das enturmações determinadas no governo Yeda (já mencionadas anteriormente), que para a qualidade do ensino representou uma notória tentativa de aniquilação da educação pública da rede estadual de ensino, já que colocava em evidência a instauração de um retrocesso em termos da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Essa situação pode ser interpretada dessa forma, de acordo com os seguintes dados, quando os professores se posicionam quanto às consequências da enturmação:

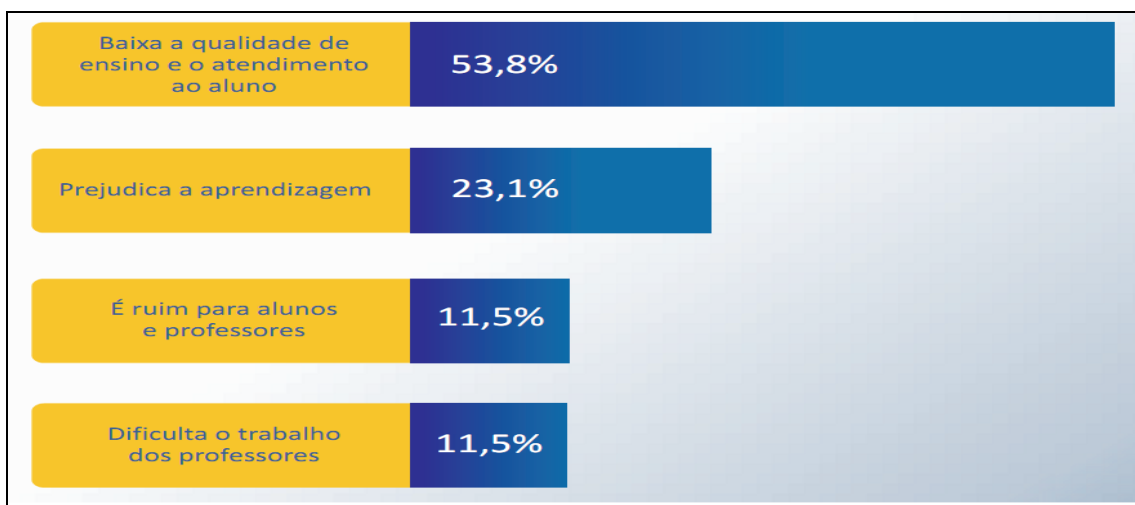


Figura 4 – Consequências da enturmação

Fonte: <[http://cpers.com.br/publicações/revista\\_pesquisa\\_abril\\_2010.pdf](http://cpers.com.br/publicações/revista_pesquisa_abril_2010.pdf)>.

A partir desses dados, é possível inferir que para o professor elaborar uma concepção mais politizada e ter ciência do seu papel é vital que se faça a relação entre educação e sociedade (BAPTISTA, 2008). Isso me direciona à sensível apreensão de Freire (2001, p. 17) quando afirma que “[..] esta vem sendo uma preocupação que me tem tomado todo, sempre – a de me entregar a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano”.

Conforme os dados apontados sobre o contexto educacional público gaúcho, é oportuno o alerta de Arroyo (2000) acerca daquilo que vem sendo trabalhado nas próprias discussões com a categoria, seja nas assembleias, seja nas reuniões pedagógicas e nos demais momentos nos quais os professores encontram-se. A

partir disso, questiono: será que estaríamos olhando para nós mesmos, para nossas práticas e para nossas condições de trabalho ao ponto de termos clara a imagem ou a identidade de professores e professoras, na qual está imbuída a relação das questões macro-estruturais da sociedade com o nosso trabalho?

Complementando o questionamento de Arroyo, pergunto se o sindicato, como organização que representa a categoria, estaria contribuindo de maneira efetiva para fazer o caminho inverso, ou seja, das determinações do capital à realidade da escola?

Pode ser evidenciada aqui uma controvérsia, já que na greve proposta para o final do ano letivo de 2011, em que tanto a proposta do Governo Tarso para a Reestruturação do Ensino Médio aparece como questão secundária na pauta de discussão do sindicato com a categoria, como também a implantação do chamado Sistema Estadual Articulado de Avaliação Participativa (Seaap). Esse fato é identificado no site do CPERS-sindicato quanto ao chamamento à greve, que afirma: “Tarso, pague o piso ou é greve”<sup>9</sup>, ou seja, a ênfase é dada à questão salarial, evidenciando uma secundarização das políticas educacionais do Estado. Isto indica que o contexto neoliberal não é discutido, nem as implicações deste com as políticas educacionais, demonstrando os interesses imediatos e individualistas presentes nos movimentos dos professores.

Essa constatação vem reforçar, pois, o que tem sido afirmado nesse trabalho, quanto à falta de formação política e o que defendo como comprometimento político voltado à educação que se quer.

---

<sup>9</sup> Disponível em: [www.cpers.org.br](http://www.cpers.org.br). Acesso em: 10 de nov. de 2011.

### AS TRAMAS DAS PRÁTICAS ESCOLARES

---

Sabemos que uma pesquisa que abarca o objetivo de desvelar uma realidade e compreender a totalidade do real está necessariamente vinculada ao entendimento dos fatos históricos, não como acontecimentos isolados ou mesmo desconexos; mas, ao contrário, como fatos em constante relação e dependência de reciprocidade no que se refere às respectivas generalizações. Isso significa que ocorre uma relação dialética entre fato histórico e generalização. A partir da compreensão dessa relação dialética pode-se dizer, portanto, que “cada fato na sua essência ontológica reflete toda a realidade; e o significado objetivo dos fatos consiste na riqueza e essencialidade com que eles completam e ao mesmo tempo refletem a realidade” (KOSIK, 1976, p. 45).

Nesse sentido, para a discussão e compreensão acerca da politização dos professores no contexto da educação pública gaúcha faz-se necessário abarcar as tramas das práticas escolares, isto é, os aspectos que inevitavelmente perpassam o trabalho do professor e da escola e, constituem-se, ou em amarras, ou em possibilidades para um comprometimento político voltado à formação cidadã e aos interesses da classe trabalhadora, estando entre estes uma educação popular digna e de qualidade social. Assim, dentre os aspectos estão elencados alguns fatos históricos, concomitantemente com as concepções, ideias e interpretações suscitadas a partir deles, a fim de apreender o seu “conteúdo e o significado objetivo” (KOSIK, 1946, p. 45) em âmbito social e educacional.

Dessa forma, realizar uma revisão histórica da organização social do trabalho empresarial e sua influência na organização escolar como subsídio teórico que viabilize uma reflexão crítica acerca das contradições que compreendem o trabalho do professor e da escola, abrangendo a política econômico-educacional adotada pelo Brasil na década de 60 através dos acordos MEC/USAID, cuja finalidade visa compreender os entraves arraigados até hoje na educação brasileira, cuja aceitação de normas e modelos educacionais prontos e a reprodução dos mesmos são reflexos da educação tecnicista e despolitizada atingindo diretamente a formação

dos professores. Isto se constitui em prováveis empecilhos ao comprometimento político de modo a compreender a educação escolar a partir do que o capitalismo impõe, ou seja, a reprodução do capital, tendo na escola uma importante instituição para isto.

Inversamente, é em uma perspectiva crítico-reflexiva que emerge a politização dos professores e o comprometimento político nela implicado com vistas ao desenvolvimento de um trabalho educativo como práxis criadora<sup>10</sup>, comprometido politicamente com a formação do cidadão.

## **2.1 O papel social da escola – uma compreensão histórica necessária – a divisão da sociedade em classes e a divisão social do trabalho**

Pensar a escola e a sua função social requer primeiramente o entendimento histórico de alguns fatos e a relação entre ambos, que tentarei tecer acerca da sociedade dividida em classes e a divisão social do trabalho.

Iniciando, é possível afirmar que desde a antiguidade prevalece a separação e a desigualdade entre aqueles que pensam e aqueles que executam. Esta caracterização já se fazia repercutir entre os povos como decorrência da conjuntura da produção material dos homens e das relações que se davam a partir disso. Consequentemente a não instrução ou diferentes tipos de ensino para os membros das distintas classes sociais acontece, no transcorrer da História do ocidente, através de uma educação “privada e eclesiástica” presente até a metade do século XVIII<sup>11</sup>.

Já no ano de 1773 com a queda da Igreja Católica frente ao ensino, por conta da supressão da ordem dos jesuítas, começa a se constituir outra educação, agora sob responsabilidade do Estado, fato que conforme Manacorda (1997, p. 247)

---

<sup>10</sup> Todo trabalho é práxis, o que significa não desvincular o pensar do fazer. Todavia, a própria práxis pode tornar-se ou reiterativa ou criadora, conforme Vitor Paro (2006). Antecipando: o primeiro conceito está atrelado à atividade repetitiva; o segundo, embora haja uma rotinização do que se faz, há também reflexão, o que resulta em outro fazer que não o realizado anteriormente. Isso sinaliza, portanto, uma ruptura, já que há um repensar do processo de trabalho e do próprio trabalho, pois este é agora um trabalho reelaborado. Esses conceitos possuem maiores esclarecimentos no decorrer desse capítulo.

<sup>11</sup>Inferências tecidas a partir da leitura de MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1997.



configura-se como “reviravolta determinante da história moderna”, simultaneamente com o processo de industrialização impulsionado após a revolução industrial, principalmente na Inglaterra.

No que se refere à revolução industrial<sup>12</sup> pode-se dizer que se não é o fato mais importante, é um dos grandes propulsores da História da modernidade, pois a partir dele outras transformações em relação aos “processos de trabalho”, “ideias”, moralidade e “as formas de instrução” caracterizam-se não apenas como mudanças no “modo de produção”, mas nos “modos de vida dos homens” (MANACORDA, 1997, p. 249).

A burguesia, que ascende política e socialmente, aparece como protagonista de tamanhas transformações, subjugando, como mencionado, no início da Idade Moderna, o poder do clero e da nobreza que imperava sobre a sociedade.

Todavia, o burguês não protagoniza essa construção da História e da sociedade moderna sozinho. Ao lado dele surge a força do proletário: personagem antagônico, porém basilar para a classe burguesa por conta da sua força de trabalho e sua força de massa; a primeira, contribuindo para a acumulação material (meios de produção, mercadorias e capital) e o status social da classe burguesa; a segunda, extremamente responsável pelas conquistas políticas dessa classe emergente. Em suma, começa um contra-projeto ao projeto burguês e uma contra-revolução à revolução burguesa.

Para entender como surge a figura do proletário, é preciso relacioná-la à transformação do modo de produção. Antes, pode-se dizer que os homens eram proprietários do próprio trabalho, pois todo o processo de produção, do início ao final, ocorria de maneira artesanal por um único homem ou por homens reunidos nas oficinas associadas às corporações de artes e ofícios. De forma gradual, a produção de bens materiais torna-se cada vez mais fragmentada, passando da cooperação simples à manufatura e, desta última à fábrica e à indústria. Na manufatura, o trabalhador já é responsável por apenas uma parte da produção. Na fábrica, a maior e mais produtiva força de trabalho é a da máquina, ou seja, o trabalhador é expropriado do seu saber e do seu fazer, o que pode ser relacionado

---

<sup>12</sup>Com a Revolução Industrial tem-se a etapa do capitalismo concorrencial (“capitalismo competitivo”, “fase do capital mercantil”) (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003). O capitalismo é categorizado em etapas, conforme a maturação desse modo de produção no que se refere às relações de força e de produção no transcórrer do seu desenvolvimento. Essa categorização do capitalismo também é descrita por outros autores, como Carvalho (1991), por exemplo.

àquilo que Carvalho (1991) cita como o “trabalho vivo” submetido ao “trabalho morto” realizado pela máquina.

A partir disso pode-se inferir que

[...] ao entrar na fábrica e ao deixar sua oficina, o ex-artesão está formalmente livre, como o capitalista, também dos velhos laços corporativos; mas, simultaneamente, foi libertado de toda a sua propriedade e transformado em um moderno proletário (MANACORDA, 1997, p. 271).

De acordo com Manacorda (1997), nesse contexto, fábrica e escola pública são iniciadas ao mesmo tempo. Conforme o autor,

[...] na segunda metade do setecentos assiste-se ao desenvolvimento da fábrica, e contextualmente, à supressão, de fato e de direito, das corporações de artes e ofícios, e também da aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução. Este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. [...] as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa [...] (MANACORDA, 1997, p. 249).

A instrução torna-se assunto de debate político nas assembleias<sup>13</sup>. Fala-se numa “instrução universal e de uma reorganização do saber”, que acompanha “o surgimento da ciência e da indústria moderna” (MANACORDA, 1997, p. 249). Assim, há uma predominância da ciência em relação às letras no que se refere aos conteúdos trabalhados na escola. Dessa forma, portanto, está a vida social relacionada à vida produtiva, ou seja, muda-se o foco da formação humana e, com isso, perde-se o aprendizado teórico-prático antes dominado pelo trabalhador<sup>14</sup>.

Manacorda (1997) questiona o que estaria no lugar desse aprendizado. Conforme o autor: nada - e complementa dizendo que na fábrica os trabalhadores “adquirem ignorância”. A partir disso, o problema da instrução é latente, pois se fazem necessários trabalhadores que acompanhem o processo de modernização

---

<sup>13</sup> Após a Revolução Francesa em 1789, projetos de lei condizentes com diferentes tendências políticas abarcam uma instrução laica e democrática.

<sup>14</sup> Inclusive, evidencia-se numa etapa mais avançada do capitalismo<sup>14</sup> e, conseqüentemente da divisão do trabalho, a nítida repartição entre “concepção e execução”. Não apenas o trabalho do operário é segmentado, como também há a distinção entre o proprietário e o administrador da fábrica, o que no capitalismo, concomitantemente com a ciência e a tecnologia desqualificam os “agentes diretos da produção” (CARVALHO, 1991, p. 14), ou seja, os trabalhadores.

das fábricas, não lhes bastando que sejam apenas **apertadores de parafusos, considerando o avanço** da tecnologia<sup>15</sup>.

É instaurada, então, a relação instrução-trabalho, por conta da qual ocorrem, segundo Manacorda, duas possibilidades de ensino:

[...] ou reproduzir na fábrica os métodos “platônicos” da aprendizagem artesanal, a observação e a imitação, ou derramar no velho odre da escola desinteressada o vinho novo dos conhecimentos profissionais, criando várias escolas não só *sermocinales*, mas *reales*, isto é, de coisas, de ciências naturais: em suma, escolas científicas, técnicas e profissionais (MANACORDA, 1997, p. 272).

Assim sendo, a escola estando sob controle do Estado, dirige-se cada vez mais ao encontro de um “projeto de pedagogização” da sociedade, através do qual a classificação, a acomodação e o controle dos homens são características concebidas nos espaços de trabalho e não-trabalho<sup>16</sup>. Neste modelo, o disciplinamento do corpo e a utilização do tempo de maneira produtiva configuram-se como o mesmo priorizado na fábrica, ou seja, um processo de alienação e desumanização<sup>17</sup>.

Em contraposição a essa realidade, fábrica e escola tornam-se o ponto convergente da reivindicação da classe trabalhadora<sup>18</sup>, o que favorece a formação de classe e a consciência de classe, pois é no conflito que o enxergar e o fazer de maneira diferente emergem em meio à submissão do homem pelo homem.

Logo, a partir da explanação de Cambi (1999) acerca da escola na modernidade e o significado antagônico que lhe é inerente, é possível observar que:

<sup>15</sup> Alusão ao filme Tempos Modernos de Charles Chaplin.

<sup>16</sup> CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

<sup>17</sup> Alienação e desumanização estão intimamente relacionadas à exploração do capitalismo sobre o proletariado (homens, mulheres e crianças que vendem ao capitalista a única coisa que lhes resta: a força de trabalho) que subjugado também pela produtividade desigual da máquina da fábrica, custa muito pouco comparado àquilo que produz. Dessa forma, toda condição material de que o trabalhador está privado, reflete no esvaziamento de sua existência social e de sua consciência. É, portanto, um processo de expropriação de si mesmo.

<sup>18</sup> A partir disso, é pertinente fazer referência à explanação de Ellen Wood acerca da formação de classe e classe, quando defende a posição de Thompson em detrimento da ideia exposta por Anderson, ao afirmar que as formações de classe e a descoberta da consciência de classe se desenvolvem a partir do processo de luta, à medida que as pessoas “vivem” e “trabalham” suas situações de classe. [...] determinações objetivas não se impõem sobre matéria-prima vazia e passiva, mas sobre seres históricos ativos e conscientes. As formações de classe surgem e se desenvolvem “à medida que homens e mulheres vivem suas relações produtivas e experimentam suas situações determinadas, no interior do conjunto das relações sociais [...]” (WOOD, 2003, p. 76).

[...] à escola foram atribuídos um papel e um perfil decididamente ideológicos: ela se torna agente da reprodução social e, em particular, da ideologia dominante, do poder e de seus objetivos, seus ideais e sua lógica. A escola se torna, como dirá Althusser, “aparato ideológico de Estado” que conforma reproduzindo a força de trabalho, mas sobretudo a ideologia. Certamente, a escola moderna [é] também outra coisa; [é] igualmente uma etapa da emancipação dos indivíduos [...] e das classes, sobretudo populares; [é] um “lugar” social complexo e ambíguo, onde ideologia e crítica (cultura crítica) se enfrentam e se opõem, dando vida a processos que, sobretudo nos anos Novecentos, ampliaram sua identidade e seu projeto (pondo-a ora como escola libertadora ora como escola da conformação) (CAMBI, 1999, p. 207).

Nesse sentido, “liberdade-liberação e governo-conformação”, como problemática e sinônimo de “emancipação” e “conservação” respectivamente, tangenciam a educação moderna (CAMBI, op. cit., p. 216).

Vive[-se] a instância da liberdade ao reclamar os direitos do indivíduo, do homem, contra o poder-Estado, contra os controles da organização social, como a vive ao assumir a liberdade [...] como critério da formação do sujeito, do seu processo educativo (CAMBI, 1999, p. 216)<sup>19</sup>.

Entretanto, o controle na vida social se dá igualmente à exigência de liberdade, em que a educação cumpre o papel de introjetar esses modelos de “controle”, “governo”, “conformação” (CAMBI, 1999, p. 117-118), reproduzindo as relações de exploração da sociedade capitalista.

De encontro a este modo de conceber a educação, falar em emancipação corresponde falar em

[...] instâncias de liberdade (de classe, de grupos, de sujeitos) que constituem o elemento dinâmico daquela sociedade e que, no campo educativo, se apresentam como resgate do indivíduo do *ethos* e da tradição, para submetê-lo apenas ao governo da Lei, como livre jogo da cultura, como itinerário formativo que se concretiza em auto-educação, caracterizada pela criatividade individual e pela dissensão. [...] formação do indivíduo, do sujeito como indivíduo [...] livre, autônomo e responsável, mas que sabe construtor ativo do próprio mundo e caracterizado pela escolha e pela possibilidade; sujeito que se opõe ao mundo e à sociedade e que se indaga de maneira cada vez mais sutil e crítica, que encontra em si mesmo o sentido (ainda que *in fieri* e incompleto) do real, as raízes últimas daquela construção de sentido. A emancipação é libertação [...] é consciência de uma complexa dialética entre alienação e “redenção” [...] (CAMBI, 1999, p. 218).

---

<sup>19</sup> Essa liberdade é reivindicada e propagada nos slogans da Modernidade e que tem seus apêndices na educação, inclusive ainda hoje na educação brasileira.

Assim, assumir uma postura crítica, nesse viés de possibilidades, requer da escola conhecimento, reflexão e compreensão acerca da não neutralidade dessa instituição de ensino, devendo ser tomada “como local de contradições dialéticas”<sup>20</sup>, a fim de que se possa intervir nessa totalidade em prol da classe trabalhadora na sua condição de explorada e oprimida, o que caracteriza, aqui, a função social da escola.

### 2.1.1 A escola e um dos seus papéis: a reprodução social

A oposição de classes, a luta de classes travada na sociedade repercutida na escola e as contradições dialéticas que disso decorrem são ainda despercebidas ou estão encobertas nesta instituição, à medida que pode ser observado que o trabalho do professor está tomado pelo discurso da ideologia dominante. Embora, conforme Snyders (1981), essa luta de classes pareça ser exequível para Bourdieu e Passeron, pois a própria classe dominada seria conivente com a dominação pelo fato de aceitar sua condição de inferioridade, aqui nos valem das ideias acerca do papel reprodutor da escola, a fim de refletir a respeito disso no contexto nacional da educação brasileira.

Para tratar de maneira prática sobre esse papel da escola, é oportuno pontuar algumas informações levantadas recentemente.

Conforme dados apurados pelo boletim *Saindo da inércia?* (2009)<sup>21</sup>, a educação brasileira é extremamente deficitária quanto à democratização e a qualidade do ensino. Apesar das vagas na escola terem sido ampliadas e ocupadas, principalmente por aqueles que não tinham acesso (as crianças da classe popular), ainda esses alunos desistem da escola antes mesmo de ser concluído o Ensino

---

<sup>20</sup> Cf. SNYDERS, Georges. Escola, classe e luta de classes. 2 ed. Lisboa, Portugal: Moraes Editora, 1981, p. 13.

<sup>21</sup> Cf. PREAL; Fundação Lemann. **Saindo da inércia?** Boletim da Educação no Brasil, 2009. Vale esclarecer que cabe aqui apenas a apropriação dos dados, mas sem deixar de destacar a compreensão da ideologia e dos interesses econômicos que permeiam um boletim construído a partir da parceria entre Fundação Lemann e o Programa de Promoção da Reforma Educacional na América Latina e no Caribe (PREAL), que contam com o apoio de organizações internacionais, como United States Agency for International Development (USAID), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Banco Mundial, Global Development Research Network, Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), entre outras. Disponível em <http://www.preal.org>. Acesso em dezembro de 2010.

Fundamental, o que também tem repercussão no Ensino Médio. Além disto, fator concorrente é a questão da desigualdade socioeconômica no Brasil, em que se comprova como propulsora de uma maior ou menor permanência dos alunos na escola. Quanto melhor a situação socioeconômica da família do aluno maior sua permanência e progressão nos estudos e vice-versa.

Também são identificados como fatores de evasão da escola as reprovações dos alunos, o desinteresse pela escola e a necessidade de colaborar com o sustento da família, afastando-se da escola para trabalhar.

Outro aspecto levantado refere-se ao desempenho, avaliado no referido boletim como insatisfatório, é a falta de conhecimentos condizentes com a idade. Isto é demonstrado nos dados oficiais do MEC e outros indicadores, assim como nos índices internacionais quando a aprendizagem dos alunos é comparada com estudantes de outros países, o que evidencia a situação precária da educação nacional. Isto pode ser observado no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>22</sup>, pelo qual os estudantes brasileiros assumem os últimos lugares de classificação, mostrando a defasagem dos conhecimentos manifestados em áreas como leitura, ciência e matemática.

A partir da realidade educacional brasileira apresentada pelo citado boletim é pertinente trazer Snyders (1981, p. 72), referindo-se a posição firme de Bourdieu e Passeron em não vislumbrarem a democratização da escola como um “progresso real”, principalmente o que, para nós, tange a ampliação de matrículas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Conforme Snyders, os autores nos advertem a não “[...] interpretar tal começo como um sucesso definitivo”, pois “avançar serenamente por uma estrada uniforme” não significa “[...] que todas as crianças se beneficiam já de iguais oportunidades”.

Assim, em conformidade com essas constatações e o alerta trazido pelos autores, é possível nos questionarmos: hoje, a escola está cumprindo o papel de reprodução ou emancipação social?

Recorrendo às grandes contribuições teóricas de Bourdieu e Passeron (1975) podemos perceber que a realidade educacional no Brasil muito se assemelha àquilo

---

<sup>22</sup>O PISA, coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa etária dos 15 anos (quando se supõe a conclusão da Educação Básica). Disponível em <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>. Acesso em dezembro de 2010.

que eles trazem sobre o ensino classificatório e diferenciado do sistema de ensino francês, em que, a cada etapa concluída, muitos alunos são excluídos pela sua **provável incapacidade**, o que demonstra um sistema de ensino formatadamente afunilado. Esta realidade leva a pensar sobre as oportunidades educacionais equitativas e me leva a compactuar com o questionamento de Snyders (1981, p. 32), quando o mesmo se pergunta: “[...] como podemos acreditar que, numa sociedade dividida em classes, a escola iria oferecer a todos iguais oportunidades de promoção social e de afirmação pessoal?”.

Então, percebe-se que, de várias formas, o **ensino democrático e para todos**<sup>23</sup> mostra-se mascarado, a fim de perpetuar as desigualdades sociais através da escola, ora por conta da hierarquia da progressão escolar que, desde os anos iniciais já é seletiva, pois a criança passa por um processo de adaptação (modelamento), sem falar na seleção anterior que se dá devido à situação socioeconômica das famílias, ora através das avaliações que selecionam aqueles que supostamente se prepararam para continuar os estudos (SNYDERS, 1981). Assim, segundo Snyders (1981, p. 20), é “a desigualdade social que comanda a desigualdade escolar”, em que “a discriminação das classes populares faz-se pouco a pouco, com brandura e assim se consegue dissimulá-la melhor” (SNYDERS, 1981, p. 21).

Dessa forma, dissimulação, mascaramento e determinação do ensino ocorrem por meio do que Bourdieu e Passeron (1975) chamam de violência simbólica, o que acontece, conforme os autores, devido às relações de força e de sentido que se dão em âmbito social, em que a classe ou grupo dominante impõe suas aceções como sendo legítimas ao grupo em desvantagem de força, ou seja, a classe dominada.

Essa violência tem como equivalente a ação pedagógica (AP)<sup>24</sup>, pois é através desta última que a violência simbólica é concebida não apenas no ensino institucionalizado, mas em todos os espaços sociais.

A “relação de comunicação” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 21) torna-se o principal veículo da ação pedagógica. Assim a classe dominante seleciona e

---

<sup>23</sup> A intenção é destacar as palavras em voga no discurso que ascende justamente o tipo de educação esperada pelo povo.

<sup>24</sup> Abreviações utilizadas por Bourdieu e Passeron em BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1975. (Série Educação em Questão)

descarta de maneira arbitrária o que lhe convém da cultura (as significações que, como mencionam os autores, são históricas<sup>25</sup>) e impõe à sociedade como arbitrário cultural dominante.

A partir disso pode-se dizer que o arbitrário cultural dominante representa “os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 24). É o meio pelo qual são reproduzidas as relações de força (a reprodução cultural e, conseqüentemente, a reprodução social). Então, é possível compreender que as ações pedagógicas, sejam onde for,

[...] tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural [...], contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social: com efeito, as leis de mercado em que se forma o valor econômico ou simbólico, isto é, o valor enquanto capital cultural, dos arbitrários culturais reproduzidos pelas diferentes AP e, por esse meio, dos produtos dessas AP (indivíduos educados), constituem um dos mecanismos determinantes segundo os tipos de formações sociais, pelos quais se encontra assegurada a reprodução social, definida como reprodução da estrutura das relações de força entre as classes (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 25).

De acordo com Bourdieu e Passeron (1975) a violência como verdade objetiva da ação pedagógica não se deixa conhecer graças às ideologias pedagógicas que a permeiam, o que legitima a AP e o arbitrário cultural que esta representa, portanto, configurando-se como a naturalização da imposição e da aceitação de um arbitrário cultural em detrimento de outro (exemplo disso pode ser a imposição de uma variação linguística tida como culta - norma culta da língua, desprestigiando a variedade da língua que o aluno chega à escola).

Freitag (1980) com base igualmente em Bourdieu e Passeron, na obra *Escola, Estado e Sociedade*, comenta que a reprodução social, além de necessitar da perpetuação das relações de trabalho e classe, também se faz obrigatório que sejam reproduzidas as ideologias acerca dessas relações, condição de uma total e continuamente renovada reprodução cultural e da estrutura de classes.

Em suma, o sistema de ensino analisado por Bourdieu e Passeron, instituído sob a desigual distribuição do capital (o que ocorre com o sistema de ensino brasileiro), tem nas ideologias pedagógicas o papel de mistificar e dissimular as desigualdades reais da sociedade (SNYDERS, 1981, p. 72-73). Ao lado disso “é, pois, a escola que transmite as formas de justificação da divisão do trabalho vigente,

---

<sup>25</sup> Ibid., p. 23.



levando os indivíduos a aceitarem, com docilidade, sua condição de explorados, ou a adquirirem o instrumental necessário para a exploração da classe dominada” (FREITAG, 1980, p. 34).

Para mudar esse quadro, cabe trazer à cena o trabalho dos professores (SNYDERS, 1981, p. 76)<sup>26</sup>, que é aludido por Snyders (1981), não simplesmente como uma ação de impotência diante das diferenças e do mascaramento do sistema de ensino (tido como de igualdade), mas como intervenção, na medida em que as contradições em nível social são de antemão identificadas pelos professores e tidas como uma urgente possibilidade de luta, visando à transformação do que está **instituído e vem sendo reproduzido**.

### 2.1.2 A escola como aparelho de Estado

Começando pela explanação sobre o legado marxista, através de Vladimir Ilitch Lenine ou Lênin, na obra *O Estado e a Revolução*, vale destacar o que Lênin abarca sobre o contributo de Engels no que se refere ao significado histórico de Estado. De acordo com Lênin (1987), trata-se de uma explicação que traduz o embasamento marxista que a fundamenta. A partir disso, Estado, então, pode significar o “[...] produto e manifestação do caráter inconciliável das contradições de classe” (LÊNIN, 1987, p. 54-55), o que corresponde àquilo que já foi mencionado nesse trabalho: construímos uma sociedade dividida em classes, “[...] decorrente da divisão social do trabalho, baseada na apropriação diferencial dos meios de produção” (FREITAG, 1980, p. 24).

Recorrendo à História mais uma vez, é possível apreender que as gritantes e desumanas desigualdades na divisão social do trabalho no cerne da revolução industrial e a animalesca submissão que os trabalhadores das fábricas eram sujeitados, ocasionando a degradação em todos os aspectos da vida da classe proletária, fazem emanar a intervenção do Estado.

---

<sup>26</sup> O autor faz referência aos professores progressistas.

Assim, o Estado, que numa primeira análise, para Marx se configura como mecanismo de dominação da classe capitalista (compondo a superestrutura)<sup>27</sup>, assume também o papel de intervir política e legalmente sobre a exploração da força de trabalho (aparentando um caráter de neutralidade e desligamento com a base econômica). Esse fato é considerado por Yamauti, no artigo *As concepções de Estado e de Direito em O Capital, de Karl Marx*<sup>28</sup>, onde expõe que

[...] se a força gerada pela dinâmica de mercado e de reprodução do capital é a-racional, essa força não pode ser deixada sem controle, livre para destruir-se a si própria, livre para eliminar as condições imprescindíveis para a vida civilizada em sociedade, livre para destruir as condições necessárias para a existência de vida humana no planeta (YAMAUTI, 2004, p. 156).

Deste modo, a iniciativa do Estado em meio ao crescimento desenfreado da indústria inglesa no século XIX, que frente aos entraves políticos entre a classe capitalista (que está dominada pela lei do mercado no que tange a ânsia de cada vez mais acumular capital) e os trabalhadores (que nem ao menos conseguem lutar por melhores condições de trabalho, tampouco têm forças para lutar pelos demais direitos como cidadãos) dispôs de outra via de conformação da classe operária: as leis trabalhistas. Apesar da legislação referente à regularização e humanização do trabalho dar-se por conta de muitas lutas entre as duas classes e de muita denúncia e reivindicação da classe operária, constitui-se, pois, como uma alternativa de não ser definido o processo de produção capitalista por conta dos excessos dos donos das fábricas (YAMAUTI, 2004).

No referido contexto, da mesma forma que a lei de redução da jornada de trabalho, a instrução torna-se favorável à maior produtividade nas fábricas, devido à “[...] regularidade, uniformidade, ordem, continuidade e energia do trabalho” (YAMAUTI, 2004, p. 163) que se consegue desencadear na classe proletária.

Assim, é possível compreender que o Estado assume o papel de amenizar uma luta estéril, ou seja, “o Estado surge, no lugar, na hora e no grau em que as contradições de classe não podem, objetivamente, conciliar-se” (LÊNIN, 1987, p.

---

<sup>27</sup> Conforme Althusser (1985), para Marx a sociedade está estruturada em duas instâncias que se articulam: a infraestrutura e a superestrutura. A primeira refere-se à base econômica da sociedade (forças produtivas e relação de produção). A segunda, na qual o Estado faz parte, refere-se aos aspectos jurídicos, políticos e ideológicos.

<sup>28</sup> YAMAUTI, Nilson Nobuaki. *As concepções de Estado e de Direito em O Capital, de Karl Marx. Acta Scientiarum*. Human and Social Sciences. Maringá, v. 26, n.º. 1, p. 151-168, 2004.

55), o que vem a corroborar a posição de Marx acerca da inexistência do Estado caso houvesse possibilidade de conciliação entre as classes (LÊNIN, 1987). Ainda sobre este posicionamento Lênin (1987, p. 55) complementa: “segundo Marx, o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de opressão de uma classe pela outra; é a criação da "ordem" que legaliza e avaliza essa opressão, amortecendo os choques entre as classes”. A partir disso pode-se inferir, portanto, a relação complexa entre Estado e sociedade.

Para Althusser (1985), anterior ao papel de opressor (conforme a postura de Marx e Lênin), há pontos convergentes e complementares em que o Estado pode ser entendido como “[...] Estado de classe, existente no aparelho repressivo de Estado [...]” (ALTHUSSER, 1985, p. 64), decorrendo a compreensão de que

[...] o Estado (e sua existência em seu aparelho) só tem sentido em função do poder de Estado. Toda luta política das classes gira em torno do Estado. Entendamos: em torno da posse, isto é, da tomada e manutenção do poder de Estado por uma certa classe ou por uma aliança de classes ou frações de classes. Esta primeira observação nos obriga a distinguir o poder de Estado (manutenção ou tomada do poder de Estado) objetivo da luta de classes política de um lado, do aparelho de Estado de outro (ALTHUSSER, 1985, p. 65).

Ao aparelho opressor do Estado, na tentativa de aprofundar sistematicamente a teoria dos seus precursores marxistas, Althusser acrescenta à descrição teórico-explicativa de Estado com os conceitos de Aparelhos de Estado e Aparelhos Ideológicos de Estado. Para Althusser o Aparelho de Estado (AE) tem como característica a utilização da violência, seja de maneira mais direta ou não, estando entre eles o governo, polícia e prisões, enquanto Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) utilizam a ideologia, transmitida e inculcada por diversas instituições especializadas, como a família, a escola, a igreja entre outras. Entretanto, aparelhos de Estado, não têm unicamente uma característica de ação, já que tanto o AE também utiliza ideologia como os AIE utilizam a repressão (ALTHUSSER, 1985).

Outra diferença sinalizada por Althusser, que outros teóricos assim como Gramsci, já tiveram a preocupação de vislumbrar, refere-se ao AE estar sob domínio público e os AIE estarem sob domínio privado (ALTHUSSER, 1985). Por outro lado, é possível compreender que independente das instituições que compõem os aparelhos, sejam públicas, sejam privadas não altera o objetivo pelo qual estes aparelhos mobilizam suas ações, ou seja, manter a dominação da classe burguesa

sobre as demais classes sociais. Portanto, é possível afirmar que são aparelhos que perpetuam a distinção entre as classes por estarem a serviço da classe dominante em detrimento da classe dominada. Althusser expõe que essa reprodução das relações de produção é garantida, como já foi mostrado anteriormente, através do exercício do AE, como também dos AIE. No entanto, cabe considerar que

[...] o papel do aparelho repressivo do Estado consiste essencialmente, como aparelho repressivo, em garantir pela força [...] as condições políticas da reprodução das relações de exploração. Não apenas o aparelho de Estado contribui para sua própria reprodução [...] mas também, e sobretudo o Aparelho de Estado assegura pela repressão (da força física mais brutal às simples ordens e proibições administrativas, à censura explícita ou implícita, etc) as condições políticas do exercício dos aparelhos Ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1985, p. 74).

Ainda, de acordo com Althusser (1985, p. 71), para que essa articulação de forças (que possibilitam a permanência do poder de uma dada classe e, conseqüentemente o controle do Estado) consiga seu intuito, é preciso que essa classe exerça “hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos do Estado”.

Aqui, insere-se, então, o papel da escola: romper com essa hegemonia, pois conforme Freitag (1980, p. 34), é justamente esta instituição que auxilia e “[...] transmite as formas de justificação da divisão do trabalho vigente, levando os indivíduos a aceitarem, com docilidade, sua condição de explorados, ou a adquirirem o instrumental necessário para a exploração da classe dominada”. Da mesma forma que a instituição escolar é utilizada para a perpetuação das desigualdades, de acordo com sua característica de AIE, também pode ser palco da ruptura com a ideologia dominante, configurando-se, pois, num espaço de luta de classes.

Logo, ao encontro dessa ruptura é preciso compreender e agir nos mecanismos de reprodução, ou seja, onde são renovadas e continuadas as relações de produção, a fim de que, a partir das contradições, possam ser construídas posturas de resistência e combate diante da exploração e da desigualdade social, o que representa um trabalho por fazer no que permeia o trabalho em educação.

### 2.1.3 Administração capitalista: taylorismo-fordismo e burocratização - reflexos arraigados na organização do trabalho escolar

A administração capitalista<sup>29</sup> advém por conta da necessidade do trabalho e dos trabalhadores serem coordenados e controlados devido às condições, fins e complexidades das atividades desenvolvidas, o que incide sobre a organização do trabalho como objeto de estudo da Administração. Por outro lado, para captar o entendimento de administração e suas determinações, Vitor Paro afirma que antes é importante compreender sua essência, ou seja, despi-la daquilo que define o que é numa dada sociedade (PARO, 2006, p. 17-18).

A partir dessas colocações Paro traz o conceito geral de administração que caberia a qualquer sociedade:

[...] a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Assim pensada, ela se configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos (PARO, 2006, p. 18 - 19).

Paro (2006), então, tece uma explanação inicial sobre utilizar os recursos de maneira racional, relacionando o termo “racional” com adequação dos recursos aos objetivos do trabalho como também à economia, seja dos recursos, seja do tempo despendido para tal.

A partir das colocações do autor, ainda entende-se que, no conceito de administração também está implicada a relação do homem com a natureza e com o próprio homem. O homem através do seu trabalho transforma a natureza e também é transformado. Para tanto, os meios de trabalho (recursos materiais e conhecimentos) são imprescindíveis ao alcance dos objetivos a que dado trabalho destina-se. Assim, pode-se dizer que “[...] o homem age, tanto mais administrativamente, quanto mais ele conjuga seus conhecimentos e técnicas, os faz

---

<sup>29</sup> Ao abarcar a administração sob o modelo capitalista é preciso recorrer ao entendimento de que esta forma de administração é “[...] historicamente determinada pelas relações econômicas, políticas, sociais, que se verificam sob o modo de produção capitalista”, determinantes estes que, conforme Paro, não serão os mesmos ao se pensar em outro modo de produção. Cf. PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 18.

avançar e os aperfeiçoa na utilização de seus meios de produção”<sup>30</sup>, o que Paro (2006, p. 21) caracteriza como “racionalização do trabalho”.

A relação entre os homens é inerente ao processo de trabalho, pois tanto o outro está presente de modo indireto do processo de produção, quando a mercadoria é produzida, tendo em vista a possibilidade de troca e/ ou consumo de outrem; como no próprio processo de produção, em que ações conjuntas viabilizam a racionalização do trabalho. Portanto, quando se fala em administração, essa referência está relacionada à organização do trabalho coletivo, trabalho este que, ao requerer o esforço de muitas pessoas torna-se complexo à medida que não se pode perder de vista o objetivo a ser atingido, exigindo uma maior organização do trabalho entre os homens ou “coordenação do esforço humano coletivo ou simples” (PARO, 2006, p. 23).

A administração, então, se dá mediante a utilização desses dois recursos: racionalização do trabalho (recursos materiais de trabalho e conhecimentos) e coordenação (recurso humano coletivo), sendo que um não pode abster-se do outro, pois para que o primeiro seja efetivado é necessária a realização do segundo reciprocamente (PARO, 2006).

Essa forma de concentrar esforços em direção a um objetivo comum cabe lembrar aqui que está relacionada a uma concepção de administração geral, sem levar em consideração seus determinantes. Mas, Paro, de antemão, sinaliza que, inclusive por se tratar de uma abordagem geral, não condiz com o que vem sendo desenvolvido de maneira teórica e prática na sociedade dividida em classes e, conseqüentemente, atrelada aos interesses da classe dominante.

A concepção elucidada por Paro incide numa concepção de homem que o vê, não como objeto do processo de produção (o meio), mas como sujeito (o fim).

Reconhecer esta evidência implica, conseqüentemente, reconhecer que as relações entre os homens não podem ser de dominação, sob pena de se perder sua característica humana, quer dizer, características de diferenciados do mundo meramente natural. Se eu, diante da natureza, me reconheço homem pelo domínio que tenho sobre a mesma, ao deparar-me com meu semelhante, devo obrigatoriamente reconhecer-lhe esta mesma condição. Se o domino, reduzo-o, nesta perspectiva, a condição meramente natural, ou seja, a um ser dominado como a natureza o é por mim. [...] degrada-se-lhe sua condição de humano para a condição de coisa (PARO, 2006, p. 25).

---

<sup>30</sup> Ibid., p. 21.

Essa perspectiva vai ao encontro da cooperação na organização do trabalho, o que requer uma consciência mais clara desse processo.

A consciência é algo inerente ao processo de administração, pois administrar como atividade humana suscita pensamento, planejamento, criação. Portanto, para Paro, a partir de Sánchez Vázquez, a práxis é o nível de consciência acerca do que é desenvolvido. Numa “práxis criadora”, maior o nível de consciência. Numa “práxis reiterativa ou imitativa”<sup>31</sup> menores são as possibilidades da consciência ocorrer diante do trabalho realizado por ser ele mecânico, repetitivo, o que por vezes, ou na maioria das vezes torna-se uma “práxis burocratizada”<sup>32</sup>.

Entretanto, segundo Paro (2006), apesar da práxis em suas versões reiterativa ou imitativa e criadora parecer estar desvinculada, acontece ao contrário. A práxis reiterativa pressupõe a práxis criadora e vice-versa, acontecendo na prática, então, uma coexistência dessas práxis. Isto vale também para a administração, pois sendo esta também uma práxis, são empregadas as mesmas categorizações (administração criadora e reiterativa).

A partir disso a questão da consciência torna-se imprescindível para o trabalho e para a organização do trabalho. Que consciência é essa? E antes disso, o que é consciência?

Na obra de Karl Marx e Friedrich Engels, *A ideologia alemã*, é possível entender o conceito atribuído à consciência. Em primeiro lugar, pode-se dizer que a consciência está vinculada à vida material. Segundo: ao se constatar a realidade surgem as representações dessa realidade que estão relacionadas ao que é chamado pelos autores de “comportamento material” e daquilo que o determina, ou seja, suas relações de produção.

Isto significa que não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam nem daquilo que são nas palavras, no pensamento na imaginação e na representação de outrem para chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens, da sua atividade real. É a partir do seu processo de vida real que se representa o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas deste processo vital (MARX; ENGELS, [198-], p. 9).

---

<sup>31</sup> Pode-se dizer que práxis criadora está relacionada ao trabalho concebido na sua totalidade, ou seja, todo o processo de produção, em que o produto seja o resultado da relação subjetiva do sujeito (projetar, construir objetivos, modificar...) e objetiva (objeto real produzido/criado). Ao contrário de práxis reiterativa, em que condiz com a rotinização do processo de trabalho. Cf. PARO, 2006, p. 26.

<sup>32</sup> Ibid., p. 28.

Entretanto, a consciência simplesmente como modo de captar o real através de observações diretas e apressadas, não é o suficiente para conhecer a realidade como tal, a essência das coisas, inclusive porque o que está visível não é o que parece ser devido à ideologia aí imbuída e a maneira fragmentada que essa realidade se apresenta. Isto significa que “[...] cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo e, precisamente este todo não percebido explicitamente, é a luz que ilumina e revela o objeto singular observado em sua singularidade e no seu significado”<sup>33</sup>, não bastando apenas um olhar sobre a materialidade; é preciso ir além: vislumbrar o real e, então, voltar a consciência a si mesma, ou seja, é importante que haja um processo reflexivo.

Essa consciência assim processada é, pois, conforme a referência de Paro (2006), uma práxis reflexiva, o que se configura como uma autoconsciência prática, “representada pela utilização racional dos recursos. O sujeito (individual ou coletivo) se acha consciente da racionalidade do processo e da participação nele de sua consciência” (PARO, 2006, p. 29). Isto se dirige, aliás, à administração, pois esta está fundamentada na práxis, descartando qualquer tipo de irracionalismo.

No entanto, o caráter reflexivo tanto da práxis como da administração aqui destacado, diz respeito a uma caracterização geral dessas práticas (como já mencionado, sem levar em consideração determinantes políticos, econômicos, sociais, etc).

Ao serem considerados tais determinantes, o quadro muda. Constitui uma possibilidade *progressista de administração* (Ibid., p. 32-33), a qual se insere no jogo de forças de uma sociedade desigual, fazendo da administração instrumento de dominação de uma classe sobre a outra.

Então, estando o modo de produção capitalista alicerçado na exploração da força de trabalho e, conseqüentemente, na produção de mais-valia (que transformada em capital materializa-se em acúmulo de capital ou ampliação de capital)<sup>34</sup>, a administração, nesse contexto, através da *racionalização e da coordenação do esforço humano coletivo* vem assegurar e intensificar esse processo de exploração.

---

<sup>33</sup> KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, p. 31.

<sup>34</sup> No modo de produção capitalista, o capital inicial empregado, no decorrer do processo de produção amplia-se, sendo superior em relação aquele despendido no início da produção graças à exploração da força de trabalho.



A racionalização do trabalho na sociedade capitalista refere-se à divisão pormenorizada do trabalho. Nesta divisão, os trabalhadores dedicam-se a “operações limitadas”<sup>35</sup> do processo de produção com o intuito de aumentar a produtividade do trabalho (produzir mais em menos tempo, constituindo o chamado trabalhador coletivo) e, conseqüentemente, como fim último, de ser ampliado o capital do capitalista (PARO, 2006).

Nessa perspectiva, o operário é um dos recursos comprados pelo capitalista (é uma mercadoria), que combinado com o capital constante (meios de produção e matéria-prima) desumaniza-se, pois está ele utilizando toda a sua força produtiva, além da exigência que gaste toda ou mais da força que lhe foi comprada, ou seja, que trabalhe e produza tanto quanto a máquina.

Portanto, conseqüências mais do que avassaladoras para o trabalhador, são simplesmente destrutivas, inferência esta que pode ser reforçada através do comentário de Paro ao mencionar que

[...] é bem verdade que um operário que fica a vida repetindo a mesma tarefa parcial terá muito maior destreza e rapidez em executá-la do que o artesão que precisa realizar todas as operações de seu ofício. Não é menos verdadeiro, entretanto, que ao confinar o trabalhador durante toda a jornada de trabalho e por longos períodos a uma atividade parcial, essa divisão do trabalho acaba por transformá-lo em um verdadeiro aleijão, privado que ele fica de exercitar e desenvolver suas outras capacidades humanas. [...] alienando-se ainda mais efetivamente do produto de seu trabalho (PARO, 2006, p. 51).

Com a fragmentação e individualização do trabalho, portanto, diferenciam-se e especializam-se as funções e as ferramentas utilizadas pelos trabalhadores, o que vai de encontro à inteligência do trabalhador e à facilitação do trabalho realizado por ele, já que este torna-se um mero apêndice da máquina (PARO, 2006).

Este processo de trabalho pormenorizado<sup>36</sup> é ainda mais agravado quando a compra da força de trabalho é efetivada de acordo com a capacidade do trabalhador e da necessidade desta capacidade no processo produtivo, o que acarreta um “*barateamento da força de trabalho*”<sup>37</sup>, ressaltando-se mais uma vez a quem interessa e privilegia o modo de produção capitalista: não ao homem comum, trabalhador; mas a uma pequena parcela da sociedade (ao capitalista).

---

<sup>35</sup> Cf. Ibid., p. 50. Cada trabalhador incumbe-se por uma operação na produção de uma dada mercadoria.

<sup>36</sup> Divisão pormenorizada do trabalho. Cf. PARO, 2006.

<sup>37</sup> Ibid., p. 54.

Nesse sentido, conforme Paro faz-se necessário entender o sentido de racionalidade (tão aclamada e exigida) no modo de produção capitalista e na respectiva administração.

Racionalidade refere-se à eficiência da organização do trabalho, ou seja, que o resultado do processo seja condizente com os objetivos traçados<sup>38</sup>, cuja convergência no modo de produção capitalista se dá na ampliação do capital. Neste processo, o trabalhador faz parte da irracionalidade no processo de racionalização dos recursos empregados. Então, pode-se dizer que esta irracionalidade ocorre por conta do trabalho automatizado do trabalhador<sup>39</sup>, como inclusive pelo fato de que a organização do trabalho não admite desvios, ou seja, visa a eficiência do processo a partir das “metas coletivas da organização” (CHIAVENATO, 2003, p. 267). Para que essas metas sejam alcançadas é necessária a coordenação<sup>40</sup> do “esforço humano coletivo” que se dá pela “divisão pormenorizada do trabalho” (PARO, 2006).

A partir de Chiavenato (2003) e Paro (2006) pode-se inferir que o trabalhador torna-se apenas um tarefeiro, submetido à racionalidade irracional do processo de produção e da respectiva administração que serve ao capital, principalmente porque esta administração na sua configuração geral cabe a toda e qualquer organização social. No entanto, esta forma é corrompida a partir da aplicação no modo de produção, pois “mostra-se insuficiente quando se trata de atender às necessidades humanas em sua globalidade, já que a racionalidade nas partes não garante, por si, a racionalidade no todo do sistema”<sup>41</sup>, ou seja, os objetivos direcionam-se apenas aos interesses de poucos (empresários/capitalistas) em detrimento de muitos (classe trabalhadora).

Esse modelamento do trabalho e do trabalhador cuja classe assalariada submete-se ao processo da divisão pormenorizada do trabalho (ou a divisão entre aqueles que pensam e aqueles que executam), o controle do trabalho está sob

---

<sup>38</sup>CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

<sup>39</sup>Explicação que já foi realizada anteriormente nesse trabalho no que se refere ao desenvolvimento da ignorância dos trabalhadores, como também estes serem considerados como apêndices da máquina.

<sup>40</sup>Vale ressaltar que a coordenação no modo de produção capitalista ocorre por meio da gerência. Cf. PARO, 2006.

<sup>41</sup> Paro, 2006, p. 57.

responsabilidade de uma gerência, o que é sistematizado teoricamente por Taylor entre o final do século XIX e início do século XX<sup>42</sup>.

Em tais explanações, de acordo com Paro (2006), encontram-se os autênticos propósitos do capital: o controle do trabalho<sup>43</sup>, visando maior produtividade<sup>44</sup> e maior lucro (como já visto neste trabalho), em que todo o conhecimento e planejamento ficam nas mãos de alguns poucos selecionados ou já privilegiados (servidores e propagadores) do modo de produção capitalista.

Outro diferencial desse modo de conceber o processo de organização do trabalho refere-se aos dividendos, o que para Taylor, conforme Cardoso (2001), devem ser distribuídos tanto ao capitalista (empresário) como para os trabalhadores, a fim de que o processo de produção e acumulação de capital não entre em crise. Para Taylor, o trabalhador precisa receber um salário suficiente para garantir necessidades básicas, o que não significa que todos tenham a possibilidade de dispor de ganhos iguais. Esta distribuição é desigual, o que significa “[...] pagar mais ao operário que produz mais” (CHIAVENATO, 2003, p. 54), sendo inserido, pois, o incentivo à concorrência. A partir do ganho maior, o trabalhador se difere do seu colega, pois adquire um poder de compra um pouco melhor, prevalecendo nessa situação muito mais a necessidade do processo de produção findar com a vadiagem<sup>45</sup> dos trabalhadores, como também captar esses trabalhadores como consumidores e, assim, amenizar os conflitos com a classe trabalhadora, interesse maior do que o interesse em melhoria nas condições de vida do trabalhador (CARDOSO, 2001; CHIAVENATO, 2003).

---

<sup>42</sup> Frederick W. Taylor cria o estudo denominado Administração científica. Segundo Chiavenato (2003, p. 54) “a abordagem básica da Escola da Administração Científica se baseia na ênfase colocada nas tarefas. O nome Administração Científica é devido à tentativa de aplicação dos métodos da ciência aos problemas da Administração a fim de aumentar a eficiência industrial”, o que representa a diminuição da “improvisação” do trabalho na indústria e otimização da “produção em massa” (CHIAVENATO, 2003, p. 49). Ainda conforme o autor, observação e mensuração são os métodos que norteiam os estudos de Taylor no que se refere aos problemas da Administração.

<sup>43</sup> Taylor desenvolve um estudo que determina o tempo-padrão necessário a execução de uma dada tarefa (o chamado estudos dos tempos e movimentos), que “[...] permite a racionalização do método de trabalho do operário” (CHIAVENATO, 2003, p. 57).

<sup>44</sup> Em relação à produtividade é importante ressaltar a organização da fábrica. Primeiro, a aplicação do método cartesiano através do qual se sabia “[...] a maneira certa de realizar cada operação [do processo de produção] e, finalmente, reunia as operações na sequência que permitia realizá-lo mais rapidamente e com maior economia de tempo e movimentos” (Ibid., p. 55), o que constitui a chamada linha de montagem. Segundo, o estímulo às especializações (quanto mais capacitado estivesse o trabalhador na sua tarefa, maior a eficiência do processo de produção (CHIAVENATO, 2003).

<sup>45</sup> Taylor considerava a vadiagem como um dos problemas da indústria moderna (CHIAVENATO, 2003).

A partir dessas elucidações pode-se afirmar que ocorre, então, uma evolução do processo de produção capitalista, pois há toda uma instrumentalização e sistematização do trabalho que legitima o controle do capital (PARO, 2006).

Outro ícone da administração científica é Henry Ford. Ford em 1903 funda a fábrica de carros Ford Motors Company, através da qual intuía “[...] popularizar um produto antes artesanal e destinado a milionários, ou seja, vender carros a preços populares, com assistência técnica garantida [...]” (CHIAVENATO, 2003, p. 65). Para tanto, Ford inovou a organização do trabalho através da linha de montagem na qual ocorre a produção em série de mercadorias. Neste tipo de produção a padronização é o requisito primordial a fim de se conseguir um custo mais baixo do que é produzido (CHIAVENATO, 2003).

A linha de montagem propiciou maior integração do processo produtivo, ao limitar o deslocamento do operário, no interior da empresa, fixando os mesmos em espaços de trabalho rigidamente definidos de acordo com o sistema de disposição das máquinas. [...] os tempos de trabalho passaram a ser ditados pelo ritmo de funcionamento das esteiras mecânicas [...], um aperfeiçoamento do controle do tempo de trabalho pelo capital, pois [...] antes determinado pela gerência taylorista, passou a ser regulado pelo movimento das máquinas [...] (CARDOSO, 2001, p. 108).

Cardoso (2001) pontua a diferença ocorrida na dominação do capital sobre o processo de produção a partir da inovação implantada por Ford quanto à organização do trabalho e à exploração da força de trabalho. Enquanto no taylorismo a base da exploração orientava-se pela apropriação da *mais-valia absoluta*, no fordismo dava-se pela **mais-valia relativa**.<sup>46</sup>

Essa maneira mecanicista de conceber o processo de trabalho conforme os princípios da administração científica não ficaram restringidos apenas no âmbito da fábrica. De acordo com Paro (2006) a fragmentação entre trabalho intelectual e manual foi além: expande-se por todos os setores da produção e todas as formas de

---

<sup>46</sup>Os conceitos mais-valia absoluta e mais-valia relativa são elaborados por Karl Marx, a fim de descrever e explicar que a força de trabalho alienada pelo operário e a maneira como esta é apropriada e desenvolvida pelo domínio do capital, reverte em lucro para o capitalista. Cf. MARX, 1996. Como esclarece Marx (1996, 138) “a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia”.

organização do trabalho<sup>47</sup>. Nesse sentido é possível afirmar, portanto, que o capital apropria-se da vida humana.

#### 2.1.4 A burocratização como mecanismo mais amplo de dominação do capital

A dominação do trabalho pelo capital é agravada pela burocratização das várias formas de organizações humanas.

De acordo com Chiavenato (2003 p. 254) “[...] a burocracia foi uma invenção social aperfeiçoada no decorrer da Revolução Industrial, com a finalidade de organizar detalhadamente e de dirigir rigidamente as atividades das empresas com a maior eficiência possível”. A burocratização torna-se, então, uma forma de administração devido à necessidade de “ordem”, “exatidão” e padronização do trato para com os trabalhadores, configurando-se, portanto, em mais um mecanismo de controle do processo de trabalho.

Esta afirmação é verdadeira a partir do momento que se identifica na burocratização a mesma práxis reiterativa (concebida como uma práxis negativa ao impedir o desenvolvimento de uma práxis criadora), na qual a repetição e a formalização de uma práxis é considerada como lei que não se pode questionar nem mesmo mudar; apenas cumprir o que é determinado (PARO, 2006).

Conforme os estudos de Max Weber sobre as organizações, a burocracia não fica restringida apenas ao lócus da empresa, expande-se, tornando-se “interorganizacional”, ou seja, abarca a relação de uma dada organização com as demais organizações da sociedade (CHIAVENATO, 2003).

Nesse sentido, segundo o autor (2003), essa outra maneira de considerar a administração tem como núcleo a relação de dominação entre aqueles que mandam e aqueles que obedecem (dominantes X dominados ou governantes X governados). Nessa relação, a figura do gerente (ou administrador) é fundamental, pois é através dessa função que o controle sobre o(s) outro(s) é efetivada.

---

<sup>47</sup> Inclusive o trabalho intelectual é submetido às leis do capital, que determinam que tanto o trabalhador manual quanto o intelectual ocupe todo o tempo com o trabalho realizado, configurando uma estratégia de mantê-los ocupados de maneira constante (PARO, 2006).

Para tanto, essa função personificada no administrador demanda dois requisitos-chave: autoridade e poder. O primeiro pode ser caracterizado como “[...] o poder institucionalizado e oficializado”. O segundo, como “[...] potencial para exercer influência sobre as outras pessoas” (CHIAVENATO, 2003, p. 259). Ao encontro disso, pode-se dizer que a dominação desenvolve-se como “[...] uma relação de poder na qual o governante (ou dominador) - ou a pessoa que impõe seu arbítrio sobre as demais – acredita ter o direito de exercer o poder e os governados (dominados) consideram sua obrigação obedecer-lhe às ordens” (CHIAVENATO, 2003, p. 259).

Dessa forma, a burocratização da empresa como das demais instituições da sociedade representa uma hierarquização não apenas da organização do trabalho, que tem a técnica como aspecto de justificação<sup>48</sup>, mas inclusive política, já que o controle do processo de produção atende aos interesses privados do capital<sup>49</sup>. Isto indica que a administração com base na burocracia é firmada como um processo de trabalho que se direciona a coordenar outro processo de trabalho.

Para isso, a administração conta [...] com uma grande autonomia para lançar mão de meios os mais variados que lhe viabilizem a consecução dos fins. Não lhe é concedida, entretanto, a liberdade de buscar objetivos que contrariem os interesses da propriedade. A delegação do acionista ao gerente (ou ao complexo gerencial) se dá para que ele comande *em nome do capital*. Não importa quem comande diretamente. O objetivo é o do capitalista [...]. A separação absoluta entre poder e propriedade ou entre controle e propriedade é, pois, ilusória [...]. É ao capital que a administração continua a servir, não importa em quantas cotas-partes esteja ele dividido (PARO, 2003, p. 76).

A partir dessas considerações faz-se necessária a compreensão de que a administração burocrática está intimamente ligada e submetida à propriedade e ao poder que dela advém, ou seja, não é a causa primeira do emperramento e/ou eficiência do processo de trabalho, mas tem o papel de interceder na relação entre capital e exploração no modo de produção capitalista (em benefício do primeiro) (PARO, 2003).

---

<sup>48</sup>Conforme Paro (2006, p. 69) “essa dimensão técnica cumpre [...], também uma importante função ideológica – entendida esta, mesmo em seu sentido estrito de falseamento da realidade concreta – já que contribui para encobrir as verdadeiras razões políticas e econômicas da burocratização e da administração capitalista de modo geral”.

<sup>49</sup> Cf. MARX, 1996 acerca da separação entre processo de trabalho e propriedade privada como condição prévia do modo de produção capitalista.

Nessa perspectiva, o modo como está configurada a organização burocrática incita a manifestação de dois fatos contraditórios: “[...] a cristalização de princípios e procedimentos que acabam por dificultar a busca de soluções novas para os problemas que vão surgindo [...]” (PARO, 2003, p. 70), o conhecido “emperramento da burocracia” e, a reação dos trabalhadores em relação ao que é imposto (PARO, 2003).

De encontro à reação dos trabalhadores, o capitalismo se utiliza da própria burocratização como mecanismo de conter e modelar posturas que não condizem com aquele comportamento exigido pelo capital. Também são utilizados mecanismos que dissimulam e encobrem essas submissões e as relações de exploração que as determinam, como por exemplo: simular um ambiente amigável, um trabalho menos cansativo e mais estimulante, a participação dos trabalhadores no processo de decisão... Isto é, são algumas das maneiras de ludibriar a visibilidade dos trabalhadores quanto aos verdadeiros interesses do capital (PARO, 2003). Logo, é possível afirmar que quando a coerção não resulta em produtos positivos ao capital, esta se embasa em artifícios de manipulação, ou seja, que se dá de maneira camuflada, a fim de garantir o intento do capital que é proclamar a cidadania, mas de cidadãos subservientes.

## **2.2 A educação no contexto da internacionalização de capitais**

Com base em Romanelli (2009) sabe-se que a educação brasileira esteve por muitos séculos sob domínio da Igreja Católica e basicamente direcionada ao ensino dos filhos da classe oligárquico-aristocrática, o que equivale dizer que o ensino voltava-se à elite do país. Isso significa que a igreja possuía o monopólio do ensino, o qual, no entanto, não era mais cabível, diante do *modelo econômico em implantação*<sup>50</sup> e a ascensão de outro segmento da classe dominante no Brasil: a

---

<sup>50</sup> Conforme Romanelli (2009, p. 59) “[...] o capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pela exigência da própria produção, seja pelas necessidades de consumo que essa produção acarreta”, o que é imperativo para que este modelo econômico seja inexaurível.

burguesia que emerge com os ideais de desenvolvimento do país, com base na industrialização.

Por conta disso ecoa o imperativo quanto à laicidade desde a 1ª Constituição Republicana de 1891, através da qual a Igreja Católica começa a perder o monopólio sobre o ensino no país. É instaurado, então, o embate ideológico entre católicos e renovadores: o primeiro grupo, obviamente, defendendo o poder da igreja sobre a educação; o segundo, a permanência da laicidade do ensino (promulgada desde a referida Constituição) para a educação pública.

Junto aos educadores renovadores, que já se salientavam no período da I República com a defesa da escola para todos, empreendem a luta pelo ensino público laico, obrigatório, gratuito como direito para homens e mulheres como responsabilidade do Estado. Este foi um movimento apoiado pela sociedade, como forma de exigir educação para seus filhos, indicando que essas reivindicações não partem apenas dos defensores de um modelo de desenvolvimento industrial, mas também da camada popular que requer o ensino primário. Essa conveniente união de forças subjaz a luta pela gratuidade e obrigatoriedade do ensino público, que na época, já representava a bandeira, de acordo com Romanelli (2009, p. 143), “[...] do direito *de todos* à educação”.

Para os reformadores o direito de todos à educação poderia ser assegurado pelo Estado, não como monopólio (da mesma forma que fez a Igreja Católica quanto ao ensino privado e tradicional direcionado às elites), mas como necessidade diante do desenvolvimento econômico promovido pelo estímulo à industrialização, o que exigia o mínimo de educação escolarizada para a camada popular, o que vai ser fortalecido com as propostas de desenvolvimento pós-revolução de 1930.

No ano de 1931, o movimento renovador não consegue levar adiante o intento do ensino público, pois é acusado pelos adversários (católicos que defendem a manutenção da ordem e a permanência tanto dos seus privilégios, como das elites) de não possuírem objetividade teórica no que propunham, já que muitas eram as vertentes que fundamentavam os ideais renovadores.

Como resposta à acusação de ecletismo teórico, o movimento renovador torna público os princípios que norteiam sua luta pela educação. Surge, em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* que tem, conforme Romanelli (2009), como preeminência dessa causa a relação dialética entre educação e desenvolvimento.



No entanto, o Manifesto acaba restringindo as causas dos problemas educacionais aos aspectos administrativo-pedagógicos desvinculados de uma abordagem político-social mais ampla, o que torna o movimento incoerente, já que tem em vista a defesa da educação como essencial ao desenvolvimento de um país.

Apesar disso, segundo Romanelli (2009), o Manifesto para a época configurava-se numa concepção avançada de educação, pois rompia com os interesses de classes ao exigir a educação como direito de todos.

Vê-se, pois, que se trata de uma tomada de posição ideológica em face do problema educacional. Reivindicando uma ação firme e objetiva do Estado, no sentido de assegurar escola para todos, contestando a educação como privilégio de classe, sem, contudo, recusar a contribuição da iniciativa particular, de cujo controle não deve o Estado abrir mão, o Manifesto toca profundamente no aspecto político da educação. E ao abordá-lo, toma partido em favor de uma ação vigorosa do Estado, no sentido de que este, se não elimina, pelo menos não deixe aumentar as distâncias já então existentes entre as classes sociais, no que respeita às oportunidades educacionais (ROMANELLI, 2009, p. 147).

Então, pode-se afirmar que a luta por uma escola pública que tem nos princípios da gratuidade, da laicidade, da obrigatoriedade e da coeducação não se constitui apenas como a garantia de um direito humano, mas como necessidade social a partir do momento que se vê na educação a mola propulsora para o desenvolvimento econômico de um país e a minimização das desigualdades sociais.

A partir do *Manifesto*, *igualdade* é a palavra-chave que orienta as intenções e possíveis ações quanto à educação nacional. Isso porque essa igualdade não fica restrita às mesmas oportunidades de acesso à escola para toda e qualquer criança (independente da classe social de que esta advém) e à indistinção quanto ao sexo (ou seja, *todos* devem estar estudando tanto meninos como meninas), mas vai além. A igualdade abarca a questão da organização de um sistema único de educação como responsabilidade do Estado, através do Ministério da Educação com a incumbência de fazer cumprir os fundamentos da educação estabelecidos na Constituição, concomitantemente com as unidades federativas que também têm esta tarefa educacional compartilhada. Entretanto, tal unificação, para os Pioneiros da Educação Nova, não correspondia à uniformidade do sistema, inclusive porque as reivindicações do movimento direcionavam-se à autonomia e à descentralização do ensino. Visava a desfragmentação de um ensino que antes se dividia em ensino

para ricos (ensino secundário e superior) e para pobres (ensino primário e profissionalizante).

Pode-se dizer, assim, que a *Escola Nova* proposta pelo Manifesto é o limite entre a manutenção de privilégios e do elitismo com a democratização na educação brasileira; a ruptura da escola tradicional com vistas a uma escola que se configura e é caracterizada como *renovada*; produto histórico advindo da ordem social burguesa que tem na classe popular a força necessária e conveniente para consolidar uma pretensa velha-nova dominação.

Conforme Mello (1986, p. 28) “[...] é nesse momento que a educação se converte em questão técnica e passam a predominar metodologias, métodos, técnicas medidas, classificações, etc., sobre a questão política da educação”, (como se a escola não fosse o *lócus* onde se concentram interesses, forças e ideologias opostas), o que constitui uma pseudo-neutralidade da escola<sup>51</sup>, destituindo-a de posição política frente aos problemas educacionais e sociais. Isso surge como implicação do liberalismo, que traz através do discurso ideológico o velho com cara de novo. Nesse contexto nasce, portanto, a escola pública brasileira em nível nacional e com ela a contradição que é inerente à sociedade capitalista.

### 2.2.1 A educação escolar no Brasil pós-ditadura militar e as implicações no trabalho dos professores

Para abordar a educação brasileira pós-ditadura militar é preciso, antes, entender as relações dos fatos que daí decorrem, com a sociedade até então existente. O período ditatorial militar se configurou em rupturas em termos econômicos, políticos e sociais no país em relação aos fatos da primeira metade do século XX.

---

<sup>51</sup> Para Mello (1986) a escola cientifiza-se e, a partir disso, carrega uma suposta neutralidade no que é no que faz. A criança passa a ser o foco das atenções e dos estudos. Como decorrência de pesquisas voltadas às crianças surge “[...] métodos capazes de [vê-las como] um caso individual [...] contribuição trazida pela biologia e pela psicologia relativa ao crescimento da criança, seus estágios de maturação, organização das capacidades de aprender e diferenças individuais” (MELLO, 1986, p. 24). A criança, por este motivo, de acordo com a autora, não é mais considerada “[...] o mini adulto (nem a fábrica precisava mais dele!), mas um ser com características próprias; sobre ele convergem-se estudos, testes, medidas, programas, métodos e metodologias”(Ibid., p. 24-25).

Como já mencionado, o Brasil passa de uma economia agrária (o que cabia ao Brasil na divisão internacional do trabalho)<sup>52</sup> ao investimento na industrialização. Com isso, obviamente, conforme Romanelli (2009), a produção e os postos de trabalho deslocam-se do campo para as cidades e, a partir disso as respectivas mudanças suscitadas (sociais, educacionais, entre outras), mudanças estas que trouxeram consigo o conservadorismo de uma classe dominante agrária que, impregnado na cultura do campo, está também presente na cultura da cidade.

A hegemonia da facção rural da elite brasileira, digamos assim, é quebrada quando politicamente a camada popular conta com o apoio de Getúlio Vargas e demais líderes políticos. No governo de Vargas são congregados os interesses não apenas da burguesia (industriais – parte da classe dominante em ascensão), mas inclusive da classe trabalhadora (aparecimento da política de massas) por conta do incentivo às indústrias nacionais, aspectos que ilustram a política nacionalista e populista de Getúlio Vargas (ROMANELLI, 2009).

Segundo a autora (2009), com a implantação das indústrias pesadas no Brasil e a ampliação do mercado interno, o país que, anteriormente, deveria contentar-se com o fornecimento de matéria-prima aos países ricos, passa a ser visto pela economia mundial como possibilidade de investimento. É nesse momento que o capital internacional entra no país de maneira mais incisiva e, quando as contradições em âmbito social despontam.

Essas contradições tentam ser consideradas no governo de Juscelino Kubitschek, porém, de acordo com Romanelli (2009), priorizou-se o modelo econômico industrial em detrimento da classe trabalhadora. Com isso, como ela bem menciona, o modelo econômico acabou matando a política de massas. Isso dá a entender que o “compromisso nacionalista” desse presidente como estratégia política, se traduz na contradição entre o público e privado já que, justamente no seu governo, os laços com o setor privado e o capitalismo mundial ficaram mais estreitos (FAZENDA, 1988).

Aliás, esse aspecto é confirmado através das decisões tomadas em relação à educação que resultaram na LDB - Lei 4.024/61, estando esta mais direcionada ao desenvolvimento econômico do país e ao fortalecimento do setor privado, que à realidade social e educacional daquele período (FAZENDA, 1988).

---

<sup>52</sup> Cf. Romanelli, 2009.

Isso se deu, conforme as colocações de Ivani Fazenda, pois apesar de já haver o entendimento de que a educação deveria estar vinculada ao desenvolvimento do país, a questão ficou divergente no que se refere à compreensão do que seria compreendido como desenvolvimento. De acordo com Fazenda (1988) haveria dois entendimentos: o primeiro de base humanista, defendido por educadores como Anísio Teixeira, em que o desenvolvimento do país estaria relacionado ao princípio democrático em educação; o segundo, ligado à velha ordem aristocrática, que prima pela manutenção do sistema e da ordem social, ou seja, a permanência de privilégios e desigualdades sociais.

Nesse contexto, o capital internacional mostra sua força e, nem mesmo a política dos governos populistas (que tenta dar continuidade à política de desenvolvimento do país atrelada aos interesses da classe trabalhadora), consegue contê-lo (se é que queriam).

Nessa luta de forças políticas e econômicas, ora contrárias, ora aliadas, mesclando-se muitas vezes forças de direita e forças de esquerda, o país fica vulnerável. Fatores externos<sup>53</sup> como, por exemplo, a eclosão da Revolução Cubana em 1959, apoiada pelos soviéticos, faz aumentar o temor às forças de esquerda no Brasil. Com tal pretexto, pode-se dizer com Emir Sader, que os golpes militares na América Latina, decorrem da política externa dos EUA que:

[...] elaboraram a Doutrina da Segurança Nacional, que propunha que os Estados se transformassem em quartéis gerais na luta contra a “subversão” e o “comunismo”. Todo tipo de conflito, de divergência, de expressão de descontentamento social seria classificado como “subversão”, expressão de interesses estrangeiros e deveria ser extirpado. A instalação de ditaduras militares, que blindassem os Estados, seria o objetivo ideal SADER, 2011).

---

<sup>53</sup> Conforme Emir Sader “O movimento que desembocou no golpe de 1964 na realidade vem de longe. Podemos remontá-lo ao começo da Guerra Fria, no fim da Segunda Guerra e no começo do segundo pós-guerra, quando os EUA reciclavam sua definição de inimigos do bloco derrotado na guerra, para a URSS. Não seria possível explicar a brutalidade das bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki, sem levar em conta a nova atitude norteamericana de mostrar para a URSS sua superioridade nuclear, que iria definir o começo do novo período. Na capa da revista **Time** há poucos anos antes, como herói da luta pela democracia, Stalin se tornava a encarnação do mal que haveria que evitar: o “espectro do comunismo”. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/>. Acesso em: 7 de jun. de 2011.

Então, no ano de 1964 sucede a implantação da ditadura político-militar no Brasil através do golpe de Estado, cujo aval, digamos dessa forma, ocorre quando o país assina o Acordo de Punta Del Este em 1961, por meio do qual é aceita a dependência financeira e técnica do país em relação aos EUA (FAZENDA, 1988).

A suposta intenção de cooperar e dar suporte aos países periféricos em direção ao “progresso” tem nos diagnósticos e estratégias americanos, na verdade, conforme Rocha (2005, p. 3), a confirmação dos EUA “[...] como grande estrategista e articulador da política econômica externa”, que dita o funcionamento dos países dependentes, inclusive compeli a abertura econômica destes ao livre comércio.

Assim, através dos governos militares de Castello Branco a Médici, puseram-se em prática as relações mascaradamente tidas como de interdependência (firmadas na Carta de Punta del Este), que implicitamente intuía “[...] “manter” a viabilidade econômica e política do sistema”, “[...] ou seja, tratava-se de consolidar e aperfeiçoar o “status quo” econômico-político” (FAZENDA, 1988, p. 34) aos moldes dos interesses americanos.

Entre as intervenções e estratégias que se diziam voltadas à democracia e ao bem estar social, destaca-se a educação.

A educação torna-se um dos focos das investidas do governo em prol do *tão ambicionado desenvolvimento* do país. Em primeiro lugar, porque esta é tida como um dos entraves ao atraso do Brasil quanto ao desenvolvimento econômico, já que

[...] o produto inadequado do sistema escolar era apontado como responsável, por um lado, pela baixa qualificação da mão-de-obra, e, portanto, pela desigualdade de distribuição de renda, e por outro, pelo despreparo das massas para o processo político (MELLO, 1986, p. 29).

Em segundo lugar, e por conta dos motivos elencados acima, seria a educação, de maneira idealizadamente, a *salvadora* desse período rumo ao progresso.

Entretanto, entende-se, a partir de Fazenda (1988, p. 56) que a educação inserida na ideia de desenvolvimento “[...] estava diretamente relacionada à instalação de novos hábitos de consumo, ou seja, povo desenvolvido é aquele que mais consome os produtos fabricados pelas sociedades tecnicamente desenvolvidas”, como inclusive “a reprodução das relações de produção na divisão

internacional do trabalho na etapa monopolista” (MELLO, 1986, p. 30), o que exigia “a reprodução das ideias que a suportam”<sup>54</sup>.

Nisso os Acordos MEC/USAID<sup>55</sup> assumiram ação preponderante em educação<sup>56</sup>. A importação de tecnologia americana (diga-se de passagem, paga pelo Brasil) é imposta com vistas a suprir as lacunas educacionais brasileiras. Isso se dava através de diagnósticos e receitas prontas oriundas dos EUA, as quais deveriam ser aqui, simplesmente executadas (situação que era viabilizada por um governo centralizado no executivo e na cumplicidade do MEC, como o grande mandatário da educação brasileira (FAZENDA, 1988; ROMANELLI, 2009).

Dessa forma, conforme Romanelli, colocava-se em prática objetivos, como:

1. Estabelecer uma relação de eficácia entre recursos aplicados e produtividade do sistema escolar;
2. Atuar sobre o processo escolar em nível do microsistema, no sentido de se “melhorarem” conteúdos, métodos e técnicas de ensino;
3. Atuar diretamente sobre as instituições escolares, no sentido de conseguir delas uma “função mais eficaz para o desenvolvimento”;
4. Modernizar os meios de comunicação de massas, com vistas à melhoria da “informação dos domínios da educação extra-escolar”;
5. Reforçar o ensino superior, “com vista ao desenvolvimento nacional” (ROMANELLI, 2009, p. 210).

Os itens expostos acima demonstram o aspecto peculiar atribuído à educação no Brasil nos anos 60: um modelo empresarial de administração que tem na *eficiência* e na *eficácia* do sistema educacional as características-base do tratamento dado à organização e aos objetivos da educação, estando esta, portanto, a serviço do capital estrangeiro (MELLO, 1986), através do qual, recursos financeiros, materiais e técnicos bastariam por si só para sanar as lacunas encontradas na realidade brasileira.

Além da imposição de uma *planificação técnica e burocrática*<sup>57</sup>, o Brasil através da assinatura dos acordos MEC/USAID consolida um círculo vicioso e permanente no que se refere à dependência científica em relação, na época aos EUA, cujo *hábito* de importar conhecimento e tecnologias daí oriundas, acabou excluindo a sociedade e os profissionais da educação de qualquer proposta que viabilizasse um projeto educacional que correspondesse às necessidades do país, o

---

<sup>54</sup> Mello, 1986, p. 30.

<sup>55</sup> Conforme Fazenda (1988) a Agency for International Development (AID) estava direcionada à organização do sistema educacional brasileiro através da assistência técnica e do financiamento.

<sup>56</sup> A ordem cronológica dos acordos pode ser conferida em Fazenda (1988).

<sup>57</sup> Romanelli, 2009; Fazenda, 1988; Mello, 1986.

que se reflete, até hoje, ocasionando acomodação, alienação, o que incapacita ou obstaculiza a produção científica brasileira (e, por que não dizer, o trabalho dos professores na sua totalidade).

Tanto a escola pública, como a universidade estão destituídas da capacidade de planejar o que querem a partir daquilo que foram e daquilo que são. Isto se tornou possível, nesse período, devido ao Decreto-lei 200/67 “[...] que legitima a centralização normativa, passando aos níveis de execução apenas a responsabilidade das decisões operativas, relativas ao “como fazer” (MELLO, 1986, p. 33).

Isso é reforçado pelas leis que se seguem: a Lei 5.540/68 e a Lei 5.692/71. A primeira refere-se à reorganização do ensino superior. A segunda lei direciona-se à re-estruturação dos cursos primário e secundário, formalizando o 1º e 2º graus (hoje, ensino Fundamental e Médio).

O ensino superior, segundo Romanelli (2009) teve mudanças quanto a três aspectos básicos: organização, administração e cursos. A organização das instituições de ensino superior deu-se quanto à concentração de variados cursos num único local (universidade), a fim de garantir a economia dos recursos materiais e humanos despendidos. Outro destaque ocorreu em relação à organização das disciplinas lotadas em departamentos e não mais nos cursos.

A administração fica a cargo, em nível mais alto, do reitor e de órgãos como Colegiados Superiores e, num segundo plano, da Direção de Departamentos que, no entanto, era assumida por pessoas escolhidas pelo regime ditatorial, sem ao menos fazerem parte da instituição.

Em relação aos cursos, ressalta-se a recuperação dos alunos no ciclo básico comum a todos os cursos, já que os alunos que ingressavam na universidade necessitariam suprir, segundo Romanelli (2009, p. 229), as “insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular”. Além disso, entre outras coisas, a situação é agravada pelo Decreto 68.908/71 através do qual o vestibular se constitui em ferramenta classificatória que limitava o acesso ao ensino superior, pois o exame tinha prova e data única em âmbito nacional (ROMANELLI, 2009), o que configura, portanto, na escolha daqueles que iriam servir ao sistema.

A Lei 5.692/71, retomando o que traz a autora, está intimamente relacionada às necessidades do desenvolvimento industrial e tem nas perspectivas de

“continuidade” e “terminalidade”<sup>58</sup> da educação escolar, o encaixe do aluno (de acordo com suas capacidades - digamos assim) no mercado de trabalho. Isso ocorre a partir do momento que o ensino de 1º grau, (já não mais fragmentado e seletivo entre primário e ginásio) é estruturado como uma única etapa de estudos, por sinal, obrigatória dos 7 aos 14 anos, cuja “formação geral, passa a proporcionar a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho”(ROMANELLI, 2009, p. 238).

No que se refere ao ensino de 2º, o direcionamento ao trabalho é mais incisiva, já que abrange a “habilitação profissional”, conforme Art. 5º da Lei 5.692/71.

Assim, entende-se que ambas as etapas da educação são distintas, conforme seus objetivos adaptativos da realidade escolar às exigências econômicas. Por outro lado, é gerada uma continuidade entre uma formação e outra, no sentido de que a primeira tem na base geral de conteúdos a especificidade trabalhada na etapa seguinte, ou seja, no 2º grau. Todavia, isso não impede que cada uma dessas etapas seja terminal, o que significa dizer que, findando os estudos de uma dessas etapas, o aluno não tem obrigatoriedade em buscar a próxima com vistas a uma profissionalização, por exemplo; o que equivale dizer que, dessa forma, ele *torna-se* mão-de-obra barata (ROMANELLI, 2009).

Essa ideia é corroborada quando se sabe que

[...] a industrialização crescente exige uma base de **educação fundamental** e **algum treinamento**, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na **manipulação de técnicas** de produção e aumentar a produtividade, sem contudo, **ter sobre o processo nenhum controle nem mesmo qualquer possibilidade de exigências salariais que um nível mais elevado de escolarização e qualificação acabaria por suscitar**. Enfim, era interessante para os meios empresariais que tivéssemos a mão-de-obra com alguma educação e treinamento, **bastante produtiva** e, ao mesmo tempo barata (ROMANELLI, 2009, p. 234, grifos meus).

A partir do que traz a autora, compreende-se que a legislação ajustada e dependente aos interesses econômico-políticos externos e internos parece atentar para a qualidade social, com a justificativa desenvolvimentista. No entanto, esta encobre apenas o que realmente representa que são os interesses da classe dominante, pois há sempre (tanto através da seletividade do sistema educacional, como da fragmentação e precarização do trabalho, como da formação precária para o trabalho), mas de outra forma (como visto nas leis referentes às reformulações dos

---

<sup>58</sup> Romanelli, 2009.



ensinos superior e de 1º e 2º graus), um afunilamento das oportunidades de mobilidade social, perpetuando-se as desigualdades em âmbito de sociedade.

Diante desse contexto, pergunta-se: onde estavam os estudantes, professores e representações políticas? Estavam todos silenciados pelas investidas da repressão, como por exemplo: a eliminação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1964, o *expurgo na Universidade* (na USP) com vistas a neutralizar o *terrorismo cultural*, o fechamento do Congresso, a abolição dos partidos políticos em 65, entre outras ações do governo militar<sup>59</sup>, cuja “condição de dominação ideológica e de poder então imposta, seja aos docentes, seja aos estudantes, possibilitou tranquilamente o direcionamento das propostas educacionais” (FAZENDA, 1988, p. 66) advindas dos Acordos MEC/USAID.

Essa realidade histórica brasileira relacionada à educação trazida até então, portanto, serviu, propositadamente, para incitar à reflexão e à ação acerca do que nos é imposto e dado como verdade, tanto em âmbito de sociedade, como de trabalho em educação.

### 2.3 Políticas educacionais atuais no contexto capitalista

A divisão social do trabalho permeada por interesses econômicos, coação e a perpetuação das relações de poder entre dominantes e dominados, ocorre de maneira mais sutil e ampla a partir do processo de globalização em relação às formas anteriores de capitalismo, permanecendo, todavia, “[...] o elemento básico da questão social envolvida na dissociação entre trabalho e produto do trabalho, produção e apropriação, ou simplesmente alienação”<sup>60</sup>.

Agora, o que caracteriza, de maneira ao mesmo tempo evidente e aparente, o modo de produção capitalista são “[...] as exigências da reprodução ampliada do capital que envolve sempre a concentração e a centralização de capitais, bem como o desenvolvimento desigual e combinado que atravessam fronteiras e soberanias”<sup>61</sup>.

---

<sup>59</sup> Fazenda, 1988.

<sup>60</sup> IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, p. 135.

<sup>61</sup> Ibid., 136.

Nesse contexto, o Estado já não cumpre mais o papel de Estado-nação<sup>62</sup>: torna-se Estado mínimo e está internacionalizado. Essa outra configuração de Estado é decorrente da ideologização da economia global, que conforme Gómez (2001), está vinculada à hegemonia política e ideológica do ultraliberalismo conservador emanada dos países industrializados, já desde a década de setenta. Modelo de Estado que diverge da forma de um Estado de bem-estar, ou antes, de um Estado moderno, que tem o monopólio e a soberania sobre seu território e sua gente, cujo objetivo é desestruturar e diminuir a intervenção estatal nas economias nacionais.

Esse Estado internacionalizado vende a ideia de que os investimentos internacionais, o comércio sem fronteiras, a tecnologia, a informação e o conhecimento globalizados trarão prosperidade a todos, o que sinaliza um “[...] elevado índice de ideologização” (GÓMEZ, 2000, p. 130) embutido nesse novo processo econômico<sup>63</sup>.

No entanto, sabe-se que essa organização econômica requisita “[...] abertura das economias nacionais, desregulação dos mercados, flexibilização dos direitos trabalhistas, privatização das empresas públicas, corte nos gastos sociais, [...]”, aspectos que obstaculizam a ação das classes sociais na luta pelos seus direitos. Dessa forma, é evidenciado um modelo econômico que reforça o individualismo e a concorrência no mundo do trabalho, embora ideologicamente transmita a “[...] falsa imagem de um mundo homogêneo e integrado, que pouco ou nada parece ter a ver com realidades de extrema fragmentação e desintegração”.

Configura-se, assim, uma “[...] economia global dominada pelas forças do mercado mundial (fundamentalmente, os mercados financeiros internacionais e as corporações transnacionais [...])” calcada no lucro através da “economia mundial sem fronteiras” (GÓMEZ, 2001, p.129-131), características inerentes, portanto, à globalização do capitalismo e, concomitantemente, à globalização do mundo do trabalho.

---

<sup>62</sup> Conforme Gómez (2000, p. 130) “[...] os estados nacionais tornam-se simples autoridades locais do sistema global, encarregadas da proteção, da infra-estrutura e dos bens públicos considerados essenciais pelo capital internacional”.

<sup>63</sup> O predicativo novo está atrelado à questão do tempo cronológico em que se intensificou o processo de globalização (final do século XX). Entretanto, autores como Nascimento (2001), menciona o contrário, já que esse processo econômico é intrínseco ao capitalismo, isto é, não é “novo”.

Nesse contexto, há uma mudança extremamente significativa em termos de produção capitalista no que se refere ao processo de trabalho: a organização taylorista-fordista passa a ser superada pelo chamado toyotismo.

Como já abordado nesse trabalho dissertativo, o operário antes visto como apenas um apêndice da máquina, agora é (apesar das máquinas serem automatizadas) necessário ao adequado funcionamento desta, o que requer não apenas que o trabalhador a controle manualmente, mas inclusive exige que tenha conhecimento sobre ela. Identifica-se, então, a mudança na relação entre trabalho manual e de concepção (ou intelectual), o que ocasiona a flexibilização do processo de trabalho e da produção. Isto significa que o processo produtivo requer pessoas capacitadas e, conseqüentemente, acarretando menor quantidade de postos de trabalho, supridos por esta qualidade da força de trabalhador conjugada com a automatização da máquina. Nesse sentido, conforme Ianni (1999, p. 129), pode-se dizer que “o trabalhador é levado a ajustar-se às novas exigências da produção de mercadoria e excedente, lucro ou mais-valia, [...] [comandado por] um novo padrão de racionalidade do processo de reprodução do capital, lançado em escala global”. Isso sinaliza que “o mundo do trabalho atual tem recusado os trabalhadores herdeiros da “cultura fordista”, fortemente especializados, que são substituídos pelo trabalhador “polivalente e multifuncional” da era toyotista” (ANTUNES; ALVES, 2004).

Agora, tanto no que se refere às técnicas empregadas no processo de produção, quanto à organização do trabalho têm um caráter extremamente flexível, que se opõe aos processos anteriores do capitalismo, em que se caracterizavam pela rigidez e concentração da produção e da acumulação de capital. Na perspectiva vigente, a flexibilidade é sinônimo de mobilidade, volatilização do capital, das tecnologias, entre outros, contribuindo de maneira mais intensa com a propagação e a acumulação do capital. Nesse modelo, o importante é disseminar a produção e o capital no tempo e no espaço mais rapidamente e em maior quantidade possível, o que garante o alcance do objetivo primeiro: a ampliação desse capital.

Entretanto, mudança econômica que, ao mesmo tempo, que é global, é nitidamente mais desigual, pois tem na livre concorrência a sua mola propulsora e, conseqüentemente, a perpetuação e a ampliação também da desigualdade que vai desde o âmbito econômico (países que, conforme o patamar em que se encontra o processo de industrialização, não está em nível de igualdade de concorrência em

relação aos países que tem esse processo historicamente iniciado mais cedo e, que contam com conhecimento científico e tecnológico mais desenvolvido), até as demais instâncias da sociedade, desde o político até o social.

Assim sendo, a globalização acarreta o chamado desemprego estrutural no aspecto econômico relacionado ao mundo do trabalho, o que traz como consequência, o aumento avassalador da desigualdade social em âmbito mundial. No que se refere ao aspecto político, a exclusão torna-se marcante como antítese ao processo de cidadania, no qual os cidadãos têm seus direitos cada vez mais diminuídos e negados na sociedade globalizada, embora aparentemente se insista no contrário (PEREIRA, 2002).

A partir disso é possível afirmar que essas implicações convergem no processo de exploração capitalista. Enquanto a globalização através da flexibilização possibilita a ampliação dos poderes dos empresários/ empregadores sobre a classe trabalhadora, ocorre também a desarticulação (competividade entre os trabalhadores e enfraquecimento dos sindicatos) e a subjugação dos trabalhadores à condição de sub-empregados (intensificado pelo grande número de desempregados e a oportunista e nova proposta de compra de força de trabalho: os regimes e contratos mais flexíveis).

Há, portanto, uma política de desestruturação da classe trabalhadora, que conforme a ideologia neoliberal, esta estaria emperrando a acumulação capitalista. Os principais motivos da crise do capitalismo segundo Hayek<sup>64</sup> e seus seguidores seriam as reivindicações sindicais no que se refere a melhores salários e os grandes gastos do Estado com o social, o que estaria levando ao extensivo aumento da dívida pública.

Com adeptos em todo o mundo o neoliberalismo consegue o intento de naturalizar-se e naturalizar suas consequências no mundo do trabalho, em que bancos de reserva de trabalhadores, um elevado percentual de desempregados em

---

<sup>64</sup> Friedrich Hayek, idealizador da ideologia neoliberal, tem no texto *O Caminho da Servidão*, de 1944, uma postura econômica e política contrária ao Estado intervencionista e de bem-estar. Cf. ANDERSON, Perry. *Balanço do neoliberalismo*. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

todo mundo (desde o jovem até pessoas com mais de 40 anos), exploração do trabalho feminino (precarização do trabalho, desregulamentação e baixos salários pelo fato de serem trabalhadoras e não trabalhadores do sexo masculino), trabalho informal, trabalho terceirizado acabam por ser aceitos pela classe trabalhadora de maneira pacífica, embora historicamente haja exceções.

Vale ressaltar aqui a questão do trabalho terceirizado, que se destaca tanto por ser necessário ao capital, assumindo funções que antes eram exercidas pelo trabalho formal, como pelo fato de absorver os trabalhadores que estão à margem do processo produtivo, consolidando, portanto, o enorme crescimento do setor de serviços (ANTUNES; ALVES, 2004). Por conseguinte, a classe trabalhadora está sendo subsumida por um paradigma ideológico-econômico-político que tem seu poder de dissipação e dominação em âmbito global.

Para tanto, embora desmantelada a classe trabalhadora e desestatizado o Estado, ainda o poder político-econômico suscitado pelo modelo neoliberal tem nas associações, organizações e agências internacionais as guardiãs do capital internacional. Por conta disso, muitos são os países (periféricos/ dependentes, entre outras classificações) que sofrem de maneira mais direta as sanções de grupos e entidades internacionais como o BM - Banco Mundial, FMI - Fundo Monetário Internacional, ONU - Organização das Nações Unidas, dentre diversas outras que poderiam ser citadas. Destacam-se não apenas países em situação inferior em relação aos países desenvolvidos que estão sob a vigilância da globalização, mas todo o mundo. Isto significa que, não apenas em relação à economia, mas politicamente, os países estão condicionados às “regras, recursos e políticas de alcance global”<sup>65</sup>, isto é, há a “internacionalização do processo decisório” e a “mundialização das atividades políticas” (GÓMEZ, 2000, p. 159-160).

Assim, pode-se afirmar que a globalização determina novas relações entre Estado e sociedade, pois a complexidade das políticas globais que orientam esse paradigma econômico requer diferentes ajustes e adequações em âmbito local, suscitando outra postura, tanto dos cidadãos, como das instituições sociais diante dessa realidade (PEREIRA, 2002).

---

<sup>65</sup> Como exemplo, tem-se em 2011 a intervenção do Conselho de Segurança da ONU quanto à violência com que o governante líbio, Khadafi, reagiu aos protestos de manifestantes contrários ao seu governo. Notícia disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/>. Acesso em: 27 de fev. de 2011.

Nesse aspecto é pertinente citar as influências da economia e política internacionais no Brasil na década de 90, quando Fernando Collor de Mello, eleito presidente, insere o país no contexto da economia capitalista mundial de forma dependente. No entanto, conforme Shiroma, Moraes, Evangelista (2002), uma inclusão prematura, pois a indústria brasileira ainda teria indícios de um modelo fordista de produção e recém estaria se reestruturando de acordo com as exigências globais.

Assim, conforme as autoras,

[...] enquanto os consultores internacionais popularizavam conceitos como *lean-production*, qualidade total, produção sem estoque, sistema *just-in-time*, entre outros, pesquisadores brasileiros alertavam para a existência de poucas ilhas de excelência no país, reafirmando para enleio dos gurus das fábricas do futuro, que o fordismo estava vivo no Brasil. Estudos revelavam que o progresso tecnológico e suas benesses não chegariam facilmente até nós. Percebia-se que não se tratava de uma questão de tempo, mas da posição que cabia ao país na excludente divisão internacional do trabalho (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002, p. 55).

Isto sinaliza o estado de atraso do país e a visível impossibilidade dos produtos brasileiros concorrerem em nível de igualdade com demais produtos estrangeiros, inclusive, no mercado nacional (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002).

Então, o que fazer nesse contexto em que o domínio dos **códigos da modernidade**<sup>66</sup> se faz indispensável para a produção e, conseqüentemente, para a economia? Estaria a solução através do resgate da Teoria do Capital Humano aderida já nas políticas educacionais do período ditatorial militar aqui no Brasil, pela qual a educação é apontada como estratégia salvadora que impulsionaria a competitividade necessária a uma nova postura do país frente à concorrência em âmbito mundial? (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002).

Nessa perspectiva muitos são os documentos elaborados por organismo internacionais com vistas a nortear tanto a economia como a educação de países da América Latina e Caribe, que da mesma forma que o Brasil, necessitava que políticas públicas de ajuste fossem implantadas.

Para esse fim muitos foram os estudos e reuniões ocorridos em nível internacional, organizadas e financiadas por agências como, por exemplo: a

---

<sup>66</sup> Ibid., p. 56. Grifo das autoras.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Oficina Regional de Educação da América Latina e Caribe (OREALC), Banco Mundial, entre outras.

Entre os eventos e publicações daí originadas destaca-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, que culminou com a aprovação da declaração, na qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (estando dentre estes países, o Brasil), comprometeram-se em “[...] assegurar uma *educação básica de qualidade* a crianças, jovens e adultos”<sup>67</sup>. Conforme o acordado entre os países infere-se que a educação deve abarcar as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA), que condizem com conhecimentos teórico-práticos que permitam ao sujeito estar preparado para encarar distintas situações do cotidiano. No entanto, nem mesmos os organismos financiadores da conferência, de acordo com Shiroma, Moraes, Evangelista (2002), tinham consenso a respeito do significado do referido conceito. Por outro lado, é importante destacar, de acordo com a explanação das autoras, que a promoção da educação básica não estaria apenas relacionada à educação escolar, mas também estariam incumbidas outras instâncias sociais como a família, comunidade, meios de comunicação, entre outras.

A partir da Conferência de Jomtien, cada país participante teve como tarefa o alcance de metas que deveriam ser atingidas no período de 10 anos, com a prevista avaliação no ano de 2000, em Dakar. Todavia, para o alcance de tais metas seriam necessários alguns requisitos, como:

1) gerar um contexto de políticas de apoio no campo econômico, social e cultural; 2) mobilizar recursos financeiros públicos, privados e voluntários, ***reconhecendo que o tempo, a energia e o financiamento voltados para a educação básica são os melhores investimentos que podem ser feitos para a população e o futuro do país***; 3) fortalecer a solidariedade educacional, ***promovendo relações econômicas justas e equitativas para corrigir as disparidades econômicas entre nações, priorizando o apoio aos países menos desenvolvidos e com menores rendas, eliminando os conflitos e as disputas para garantir um clima de paz*** (grifos e enumerações meus) (TORRES, 2001, p. 23).

Logo, se identificam condições, numa primeira análise, que demonstram a subjugação da educação e da economia brasileira (e dos demais países) a um

---

<sup>67</sup> Shiroma, Moraes, Evangelista, 2002, p. 57.

projeto educacional internacional que faz parte de um projeto maior: o neoliberalismo e a globalização.

Nessa mesma linha de raciocínio e no mesmo ano da Conferência de Jomtien, a CEPAL elabora um documento de alerta econômico relacionado à necessidade da educação prover mudanças adequadas e em conformidade ao sistema produtivo. No referido documento são inclusive sinalizados conhecimentos e habilidades que precisariam ser trabalhados na educação básica, sendo estes pertinentes à produção em escala global, como por exemplo: “[...] versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição [...]” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002, p. 63). Assim, o que temos hoje na escola quanto à revisão dos conhecimentos trabalhados, avaliação do desempenho na aprendizagem, eficácia dos métodos utilizados e no modelo de administração do sistema educacional correspondem às consequências de um Estado que desconcentra tarefas e concentra decisões. Neste direcionamento econômico dado à educação convergem as diretrizes da CEPAL, sob a justificativa de que, dessa maneira, se construa a moderna cidadania, a competitividade e a equidade em esfera global<sup>68</sup>.

Isso pode ser corroborado na adesão e investida dos governos brasileiros em implementar as metas lançadas para a educação na Conferência de Jomtien. No que se refere a esta conferência e aos compromissos lá firmados, as iniciativas do Brasil quanto à educação ocorrem desde o ano de 1993, no governo Itamar Franco, com a elaboração do Plano Decenal e, principalmente, no governo de Fernando Henrique Cardoso, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, cuja tramitação dos anteprojetos no Congresso Nacional anunciava cortes de verbas e privatizações em âmbito educacional (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002).

Seguindo a explanação das autoras, pode-se destacar outro documento que é determinante das políticas públicas em educação: o chamado Relatório Delors, produzido entre os anos de 1993 a 1996.<sup>69</sup> Esse relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, traz um diagnóstico acerca das consequências oriundas do processo de globalização, como o desemprego e a

---

<sup>68</sup> Shiroma, Moraes, Evangelista, 2002.

<sup>69</sup> O relatório leva o nome de quem o coordenou, o francês Jacques Delors.



exclusão social, cuja ocorrência se dá independente da situação econômica do país, seja este rico, seja pobre.

No relatório são sinalizados os conflitos a serem enfrentados mundialmente no século XXI, como os seguintes:

[...] tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade; mundializar a cultura preservando as culturas locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico – especialmente as tecnologias de informação – mantendo o respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor das negociações e consensos; conciliar a competição com a cooperação e a solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal. Em síntese, resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002, p. 66).

Estes conflitos desembocam em desafios para o mundo globalizado<sup>70</sup>, não como são aludidos pela política-econômica internacional, mas na verdade como tentativa de se conseguir o consenso do mundo acerca dos mandos e desmandos do capital internacional, que usa de sutileza clamando por “paz”, “liberdade” e “justiça social” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002, p. 66) em seu discurso, para encobrir o que realmente empreende: a guerra, a servidão, a dependência e a injustiça social dos povos (e entre os povos).

A partir desse intuito, a educação, mais uma vez, é um “trunfo”<sup>71</sup> nas mãos do capital e da classe que o resguarda, como já mencionado nessa pesquisa e, para tanto, sendo **utilizada**<sup>72</sup> como a solução para todos os problemas do mundo atual. Nesse sentido, o próprio conceito de educação básica proferido pelos documentos internacionais possibilita esta leitura apressada e induzida acerca do papel da educação, inclusive porque o conceito *educação básica* está entrelaçado e complementado pelo conceito de *educação ao longo de toda a vida*, o que direciona a se pensar que a educação é importante e deve ser permanente e, portanto, valorizada e priorizada pelos Estados e seus respectivos governantes. Todavia, isto significa que o “[...] aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e

---

<sup>70</sup> Shiroma, Moraes, Evangelista (2002, p. 66) elencam os desafios do mundo globalizado expostos através do Relatório Delors, que são: “[...] a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade”.

<sup>71</sup> Cf. Shiroma, Moraes, Evangelista, 2002, p. 66.

<sup>72</sup> Grifo meu.

aprender a viver junto”<sup>73</sup>, aprendizagens que deveriam estar imbuídas numa sociedade, então, “aprendente” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002, p. 67), não condizem com o que o predicativo indica, no sentido de serem aprendizagens fundamentais para a continuidade dos estudos<sup>74</sup>, mas ao contrário: que essas aprendizagens restrinjam-se ao mínimo necessário para a sobrevivência das pessoas na sociedade global, cujas habilidades imperativas são: “[...] leitura, escrita e cálculo, noções básicas de higiene e saúde, prevenção da AIDS, técnicas de negociação de conflito, desenvolvimento da auto-estima, etc” (TORRES, 2001, p. 40). Por conseguinte, é possível afirmar que a educação exaltada pelos documentos elaborados pelas organizações internacionais, que mostram como está a educação em nível mundial e como esta deve ser (congregando aspectos quantitativos e qualitativos, valores de equidade, cidadania e democracia), nada mais é que simplesmente a estratégia de ludibriar a população mundial quanto à legítima face do capital ampliado, tendo na educação num curto período de tempo e de maneira eficaz o caminho da conformação e, não apenas isto, mas principalmente a reprodução da divisão capitalista do trabalho.

Isso preconiza, portanto, a congruência das políticas públicas em educação com os objetivos do Estado capitalista, ou seja, não **a educação para todos**<sup>75</sup> (slogan de efeito persuasivo dos títulos dos eventos e dos respectivos documentos internacionais em **prol da educação**<sup>76</sup>), mas a educação escolar seletiva, que separa aqueles que poderão desempenhar o trabalho de concepção e aqueles que realizarão o trabalho de execução nessa sociedade, sendo a escola pública (criada e organizada aos moldes do Estado capitalista) (SAES, 2008), a instituição convocada e cobrada pela eficiência dessa empreitada.

---

<sup>73</sup> Cf. Ibid., p. 67. A citação refere-se aos quatro tipos de aprendizagens citados pelo Relatório Delors que deveriam ser desenvolvidas por uma educação **pacificadora das diferenças mundiais** (grifo meu).

<sup>74</sup> Ou seja, não indica, por exemplo, a noção de inacabamento do educando trazida por Paulo Freire.

<sup>75</sup> Grifo meu.

<sup>76</sup> Grifo meu.

### 2.3.1 A administração escolar e o trabalho da escola na sociedade capitalista

A partir das elucidações colocadas até aqui, pode-se afirmar que a escola, como instituição social, é parte integrante de uma totalidade e seus respectivos condicionantes histórico-econômico-sociais. Nessa perspectiva, esta instituição, desde a administração até o próprio trabalho, está submetida às influências que independem da sua vontade, ou seja, a escola está profundamente envolta nas tramas das relações e práticas que se dão em âmbito social.

Nesse sentido, segundo Franco (1991) e também em Paro (2003), abarcar essa relação é essencial para serem verificadas as possibilidades de a escola realizar o papel como um importante elemento na transformação social, tanto a partir da administração escolar, como do trabalho dessa instituição como um todo. Logo, se faz necessário apreender esse trabalho e concomitantemente a totalidade que o orienta, a fim de serem visualizadas possibilidades de transformação, primeiramente, na própria escola.

Como elucidação inicial, compactuo com a posição de Paro (2003) em que aponta como conservadora a concepção de administração escolar adotada por muitos teóricos no Brasil. Por conta dos condicionantes impostos pela sociedade capitalista, a administração escolar brasileira está vinculada a uma teoria geral da administração que se dá de maneira camuflada a partir de justificativas técnicas que perpetuam as relações de hierarquização e pormenorização do trabalho no âmbito escolar. Dessa forma, é aplicada na administração escolar princípios de absolutização e universalização de uma teoria administrativa calcada na organização do trabalho da empresa.

A partir disso, pode-se afirmar que

[...] na verdade, essa absolutização da administração capitalista – considerada a administração por excelência, produto do progresso humano, que se aplica aos mais diversos tipos de situações – nada mais é que um caso particular da absolutização da própria sociedade capitalista, considerada, no nível da ideologia dominante, como organização social perene e insuperável, pairando acima da própria história como o mais perfeito modelo de sociedade possível (PARO, 2003, p. 125).

Essa visão gerada e manifestada através da ideologia dominante contempla a premissa de que basta serem aplicadas regras de cunho jurídico-político que toda e

qualquer administração, inclusive a da escola, tem condições de alcançar a devida eficiência. A ineficácia da aplicação dessas regras estaria relacionada à própria má administração e, portanto, à incapacidade daqueles que estão responsáveis por este trabalho. Isto indica a desvinculação das instituições do contexto mais amplo que as circundam. Por conseguinte, é possível expor que o mesmo acontece na escola, ou seja, ela é tratada como se estivesse num mundo à parte da sociedade na qual está inserida<sup>77</sup>.

Assim, ainda que sejam apontados na Teoria da Administração diferenças entre empresa e escola, desde o que é a matéria-prima de uma e de outra (se é que se pode dizer que o aluno é matéria-prima da escola) até os resultados alcançados, essas peculiaridades, de acordo com Paro (2003), servem para justificar de maneira tenaz a transposição do modelo da administração empresarial à administração escolar, sendo dada grande ênfase à eficiência por conta da existência de tais diferenciações.

É aquilo que Silva (1990) refere-se como “apologia da técnica (e dos técnicos)”, descrita pelo autor como “[...] [a] ideologização da técnica, a que se chega pela imputação do caráter de neutralidade à ciência de que ela se origina” (SILVA, 1990, p. 51).

Dessa forma, conforme Paro (2003) os problemas relacionados à educação escolar de modo geral são concebidos como problemas administrativos. A partir desse enfoque, problemas como as condições de trabalho no interior da escola, baixos salários dos professores, precarização do trabalho do professor, bem como fatores intervenientes como os problemas sociais, hoje mais presentes na escola, ainda são discutidos de maneira insuficiente e pouco ou nada relacionados com os fatores que os determinam. Configura-se, assim, um trabalho, na maioria das vezes, circunscrito à problematização do método empregado, seja na administração, seja no trabalho do professor (SILVA, 1990).

A Teoria da Administração Escolar, ao ignorar essa realidade, ou melhor, ao ocultá-la sob a aparência da neutralidade técnica, favorecendo ao mesmo tempo a irradiação para a escola das mesmas regras que na empresa atendem aos interesses do capital, funciona, assim, como fator de homogeneização do comando exercido pela classe burguesa, em nossa sociedade (PARO, 2003, p. 128).

---

<sup>77</sup> Silva, 1990; Paro, 2003 entre outros.

Todavia, enquanto na empresa existe uma racionalidade interna com vistas ao alcance dos objetivos do capital, na escola, o mesmo não acontece. Lá, ocorre o que Paro (2003) chama de *irracionalidade no próprio processo interno*<sup>78</sup> do trabalho, pois a escola nem mesmo tem consciência e ao menos tem clareza e conhecimento dos objetivos que devam ser atingidos através do seu trabalho. Desse processo, decorrem, então, os nossos conhecidos e incômodos conteúdos gradeados, carga horária limitada, disciplinas isoladas, professores desarticulados, conteúdos desconexos entre outras formas do trabalho fragmentado da escola. A partir disso é possível afirmar que a escola contribui, portando, com a irracionalidade no plano social (mistificações, inculcação da ideologia dominante, perpetuação da desigualdade social) da mesma forma que faz a empresa.

Contrária a essa perspectiva, a escola precisa buscar e munir-se de racionalidade interna a partir de um auto-conhecer e conhecer o seu entorno, a fim de atingir fins educacionais comprometidos com a maior parcela da sociedade.

Para tanto, o próprio instrumento de trabalho da escola (conhecimentos historicamente acumulados) deve ser apreendido e trabalhado de forma contextualizada e politizada. A escola necessita tornar-se um espaço em que, não cumpra tão somente o papel de transmissão e reprodução de conhecimentos, mas também que estes sejam relacionados, tanto com a sociedade mais ampla, como com a própria realidade mais imediata da qual os alunos fazem parte. Dessa forma, tendo em vista que os conhecimentos sejam trabalhados, não como algo pronto e acabado, mas como algo a ser discutido, questionado e transformado, significa considerar os alunos não como meros receptores, mas como sujeitos desse processo de aprender, indicando que

[...] os conhecimentos devem ser, antes de tudo, reflexão sobre o próprio modo de vida social e não mera assimilação, por parte do aluno, de conhecimentos concebidos como autônomos e colocados como culturais em si mesmo. Os conhecimentos transmitidos pela escola devem estar, assim, diretamente articulados com os comportamentos humanos e as formas como as sociedades concretas se organizam e, particularmente, devem estar articulados com a experiência de vida dos alunos (FRANCO, 1991, p. 58).

Logo, entende-se que esta posição se dirige ao encontro de uma concepção de escola transformada e transformadora, ou seja, uma escola em que a

---

<sup>78</sup> Paro, 2003, p. 135. Grifo meu.

organização e o direcionamento do trabalho estejam a serviço da emancipação da classe trabalhadora, principalmente hoje, cuja configuração do mundo do trabalho não é a mesma de décadas anteriores, em que a flexibilização e a precarização do trabalho são a tônica da exploração cada vez mais desumanizadora do capital.

### 2.3.2 A Gestão Democrática como possibilidade de ruptura com o modelo fragmentado do trabalho da escola brasileira

A gestão da escola numa perspectiva democrática não é uma concepção nova em educação. Já na década de 30, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>79</sup>, concomitantemente com a defesa da escola pública (devendo esta ser assegurada pelo Estado), a necessidade da autonomia administrativa era inserida no documento como uma das reivindicações com vistas a uma escola “renovada” e de qualidade social (MOUSQUER; PEREIRA; HUBER, 1998). Conforme os Pioneiros, o caráter privado-elitista não cabia mais à educação e, inclusive, seria fator de incompetência diante das mudanças econômicas em andamento, o que pode ser inferido a partir do trecho a seguir.

Toda a impotência manifesta do sistema escolar atual e a insuficiência das soluções dadas às questões de caráter educativo não provam senão o desastre irreparável que resulta, para a educação pública, de influências e intervenções estranhas que conseguiram sujeitá-la a seus ideais secundários e interesses subalternos. Daí decorre a necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, com que os técnicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isso, a direção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiais para poderem realizá-la (Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova, 2010, p. 47)

Para tanto, também estariam imbuídas nesse processo de mudança as ideias de descentralização organizacional em nível de educação, através da criação de instâncias que possibilitassem a atribuições mútuas quanto ao trabalho escolar. Isso demonstra a postura declarada dos Pioneiros quanto à descentralização educacional: “[...] em relação ao papel do Estado, sem lhe tirar a responsabilidade; por outro, [...] envolve, conseqüentemente, as pessoas responsáveis, diretamente,

---

<sup>79</sup> Documento já mencionado nesse trabalho.

pelo processo educativo” (MOUSQUER; PEREIRA; HUBER, 1998, p. 42), como visto anteriormente, isto é, tanto técnicos, como os próprios professores.

Essa compreensão ampla e moderna da organização da educação escolarizada estava atrelada às teorias da administração<sup>80</sup> vinculadas à industrialização e às transformações daí ocasionadas. A escola, nesse contexto, segundo as autoras, precisava organizar-se de modo que o trabalho desenvolvido nessa instituição educativo-social fosse dirigido ao encontro da qualidade desta, como daqueles que lá estavam.

Todavia, esses anseios arrebatados desde o Manifesto, muitos ainda estão presentes na realidade educacional brasileira, como é o caso do processo de democratização da educação e da organização do trabalho da escola. Aliás, principalmente, quando se teve na história do país, processos ditatoriais (Vargas e Ditadura Militar<sup>81</sup>) que impediram e entorpeceram tanto iniciativas democráticas em educação, como a construção de uma verdadeira democracia em termos de país.

Em meio à luta de forças políticas e à respectiva influência, é aprovada a Constituição de 1988. A partir daí a possibilidade de outra organização da escola e do seu trabalho está para ser assumida e efetivada, conforme o Art. 206, inciso VI, que tem como um dos princípios a “gestão democrática do ensino público”<sup>82</sup>.

Nos anos seguintes à Constituição Federal e à LDB em 1996, é promulgado em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>83</sup>, no qual, é conferido ao termo gestão o adjetivo “autêntico”, que segundo análise Jamil Cury (2002), é empregado como pacto federativo, o qual direciona o comprometimento de todos no sentido de efetivar uma educação democrática.

Para que a gestão seja eficiente há que se promover o autêntico federalismo em matéria educacional, a partir da divisão de responsabilidades previstas na Carta Magna. A educação é um todo integrado, de sorte que o que ocorre num determinado nível repercute nos demais, tanto no que se refere aos aspectos quantitativos como qualitativos (BRASIL, PNE, 2001).

---

<sup>80</sup> Esta questão está exposta no capítulo I dessa dissertação.

<sup>81</sup> No que se refere à Ditadura Militar e a administração do ensino da época (e o ensino em si), pode-se afirmar que além de um retrocesso, teve consequências relacionadas à própria formação das pessoas, pois “[...] contribuiu para a formação de pessoas tímidas, inseguras e individualistas, o que vem demonstrar a relação dialética entre estrutura e formação do indivíduo” (MOUSQUER; PEREIRA; HUBER, 1998, p. 47).

<sup>82</sup> Como já mencionado, a ideia de *participação e reorganização* do trabalho da escola numa perspectiva democrática são reforçados na LDB 9.394/96.

<sup>83</sup> Documento também citado nesse trabalho dissertativo.

Esse destaque trazido no documento atesta, portanto, a necessidade do engajamento de todos, tanto os que são diretamente responsáveis pelo trabalho em educação, como a comunidade em geral, de maneira colaborativa, o que implica descentralização, participação, autonomia em todas as esferas do trabalho educacional.

Outro ponto importante quanto à gestão democrática é abarcá-la naquilo que lhe é inerente: o Estado Democrático de Direito<sup>84</sup> (CURY, 2002), que tem a notoriedade defendida no Art 1º, respectivos incisos e parágrafo Único da Constituição Federal de 1988, dos quais destaco:

[...] a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal constitui-se em **Estado Democrático de Direito** [...]. Todo poder emana do povo, que o **representa por meio de representantes eleitos ou diretamente** [...]. (BRASIL, Constituição Federal de 1988) (grifos meus).

Assim fundamentada, ainda de acordo com Cury (2002, p. 172), a gestão democrática “[...] é um princípio do Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito”, postulando a presença dos cidadãos no processo e no produto de políticas dos governos. Isso indica que “os cidadãos querem mais do que serem executores de políticas, querem ser ouvidos e ter presença em arenas públicas de elaboração e nos momentos de tomada de decisão. Trata-se de democratizar a própria democracia” (CURY, op. cit., 172).

Nesse sentido, abranger a gestão escolar numa perspectiva democrática é, no meu entendimento, compreendê-la, apropriá-la e efetivá-la como possibilidade de ruptura frente aos limites colocados à sociedade decorrentes das intervenções econômico-políticas ao longo da História do Ocidente, alicerçadas nas transformações do mundo do trabalho e da produção capitalista.

Isso equivale conceber a gestão democrática

[...] como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social [...], a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que

---

<sup>84</sup> Conforme Cury (2002, p. 172) Estado Democrático de Direito “[...] é um Estado em que se tem a soberania da lei, a legitimidade do sistema representativo baseado no voto popular [...] e a defesa dos direitos subjetivos contra o poder arbitrário”.



permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 1998, p. 79).

Considera-se, assim, a educação não apenas como restrita ao espaço escolar, mas como prática social, através da qual a escola é, de acordo com o autor, “[...] locus privilegiado [...] enquanto agência de formação” (DOURADO, 1998, 79), o que indica que a mesma não deve estar ligada simplesmente à economia e às determinações do mundo do trabalho, em uma perspectiva que se dirige ao encontro de uma tomada de posição, ou seja, de uma posição política em educação.

Ao encontro disso, assume extrema importância a questão da participação que, inclusive é anterior ao conceito de gestão democrática, já que está atrelada à força de um grupo que, na sua atuação, influencia e, portanto, tem poder quanto ao andamento e direcionamento das discussões de interesse coletivo, o que também faz com que lhe seja inerente a dimensão política. Assim, é possível identificar a interação e o interapoio como as características-base do processo de participação (LÜCK, 2006).

Dessa forma, participação pode ser entendida como

[...] mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade, e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individualistas, pela construção de espírito de equipe, visando a efetivação de objetivos sociais e institucionais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos (LÜCK, 2006, p. 30-31).

Todavia a participação nem sempre é compreendida como compromisso coletivo. Por vezes está vinculada a interesses individuais, concepções que têm como decorrência formas de participação que vão desde uma forma mais crítica e comprometida a uma forma alienada e egoísta.

A partir disso, Lück (2006), elenca as formas de participação conforme a forma e a intensidade do engajamento com o trabalho em grupo (trabalho coletivo). Para tanto, a autora descreve as seguintes categorias: a *participação como presença* (que é caracterizada apenas pela presença física da pessoa, em que ela está mais por obrigatoriedade que intencionalidade); *participação como expressão verbal e discussão de ideias* (questões são discutidas, opiniões são expostas, mas sem serem consideradas, o que atesta um falso espaço de participação); *participação como representação* (a representação aparece como alternativa a

impossibilidade de participação direta, quando envolve grupos compostos por muitas pessoas, cujo voto é a garantia da representatividade; o que não significa delegar poderes e/ou responsabilidades a outrem); *participação como tomada de decisão* (quando não há uma apropriação das questões em discussão. Apenas decide-se o *que fazer*); *participação como engajamento* (essa forma de participação implica envolver-se com responsabilidade nos processos sociais, com vistas a superação das demonstrações de alienação/passividade/autoritarismo/centralização/cobrança e controle).

A partir disso, portanto, é notório que o processo de democratização das instituições sociais, entre essas, a própria escola, tem um caminho a ser construído no sentido de se tornar coletividade. Isso implica sensibilidade, bom senso e, principalmente, responsabilidade política com o social.

### O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

---

As motivações que incitaram esta dissertação, como já mencionado anteriormente, deram-se por conta das contradições, dificuldades e desafios que permeiam o trabalho dos professores. A fim de buscar a compreensão e a construção do conhecimento acerca da problematização que emerge nesta pesquisa, cabe destacar algumas opções metodológicas que se dirigem ao encontro de meu comprometimento com o tema pesquisado, com as questões apresentadas para discussão e, sobretudo, com meu trabalho como professora de escola pública.

A primeira orientação da pesquisa refere-se à escolha da abordagem: a pesquisa é qualitativa. Isto significa que o objeto a ser investigado é conhecido a partir do que é, ou seja, de suas características essenciais<sup>85</sup> (TRIVINÕS, 1987).

Na pesquisa qualitativa vale destacar o espaço de coleta de dados que, conforme Lüdke & André (1986) e Trivinõs (1987), é considerado como ambiente natural, isto é, o ambiente do cotidiano dos participantes da pesquisa, com as respectivas características físicas e sociais.

Entretanto, esse ambiente é caracterizado como uma realidade complexa na qual as partes estão em constante relação, influência e transformação, aspecto que direciona a pesquisa a uma perspectiva crítica<sup>86</sup>.

Cabe indicar aqui os espaços que se constituem campo de pesquisa: escolas da rede pública estadual de Santa Maria/RS.

O critério utilizado para a escolha das escolas e a verificação da possível disposição destas instituições escolares para com esta investigação deu-se, primeiramente, através de uma pesquisa exploratória realizada no 2º Núcleo do

---

<sup>85</sup> A fim de um maior entendimento sobre **qualidade de um objeto** (grifo meu) é pertinente a exemplificação de Trivinõs (1987, p. 66), que elucida: “Poderão mudar diferentes propriedades do capitalismo, mas se não muda a estrutura dos meios de produção, se não desaparecem a propriedade privada dos meios de produção e as relações de capital e trabalho, o capitalismo segue sendo o que é, possuindo uma qualidade específica constituída por um conjunto de outras propriedades menos importantes que as assinaladas”.

<sup>86</sup> Aspectos que constituem as tramas das práticas escolares abarcadas nessa dissertação.

CPERS-Sindicato da mesma cidade<sup>87</sup>, a partir da qual seriam consideradas as escolas indicadas pelos representantes deste sindicato quanto à participação das instituições educativas no trato de questões inerentes à politização evidenciada no trabalho dos professores e professoras das escolas públicas estaduais da cidade e sua participação mais constante no CPERS sindicato. Conforme a consideração destes aspectos, duas ou três escolas seriam convidadas a participar efetivamente deste trabalho. No entanto, já no início da pesquisa de campo esse critério teve de ser abandonado devido à tamanha dificuldade encontrada quanto à abertura das escolas estaduais para a realização da pesquisa. Esse fato está explanado na sequência desse capítulo.

Abandonado este critério de seleção via indicação do CPERS, parti para a busca de escolas (aleatoriamente) que aceitassem participar da pesquisa. Assim, houve a possibilidade de desenvolvimento em duas escolas da rede pública estadual, nas quais foram constituídos os grupos de professores (grupos focais)<sup>88</sup> em cada uma delas, a fim de discutirmos a temática abarcada nesta pesquisa. Os grupos foram organizados de forma mista, ou seja, os sujeitos foram, na medida do possível, os professores que atuam em todo âmbito da gestão da escola. Assim, o número de participantes da pesquisa ficou em torno de 50 sujeitos ao total.

Com esses participantes procurei buscar a compreensão acerca da visão de totalidade e conhecimentos, bem como formas de agir na organização curricular que caracterizassem elementos relacionados à politização dos professores (situação problema que gera esta pesquisa), em relação ao próprio trabalho, ou seja, pretende-se uma construção teórica que seja, conforme Kosik,

[...] o pensamento que destrói a pseudocreticidade para atingir a concreticidade [que] é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno, a essência (KOSIK, 1995, p. 20).

Dessa forma, evidencia-se também o caráter dialético da pesquisa, cuja realidade é percebida em constante movimento; sobretudo, porque estas partes que dela fazem parte (estes fenômenos tidos como “derivados”, “diluídos”) são “produtos

---

<sup>87</sup> CPERS - CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO conforme Estatuto Social da entidade. Disponível em: <http://www.cpers.org.br/imagens/estatuto/estatuto.pdf>.

<sup>88</sup> Técnica de coleta de dados, cuja explicação vem a seguir.

da práxis social da humanidade”<sup>89</sup> e, portanto, passível de conhecimento e transformação.

Ao encontro desse intuito optou-se pelo desenvolvimento da estratégia de pesquisa Estudo de Caso. A escolha por este tipo de pesquisa dá-se porque esta

[...] orienta uma busca de explicações e interpretações convincentes para situações que envolvam fenômenos sociais complexos, a construção de uma teoria explicativa do caso que possibilite condições para se fazer interferências analíticas sobre posições constatadas no estudo e outros conhecimentos encontrados (MARTINS, 2006, p. 11).

Nesta estratégia de pesquisa um dos aspectos fundamentais refere-se ao conhecimento do investigador a respeito do universo do caso estudado, ou seja, a contextualização (MARTINS, 2006). Nesse sentido, pode-se afirmar que todo o pesquisador caminha por lugares que lhes são familiares (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), que traz na sua bagagem conhecimentos, autores, problemáticas que lhe instigam e inquietam como ser humano na busca de novas possibilidades, enfim, de ir além do que está instituído. Assim, posso dizer que como pesquisadora procurei investigar, buscar e construir conhecimento daquilo que me é mais próximo e que me toca como professora, o que constituiu em aspecto favorável no contato com as escolas, embora tenham ocorrido as dificuldades para efetivação da pesquisa como já apontadas anteriormente.

A partir disso, posso dizer que quando os pesquisadores possuem subsídios empíricos para explicar de onde partiram e o porquê da escolha de tal caso e não de outro num dado espaço social, possibilita o relato e a análise do caso investigado de maneira fundamentada na realidade e, portanto, a respectiva concretude.

Ao encontro do desenvolvimento desse tipo de pesquisa são necessárias algumas proposições que, já elencadas no decorrer das explicações nos capítulos I e II, conduzem a trajetória do trabalho e auxiliam na compreensão da politização dos professores com vistas a um comprometimento político alicerçado na formação cidadã.

Dessa forma, os professores foram convidados a se manifestarem de maneira espontânea nos grupos focais quanto aos seguintes temas e questões para discussão:

---

<sup>89</sup> Kosik, 1995, p. 21.

- Trabalho do professor (Qual é o trabalho do professor(a)? Como é o trabalho de professor(a)? Como está este trabalho?);
- Trabalho do professor dessa escola;
- Trabalho da escola (Qual é e como está o trabalho da escola?);
- Papel social da escola (Qual é o papel social da escola?);
- Proposta Político-Pedagógica da Escola e o trabalho dos professores (Qual é o objetivo de uma proposta político-pedagógica e qual a importância desta proposta para a escola?);
- Participação dos professores na elaboração, discussão e efetivação da proposta pedagógica (Como ocorre essa participação?);
- Reunião pedagógica (Por que acontece? Como acontece? Quando acontece? Qual a implicação da reunião no trabalho dos professores?);
- Participação dos professores na gestão da escola;
- Gestão escolar; (O que é?);
- A gestão dessa escola (Como acontece a gestão da escola? Qual o tipo de gestão defendida e praticada na escola?);
- Formação (inicial e continuada e a relação com o trabalho dos professores);
- Formação continuada (por que, como e quando acontece a formação continuada?);
- Políticas Públicas e o trabalho dos professores (Como ocorre esta relação?);
- CPERS (Qual é o papel do CPERS? Qual é o papel do sindicato na busca pela qualidade social em educação? Em que medida o sindicato pode ser considerado um espaço de formação política dos professores? Qual é a relação do CPERS com a escola?);
- O que é um professor politizado? Que indicações são possíveis de observar para que isto aconteça?
- O que os sujeitos pesquisados entendem por comprometimento político como trabalhadores em educação?

A partir dos espaços procurados e dos sujeitos lá inseridos pretendi verificar as contradições subjacentes e contrapô-las, a fim de compreender os porquês do caso<sup>90</sup>.

Nesse sentido, é importante frisar que as questões do grupo focal que serviram para orientar a discussão não foram seguidas de maneira esquemática uma após outra, nem mesmo todas foram realizadas. Os questionamentos ocorreram à medida que houve pertinência e necessidade de maiores esclarecimentos sobre algum tema, o que viabilizou a inserção de outros que, embora não previstos para a discussão, relacionavam-se aos temas que orientaram o grupo focal, quais sejam: função social da escola, trabalho do professor, gestão escolar, formação continuada dos professores, relação das políticas públicas com o trabalho da escola, relação do sindicato com as escolas e o próprio entendimento acerca de comprometimento político dos professores para com a escola pública. Assim, os temas abordados como a proposta de reestruturação do ensino médio e a greve dos professores ocorrida no final do ano letivo de 2011 no Rio Grande do Sul, estavam profundamente atrelados aos temas do trabalho e acabaram por enriquecer ainda mais a discussão.

No que se refere às técnicas de coleta de dados, como já antecipado, o material foi reunido através de grupo focal.

Assim, o contraponto das concepções e entendimentos dos professores, tanto os que estão na escola trabalhando diretamente com os alunos, como aqueles que desempenham outras funções no trabalho da gestão escolar trouxe a possibilidade de conhecer e compreender o grau de politização dos professores relacionada à função social da escola.

O trabalho com Grupos Focais é um tipo de técnica que, conforme Gatti (2005), prioriza a interação entre os participantes, os quais discutem acerca de um determinado tema.

Esse instrumento foca-se “[...] não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam” (GATTI, 2005, p. 9).

---

<sup>90</sup> A fim de retomar as questões que são basilares ao caso, as exponho: por que apesar da ampliação do processo de politização dos professores ao longo da história de luta da categoria, ainda há a dificuldade quanto à construção e à efetivação do trabalho coletivo e democrático da escola? O que é comprometer-se politicamente com o trabalho da escola pública?

Ainda, segundo a autora,

[...] o trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento de representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

Pode-se dizer um processo de ir e vir na problematização da pesquisa, o que se constitui como um excelente recurso de apuração dos dados, como principalmente, uma forma dialógica, interativa, cooperativa e política de discutir e compreender o tema tratado na pesquisa.

Também este trabalho tem como técnica de coleta de dados a análise de documentos que, conforme Lüdke e André (1986), é utilizada para contrapor às informações oriundas às etapas anteriores da pesquisa, como também propicia captar aspectos ainda não revelados. Aliás, segundo Martins (2006), as informações conseguidas com documentos são informações ricas pelo modo invariável (pois, permanecem ao longo dos tempos através da escrita) e contextual (dizem respeito a uma dada realidade e referem-se a ela de maneira relacional), inclusive, a pesquisa em documentos (material não editado) é importante para a melhor compreensão do caso investigado.

Através da pesquisa documental é possível captar as concepções teóricas e políticas que subjazem o trabalho da escola e a efetivação prática tanto no trabalho de cada professor, como no trabalho da escola como instituição social-educativa. Neste particular foi possível o estudo das Propostas Político Pedagógicas das escolas (PPP) como também os respectivos regimentos.

Estas técnicas de coleta de dados serviram para alcançar os dados primários da investigação, cuja definição de Martins (2006) remonta àquelas informações buscadas na fonte.

Para tanto, os participantes foram informados, em conformidade com o Comitê de Ética<sup>91</sup>, e orientados a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>92</sup>, no qual constam os referidos aspectos éticos:

---

<sup>91</sup> O projeto de dissertação "Comprometimento político dos professores: resgate e busca nas tramas das práticas escolares" foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria, conforme documento em anexo.



- A pesquisa não trará riscos e/ou prejuízos de nenhuma natureza a você. No entanto, desconfortos podem ocorrer devido às possíveis divergências de opinião dos voluntários acerca dos temas propostos para o debate. O grupo será constituído conforme a vontade e disponibilidade dos participantes, inclusive em dia e horário que todos estejam de acordo. Não há critério de exclusão quanto à participação no grupo focal, podendo também ser estendida aos demais trabalhadores da escola (integrantes da gestão desta instituição).
- Os benefícios da pesquisa dar-se-ão tanto no decorrer do grupo focal, a partir das reflexões suscitadas, como no término da pesquisa, em que o trabalho servirá de subsídio para outros estudos na área e para a melhoria da educação.
- Procedimento e intervenção: Como já mencionado, o grupo focal será a técnica de coleta de dados de suma importância para o trabalho. Nessa atividade, as intervenções da pesquisadora ocorrerão com vistas a maiores esclarecimentos e/ou retomadas sobre os temas geradores.
- Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.
- Garantia de sigilo: Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, ou seja, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no (a) sala número 3231 do Deptº de Administração Escolar por um período de 2 anos sob a responsabilidade do Prof.(a) Dra. Sueli Menezes Pereira, as quais serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto. Após este período, os dados serão destruídos (onde os dados digitalizados serão deletados e os dados impressos, queimados). A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, representantes do Comitê de Ética terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.
- A participação na pesquisa dar-se-á somente mediante o aceite desse Termo de Consentimento devidamente assinado. O período de colaboração terá

---

<sup>92</sup> Cf. apêndice B.

como critério à disponibilidade dos participantes e a necessidade da pesquisa, caso os colaboradores estejam de acordo. Também é garantida a liberdade de retirar o consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo.

Quanto à análise dos dados privilegiou-se a análise de conteúdo, através da qual se buscou interpretar de maneira sistemática os textos orais e escritos apreendidos, configurando-se, segundo Lüdke e André (1986, p. 48) o momento de “[...] trabalhar o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa”.

Para tanto, primeiramente, faz-se necessário o entendimento daquilo que é a análise de conteúdo. Para Bardin (1977, p. 31) este tipo de interpretação de dados “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” através das quais se interpreta as mensagens a partir dos saberes que delas são deduzidos. Nessa perspectiva, a palavra<sup>93</sup> e as significações suscitadas a partir dessa unidade da mensagem é o aspecto da linguagem que, conforme a autora, diferencia o trabalho da análise de conteúdo em relação à linguística, por exemplo, que tem a língua como objeto de estudo.

Também é destacada por Bardin (1977, p. 38) a finalidade de uma análise de conteúdo que é “[...] a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção) [...]” da mensagem. Isso equivale dizer que nesse tipo de análise, a inferência assume papel fundamental, pois através desta ideia construída por conta das informações coletadas, ocorre a delimitação do conceito ou dos conceitos a serem analisados (TRIVIÑOS, 1987), isto é, considera-se “[...] uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”<sup>94</sup>, o que Bardin (1977) chama de deduções lógicas.

Entretanto, a análise de conteúdo não está fundamentada apenas na inferência, mas também na característica que inicia esse processo de análise: a descrição. A importância da descrição refere-se ao caráter sistemático e objetivo que este procedimento favorece ao serem expostas as informações apreendidas através das mensagens.

---

<sup>93</sup> Para Bardin (1977, p. 43) a palavra constitui o “[...] aspecto individual e actual (em acto) da linguagem [...] a prática da língua realizada por emissores identificáveis”.

<sup>94</sup> Ibid., p. 39.

Já no momento da descrição são delimitadas as unidades de codificação (sendo que entre estas se encontra a palavra) da análise, que se dirigem ao encontro do trabalho de poda, de categorização do material disponível, ou seja, há uma fragmentação do texto a fim de serem identificadas as unidades de sentido (o que permite interpretá-lo). Por outro lado, essa categorização pode requerer as chamadas unidades de contexto, já que por si só as unidades de codificação podem não ser suficientes para alcançar o objetivo pretendido através da análise. De acordo com isso recorre-se a inserção das unidades de codificação relacionadas ao contexto no qual foram produzidas (BARDIN, 1977).

Resumidamente é possível afirmar, então, que descrição, inferência e interpretação são as etapas-chave da análise de conteúdo que permitem “[...] uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas ideológicas e atitudes) dos enunciados” (BARDIN, 1977, p. 41).

Assim, este tipo de análise é bastante profícua à pesquisa Estudo de Caso, pois conforme Martins (2006, p. 36) “[...] buscam-se entendimentos sobre as causas e antecedentes da mensagem, bem como seus efeitos e consequências”, o que se dirige ao encontro das questões levantadas no estudo de caso, em que a problematização abarca o *porquê* e o *como* do fenômeno investigado. Além disso, de acordo com Triviños (1987, p. 160) a análise de conteúdo proporciona “[...] o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista não se apresentam com a devida clareza”.

Da mesma forma que a presente pesquisa abarca a politização dos professores como implicação ao comprometimento político destes trabalhadores, proponho um trabalho que vá além: que seja um espaço de discussão que não contemple apenas a exposição dos resultados, mas que se comprometa com o diálogo continuado com os participantes antes e depois do término da pesquisa e, dessa forma, valorizar e aprender com aquilo que eles têm a dizer e a propor após a divulgação dos resultados aqui apurados. Portanto, isso indica a possibilidade de engendrar o trabalho dos professores como práxis criadora *da* e *na* escola pública, comprometida com a formação cidadã.

### **3.1 As escolas participantes da pesquisa - da universidade à escola pública, da escola pública à universidade - um caminho de ida e volta**

Desde a elaboração do projeto de dissertação para a seleção do curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, já havia a intenção de desenvolver a pesquisa nas escolas estaduais da cidade. Isso se deve ao fato, como mencionei na introdução desse trabalho, que minha experiência é oriunda da rede pública estadual gaúcha, na qual abarco dificuldades, lutas e conquistas como professora.

A busca de escolas que se disponibilizassem a participar da pesquisa iniciou-se após a qualificação do projeto apresentado à banca de qualificação no mês de agosto de 2011.

Entre agosto e setembro foram muitas as visitas às escolas, as quais foram elencadas conforme a pesquisa exploratória realizada no 2º Núcleo do CPERS-Sindicato de Santa Maria, considerando o critério politização e participação das escolas nos embates em prol dos direitos da categoria, como inclusive a melhoria da educação pública do Estado do Rio Grande do Sul.

Todavia, tamanha foi a dificuldade de abertura das escolas para esta pesquisa, o que me fez buscar outras alternativas para a realização da mesma. Com isto, outras instituições estaduais de ensino fizeram parte das escolas contatadas, além daquelas apuradas na pesquisa exploratória como já foi explicitado acima.

No momento de contato com as escolas houve a entrega às direções e/ ou coordenações pedagógicas de uma carta de apresentação, o resumo do projeto e o termo de consentimento livre e esclarecido que, caso as instituições contribuíssem com o trabalho, o termo seria disponibilizado aos professores colaboradores.

O aspecto facilitador deste primeiro encontro com as escolas foi a condição de identidade entre mim, pesquisadora, e os sujeitos com os quais tive a primeira conversa de apresentação quanto ao trabalho pretendido: somos professores da escola pública e, mais especificamente, estadual.

Por outro lado, o fato de ser uma pesquisa oriunda da universidade, vinculada a um programa de pós-graduação tornou-se, ao longo das visitas, um obstáculo difícil de ser transposto. A justificativa era respaldada no argumento que as pesquisas da universidade são desenvolvidas nas escolas, dados são coletados,

críticas são direcionadas à instituição escola e aos seus trabalhadores sem o devido retorno da maioria destes estudos, o que recai em desabafos como o de uma educadora que comenta: “[...] sinto uma dor quando vem alguém que não nos conhece e fala mal de nós [...]”.

Aliás, na fala de um coordenador pedagógico de uma das escolas indicadas pelo sindicato, a queixa se dá no sentido que “a universidade chega, faz suas pesquisas e, ao invés de contribuir, acrescentar e aprender com o nosso trabalho, acaba desestruturando mais ainda a escola pública que já está desestruturada e com problemas urgentes”. Este relato refere-se a uma pesquisa (realizada por um dos cursos de licenciatura da UFSM) que, além de tumultuar a organização da escola, conforme este professor, também constrangeu e expôs a sexualidade dos alunos. Isso resultou em conflitos entre os alunos e casos de bullying que precisaram da mediação dos professores para serem amenizados e solucionados, após o término da referida pesquisa. Por conta de tais percalços, alerta o coordenador, sobre a provável negação dos professores em participar desse projeto de pesquisa.

Em outra escola a setorização constitui-se como um obstáculo que não foi possível transpor. Embora ter havido três visitas à instituição, as quais todas foram agendadas e realizadas através de conversas com o diretor e, nesses momentos, expostas as intenções do trabalho, o projeto não pôde ser apresentado ao grupo de professores em nenhum dos turnos daquela escola. O motivo: o projeto deveria ser encaminhado via e-mail ao setor pedagógico. Este setor teria a incumbência de analisar a proposta e, dependendo da pertinência, o setor pedagógico divulgaria aos professores a fim de que os mesmos opinassem se queriam ou não o desenvolvimento da pesquisa na escola.

De acordo com o diretor, esse procedimento é necessário e é de praxe na escola, porque esta, na fala dele “é uma escola democrática”. Entretanto, na prática, o que não se pôde foi transpor a figura do diretor, o que demonstra, que além de setorizada, a escola é extremamente hierarquizada e centralizada. Assim, todos os contatos com essa escola pareceu tornarem-se inoportunos.

Outro argumento das escolas para não abrir as portas à pesquisa seria a grande sobrecarga de atividades, principalmente chegado o segundo semestre letivo que, devido a isso, os professores não teriam tempo para contribuir com a investigação da forma que a universidade merece, segundo a fala de uma

coordenadora pedagógica. Essa justificativa foi recorrente na maioria das instituições procuradas.

Por outro lado, como já mencionado, a maior queixa refere-se à falta de retorno da universidade para com suas pesquisas.

Devido à tamanha dificuldade quanto à participação das escolas, considerando a sugestão do CPERS, optou-se pelo único critério possível: que a escola fizesse parte da rede estadual de ensino.

A partir desse critério, duas escolas passaram a contribuir com a investigação, as quais estão aqui nomeadas como EEC/A (Escola Estadual Central A) e EEC/B (Escola Estadual Central B).

As duas escolas apresentam semelhanças e diferenças significativas entre si. A semelhança inicial que pode ser observada, embora de maneira parcial, diz respeito à localização. Esse aspecto foi escolhido para denominar cada escola através das siglas: EEC – A/B. A letra “C” indica que ambas estão endereçadas na região central da cidade. Todavia, ressalta-se que a escola A localiza-se mais precisamente na região Centro-Oeste, conforme a divisão do município em regiões administrativas (RA), de acordo com a Lei 042/06 que “cria unidades urbanas, altera a divisão urbana de Santa Maria [e] dá nova denominação aos bairros [...]”.

Embora ser a localização uma característica importante na pesquisa, o fato de serem escolas que atendam coincidentemente à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>95</sup>, constituiu-se em destaque, considerando que os professores que se dispuseram a participar da pesquisa eram todos professores da EJA. Isto marca as características comuns das escolas investigadas, pois ambas trabalham com alunos que de alguma forma ou de várias formas foram excluídos socialmente da escolarização regular em tempo adequado.

Ao encontro desse entendimento ambas as escolas, abarcam o respectivo trabalho tendo em vista a singularidade desses alunos que chegam à EJA, ora analfabetos e iletrados, ora porque tiveram a escolarização interrompida por conta das reiteradas repetências, ou pela evasão, conforme o Parecer CNE/CEB 11/2000, o que configura as desiguais oportunidades de permanência na escola pública que ainda apresenta, ou pela reprodução acrítica e descontextualizada dos

---

<sup>95</sup> A escola EEC/A trabalha também com Ensino Fundamental, conforme o PPP.

conhecimentos, ou pela seletividade e, portanto, discriminação dos alunos, a forma de conceber o trabalho educativo.

Por outro lado, mesmo havendo essa indicação para o trabalho que se desenvolve na EJA, o mesmo é evidenciado diferentemente nas duas escolas. Isso é possível sinalizar tanto a partir dos aspectos estruturais identificados nas escolas (estrutura física e recursos materiais), como aos referentes à organização do trabalho e, nisso, o trabalho dos professores, o que torna o trabalho escolar e docente mais complexo, já que estão relacionados à historicidade e à humanidade desses sujeitos.

As diferenças estruturais referem-se ao tamanho das instituições e à quantidade de alunos atendidos pelas escolas, o que é refletido na organização e construção do trabalho que desenvolvem.

A EEC/A é uma escola de porte médio que atende a um número reduzido de alunos do Ensino Fundamental, tendo em vista à proposta da escola que contempla o trabalho diferenciado conforme as singularidades dos educandos, os quais são na sua maioria crianças e jovens em situação de risco (uso de drogas, meninos de rua, apenados). Como extensão desta característica, é acrescida a condição de escola aberta à instituição funcionando em horário diurno e noturno. Para tanto, de acordo com o PPP da escola, esta instituição conta com

[...] quatro salas de aula, uma biblioteca, um almoxarifado, uma secretaria, uma sala da coordenação pedagógica, um laboratório de informática, uma sala da direção, uma sala dos professores, um salão de eventos, uma cozinha-refeitório e dois banheiros – um masculino e feminino, para educadores. No subsolo do mesmo prédio há 4 salas para as oficinas de: Artes e Papel Reciclado; Cabeleireiro; Padaria e Serigrafia. Num prédio pequeno, em anexo, estão os banheiros masculinos e femininos dos alunos e a lavanderia. A Escola também possui uma quadra de esportes e uma pequena horta (PPP, EEC/A, 2008, p. 6).

A EEC/B ao contrário, possui uma estrutura grande e, por ser uma escola de ensino médio com mais tradição no município, conta com vinte e duas salas de aula (todas contendo equipamentos televisuais e de projeção), onde estudam as várias e numerosas turmas de EJA de nível médio no turno noturno. De acordo com o PPP da escola, observa-se que a mesma possui, além das muitas salas de aula, laboratórios direcionados aos estudos nas áreas das ciências exatas e naturais, salas equipadas com recursos para o trabalho na área tecnológica, tanto computadores como recursos multimídia. Também a parte artística e poliesportiva é

contemplada, assim como outras dependências administrativo-pedagógicas, condições que possibilitariam um trabalho mais significativo socialmente, ao encontro de uma maior qualidade social.

No que se refere à abertura das escolas EEC/A e EEC/B ao trabalho de pesquisa, a primeira escola, desde o contato inicial foi bastante receptiva. A outra instituição, no entanto, de antemão, deixou nas entrelinhas que esperava uma contrapartida da universidade, pois, conforme a coordenadora pedagógica, sempre a escola considera a universidade federal uma grande colaboradora para com o trabalho da instituição estadual de ensino.

Na EEC/A, a receptividade deu-se tanto pelo diretor como os demais trabalhadores daquela instituição. De acordo com ele é bom ver que, mesmo existindo intempéries que assolam o trabalho de professor, há aqueles que ainda buscam aprimoramentos. Essa afirmação pode ser justificada pelo fato de que uma das fundadoras da escola é professora da Universidade Federal de Santa Maria e, sempre engajada no trabalho que contempla a relação teoria e prática e, nisso, a relação escola e universidade, o que favorece a abertura da própria escola à pesquisa.

Na EEC/B, a prévia condição sutilmente conferida ao desenvolvimento do trabalho, indicou que a escola estaria disponível à pesquisa desde que o retorno acontecesse. Assim identifica-se que, novamente, o retorno e o trabalho conjunto com a instituição formadora é crucial e está sendo cobrado pelas escolas. Afinal de contas, ambas dão conta da educação, embora cada qual seja responsável por diferentes níveis de ensino e suas respectivas especificidades de atuação.

A solicitação de retorno dos resultados da pesquisa deu-se pelo fato de que a escola estaria passando pela reformulação da proposta pedagógica e que precisaria de outro olhar sobre o que estava construindo.

Durante a pesquisa tive oportunidade de participar em alguns momentos da reconstrução do PPP da escola como forma de já possibilitar uma contrapartida à mesma e assegurar o espaço para a coleta dos dados. Essa atividade foi bastante oportuna à pesquisa, pois foi possível constatar de que maneira a instituição se movimenta a fim de revisar, avaliar e reformular a proposta político-pedagógica.

Com o trabalho de participação e colaboração por mim realizado constatou-se a incomensurável carência de suporte, apoio e parceria concreta entre universidade e escola. Isso é apontado nos depoimentos dos professores, ao



mencionarem que os professores-pesquisadores da universidade almejam avançar em termos de conhecimento e na produção acadêmica, o que de acordo com uma educadora significa que esses profissionais “vêm fazer (currículos) em cima de nossas mazelas”. Esta manifestação sinaliza para uma reação dos professores que lutam para não serem rebaixados nas suas práticas cotidianas.

No entanto, os mesmos reconhecem que “a escola emburrece” (expressão de uma professora da EEC/B), indicando que a rotina da escola é pobre e os professores se sentem fragilizados em seus conhecimentos para mudá-la, o que é deduzido, percebendo

[...] o frenético ritmo de vida do professor, voando de escola para escola à procura do pão, não lhe permite viver com dignidade, fazendo crescer a sua real vocação. Roda-viva? Estrutura trituradora de consciências? A insatisfação se instala e impede o trabalho conscientizador: o professor marionete nas mãos do poder vive um momento infinito de incompleticidade forçada (SILVA, 1989, p. 19).

Embora alguns pesquisadores declarem que a escola apenas quer receita de propostas, é possível justificar essa postura dos professores desta instituição, pois estes, na sua maioria, têm suas práticas alicerçadas naquilo que se tornou senso comum, ou seja, uma organização planificada, que abarca apenas os aspectos externos como carga horária, calendário letivo, cronograma de provas, entre outros, o que aponta para a herança tecnicista extremamente arraigada na rotina da escola. Por conta de se privilegiar esse trabalho em detrimento de se discutir acerca dos conteúdos a serem trabalhados e como desenvolvê-los, o que para Arroyo (2000, p. 111) corresponde a “[...] saber mais sobre os processos mentais e intelectuais, os hábitos e valores provocados e ativados pelo como ensinamos e pelo como os educandos aprendem e se socializam”, pode-se afirmar que a falta de estudos coletivos sobre metodologias de aprendizagem que qualifiquem o trabalho escolar, a escola acaba se valendo de receitas, o que invalida a própria autonomia da instituição na construção de sua identidade. Nesse sentido, os indícios parecem apontar para a responsabilidade e o compromisso que precisa ser assumido efetivamente entre universidade e escola, assim como pelo coletivo docente no interior de cada escola, tanto em relação à formação como na continuidade do trabalho entre as instituições, constituindo-se parceiras efetivas na luta pela educação de qualidade social.

Ao encontro dessa convicção, essa pesquisa se constitui em um início de integração, não só pelo compromisso do retorno, como pela possibilidade de dialogar com essas escolas em oportunidades variadas, posteriormente, ou por necessidade de intensificar a pesquisa, ou por interesse das próprias escolas.

Nesse sentido, dar retorno da pesquisa às escolas torna-se uma questão de ética e respeito. É demonstrar a responsabilidade com o que se diz e o que se faz. Por conta desse entendimento, a discussão está em aberto e a partir dela procurar-se-á construir espaços para que dela seja possível dar continuidade nas reflexões, a fim de contribuir com a nossa formação política, não apenas como professores, mas como cidadãos.

## **CAPÍTULO IV**

# **A POLITIZAÇÃO DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESTADUAL E O COMPROMETIMENTO POLÍTICO POSSÍVEL: UMA ANÁLISE DA REALIDADE CONCRETA**

---

Como se explanou no capítulo II “As tramas das práticas escolares”, o trabalho do professor é perpassado por vários fatores que o influenciam e o determinam, mas que também podem suscitar posturas contra-hegemônicas em âmbito educacional e social. Diante disso, a politização torna-se prerrogativa para um maior ou menor envolvimento com um trabalho que abarque uma escola democrática, a formação cidadã e, portanto, o comprometimento político com a educação pública.

Nesse capítulo, através da explanação e análise dos dados empíricos, o que se pretende demonstrar sobre a politização, a partir dos autores pesquisados (explicitado no Capítulo I), está demonstrado no posicionamento dos professores frente ao contexto da educação pública estadual. Para tanto, ao longo do texto são vislumbradas diferentes situações e discussões, cujo pano de fundo remete, de maneira explícita ou implícita, ao trabalho do professor, à organização do trabalho da escola, às políticas educacionais e ao tipo de formação que está atrelada ao trabalho docente, o que permite identificar como os professores estão se comprometendo politicamente com a educação, ou seja, se a formação política configurada no que chamamos de politização implica em comprometimento político no sentido que vem sendo defendido nesse trabalho.

### **4.1 O comprometimento político que se necessita para a educação que se quer**

O sentido atribuído por mim ao trabalho do professor engajado na luta por uma práxis transformadora e nesta, a formação cidadã, faz parte, como menciona Fernandes (1987), do próprio processo de discernimento do professor como cidadão, isto é, ele mesmo se auto-reconhecendo como sujeito da sociedade. Nesse

processo, então, o comprometimento pode ocorrer em maior ou menor incidência e estar manifestado e relacionado a algumas categorias elencadas em trabalhos de alguns estudiosos que também abarcam o assunto.

Destaco o exposto por Caldas (2007) acerca do comprometimento político dos docentes que, conforme os estudos da autora, estaria relacionado a duas categorias: a desistência (como caminho naturalizado diante da hegemonia neoliberal) e a resistência (como perspectiva contra-hegemônica e, portanto, transformadora) do trabalho em educação; o que para a autora condiz com os subprodutos da contradição fundamental da sociedade capitalista que, por nós, precisam sempre ser desvelados.

A desistência também pode ser elucidada quando os professores em sua maioria demonstram aversão à palavra política (BAPTISTA, 2008), pois estes a relacionam à política partidária. Por vezes, segundo Arroyo (2000), são aqueles profissionais que desenvolvem o saber-fazer de professor de maneira eficiente, no entanto, dispensam a consciência política em relação ao trabalho em educação, já que este estaria envolto pela referida concepção, a qual está mais pautada em interesses e privilégios individuais, que a defesa de uma dada proposta de sociedade.

Essas abordagens trazidas por Caldas (2007) e Baptista (2008) levam-me a refletir: o quanto desistentes e resistentes somos no trabalho de professor e professora? Desistimos por quê? Resistimos a quem e por quem?

Assim, percebe-se que

[...] a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível as educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular (FREIRE, 2001, p. 16).

A partir disso é possível afirmar que se torna preponderante para o processo de politização dos professores a vinculação das análises da realidade educativa com

a realidade global (ARROYO, 2000), o que para Freire (2001, p. 8) significa opção política em interação com a prática pedagógica.

Igualmente, o comprometimento político dos professores está, pois, atrelado à reflexão sobre a prática pedagógica e às contradições que são inerentes e, portanto, às condições em que este trabalho tem sido desempenhado pelo professor(a). Isso significa que deve passar “[...] necessariamente pela avaliação, análise e compreensão da sua prática, do seu papel e da sua função em uma sociedade marcada por uma enorme diferença econômica, política, social e cultural, que o envolve, assim como envolve o seu aluno e a própria relação que estabelecem” (BAPTISTA 2008, p. 209). Esse entendimento corresponde a levantar a bandeira em prol de uma prática transformadora e que assim o sendo, é como traz a autora no título de sua tese: “[...] possibilidade de uma ação crítica”.

Isso sinaliza que “[...] consciência e mundo não podem ser entendidos separadamente, dicotomizadamente, mas em suas relações contraditórias. Nem a consciência é a fazedora arbitrária do mundo, da objetividade, nem dele puro reflexo (FREIRE, 2001, p.9).

Quando o processo de politização dá-se ao ponto dos sujeitos tomarem consciência de si como sujeitos históricos, do outro e da materialidade da vida em sociedade, há um alargamento da visão deste sujeito em relação a sua própria vida e ao social. Assim, entendo que “a consciência política alarga nossa auto-visão, dá maior densidade social e cultural a nosso fazer” (ARROYO, 2000, p. 207).

Esse entendimento leva-me a compartilhar com o que é inferido por Arroyo ao afirmar que dessa forma

[...] a escola é mais do que escola, professor(a) é mais do que transmissor, habilitador. [...] A professora e o professor que avançam na visão política encontram novos sentidos sociais de seu fazer. Recuperamos o sentido social perdido. Nos sentimos próximos de outros profissionais, do social, da cultura, do desenvolvimento humano, da consolidação dos direitos humanos, da construção lenta de outra sociedade (ARROYO, 2000, p. 207).

No entanto, segundo Arroyo, por vezes ocorre que aqueles profissionais mais politizados acabam por não vincular sua posição e sua visão de mundo no trabalho de professor que é a educação escolar, mesmo concordando com o que o autor chama de “lutas maiores”.

A politização que deveria fazer a diferença no dia-a-dia da escola e dos trabalhadores que ali estão, como propulsora de uma conscientização coletiva em direção a um trabalho coerente e também coletivo e de qualidade na escola, a partir de um profissional que poderia tornar-se um intelectual orgânico na perspectiva gramsciana, mobilizador *do* e *no* seu grupo de trabalho e da própria categoria, acredito eu, perde-se quando se torna apenas discurso e se perde um projeto educacional que busque a transformação da realidade na prática.

A partir disso Arroyo (2000) enfatiza a necessidade de se repensar acerca da questão política (na politização do nosso cotidiano) não atrelada ao poder e às ideologias, mas à consciência coletiva, de categoria, não apenas direcionada ao trabalho em educação no que se refere à consciência do nosso papel social, como inclusive a um projeto de sociedade.

Ao encontro disso, ainda o autor nos instiga à reflexão: isso seria uma utopia?

Dessa forma, os processos de conscientização política podem ser um mecanismo de recuperação de dimensões do nosso ofício que foram perdidas no tecnicismo<sup>96</sup> marcante de nossa tradição escolar (ARROYO, 2000, p. 207). Nesse mesmo viés, Caldas (2007, p. 99), traz a “negação da negação” como categoria que elucida um dos lados do comprometimento político dos docentes que corresponde à “[...] construção de espaços de resistência à desumanização”.

Assim é possível inferir que

[...] se os seres humanos fossem puramente determinados e não seres “programados para aprender” não haveria por que, na prática educativa, apelarmos para a capacidade crítica do educando. Não havia por que falar em educação para a decisão, para a libertação. Mas, por outro lado, não havia também por que pensar nos educadores e nas educadoras como sujeitos (FREIRE, 2001, p. 9).

Freire (2001, p. 8) ainda afirma que somos vocacionados para ser mais, o que implica que os sujeitos devam “[...] se [envolver] permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias. A vocação para o ser mais, enquanto expressão da natureza humana, fazendo-se na História, precisa de condições concretas sem as quais a vocação se distorce”, em que é essencial, então, “[...]”

---

<sup>96</sup> Assunto tratado posteriormente nessa dissertação.

liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia”; condições que, conforme o autor, criam-se a partir do momento que há uma luta política.

#### **4.2 A politização dos professores das escolas estaduais de Santa Maria: com o que estamos comprometidos?**

A partir dos referenciais expostos neste trabalho, realizou-se a pesquisa empírica, desenvolvida nas escolas já apresentadas e, interpretada conforme autores que tratam dos assuntos relacionados à politização dos professores, bem como minhas convicções.

Desde os contatos iniciais com as escolas, começava a se delinear a visão de mundo dos professores quanto à leitura de sociedade e sua relação com o trabalho da escola e ao próprio trabalho. Dessa forma, foi possível identificar o tipo de comprometimento dos professores com uma educação de qualidade social.

As duas escolas da rede pública estadual de Santa Maria chamadas nesse trabalho de Escola Estadual Central A (EEC/A) e Escola Estadual Central B (EEC/B), constituem o campo da pesquisa que se configura como estudo de caso, tipo de pesquisa elegido para esta investigação.

A partir dessa consideração, as explicações referentes às escolas são trazidas na maior parte deste texto contrastando as situações verificadas e os posicionamentos manifestados numa e na outra escola estadual.

Também é importante justificar os pseudônimos que melhor caracterizam os sujeitos colaboradores da pesquisa. Na escola EEC/A participaram 20 sujeitos sendo professores e funcionários, aqui identificados por números acompanhados da letra A. Ex: Professores: P1A; P2A... Funcionários: F1A; F2A... Na escola B, foram 25 professores identificados por números acompanhados da letra B. Ex: P1B; P2B...(nesta escola não houve participação de funcionários nos grupos focais). No entanto, ressalto que o total de participantes não se fez presente nos grupos focais e nas ocasiões de observação pelo fato desses sujeitos estarem envolvidos em outras atividades da escola, como reunião na 8ª Coordenadoria de Educação, ou por conta dos dias do desenvolvimento da pesquisa não coincidirem com o dia de trabalho de

um e outro professor. Isto fez com que o número de participantes em cada reunião de grupo em cada escola, fosse variado.

Lembrando que tais participações deram-se através das discussões nos grupos focais constituídos nas referidas escolas, sendo que na escola A ocorreram 3 encontros, mais precisamente nos dias 24 de outubro, 7 de novembro e 5 de dezembro de 2011. Na escola B, as discussões ocorreram em quatro encontros realizados nos dias 19 de outubro, 16 de novembro, 7 e 23 de dezembro de 2011. Vale salientar, inclusive, que esses momentos de discussão foram intercalados com as observações participantes que no período de setembro a dezembro realizaram-se semanalmente, no mínimo um dia por semana, geralmente nos dias de reunião em ambas as escolas.

Feitas essas considerações a pesquisa permitiu as apreensões que vêm a seguir.

#### 4.2.1 O diretor e o trabalho da escola

Considerando a Teoria Geral da Administração, é possível afirmar que toda e qualquer instituição se identifica por um determinado tipo de administração. Isso significa dizer que o trabalho realizado na escola também precisa ser racionalizado e coordenado (PARO, 2006), a fim de que os objetivos pretendidos sejam alcançados ao longo do ano letivo. Neste trabalho administrativo, que deve ser entendido como uma atividade grupal (CHIAVENATO, 2003; PARO, 2006), destaco o papel do diretor a partir do qual se identifica o modelo de administração desenvolvido conforme o emprego da racionalização do trabalho (relação do homem com a natureza) e da coordenação (as relações entre os homens). A partir disso, foi possível conferir as seguintes posturas de administração escolar, conforme a postura do diretor:

Na EEC/A, desde a conversa com o diretor, verificou-se a receptividade e, portanto, a abertura da escola, como também a seguinte constatação: as relações da escola alicerçam-se em atitudes de humanidade. Embora haja sobre a figura de todo e qualquer diretor um rótulo de autoridade, pois é ele que responde pelo trabalho da escola e dos trabalhadores que lá atuam, nesta instituição o papel do



diretor tem a sua marca na igualdade entre os sujeitos. Ninguém é melhor que ninguém, ou seja, há uma perspectiva de superação da hierarquização, considerando que para a tomada de decisões os professores são consultados, porém sem indicar participação direta nas decisões. A palavra final é do diretor, caracterizando um tipo de gestão que se vale das boas relações interpessoais e confiança, mas ainda sem se identificar com uma gestão democrática, pois o que se observa não é um trabalho coletivo, mas sim de parceria na solução das muitas e árduas incumbências da escola.

Na EEC/B, ao contrário, o diretor é visto pelos trabalhadores da escola com idolatria e temeridade, como o dono do poder. Tanto é dessa forma que até a minha presença na escola como pesquisadora foi, de certa maneira, camuflada pela coordenadora pedagógica, visto que havia o receio do trabalho não ser aceito pelo diretor, isto porque o título do trabalho abarca o comprometimento político dos professores e, na percepção dela, ele compreenderia como algo que se opusesse ao seu cargo ou a sua posição política (partidária).

Nessa relação cautelosa entre coordenação pedagógica e direção, o trabalho de pesquisa sofreu a possibilidade de ser interrompido. Como todo o contato e conversa ocorreu com o setor pedagógico e por conta das professoras responsáveis, evitou-se entrar em contato com o diretor.

Houve situações, no entanto, em que foi necessária a participação do diretor. Um fato que indica isto se deu pela necessidade da assinatura do diretor a um documento relacionado ao projeto de pesquisa por mim desenvolvido, o que promoveu o conhecimento por parte dele do trabalho de pesquisa em andamento na EJA sobre a politização dos professores. Pode-se dizer que este fato demonstrou o caminho errado do início do trabalho, cujos contatos, por insistência da coordenação pedagógica da escola, deu-se sempre a partir desse setor, o que demonstra certo constrangimento do pessoal de apoio ao centralismo de poder do diretor.

Ao ter de assinar o documento, o mesmo acrescenta que assinaria, desde que imediatamente recebesse uma solicitação de autorização para a pesquisa ser realizada na escola. Isso, então, logo demonstrava tamanha hierarquização na qual está submetida aquela instituição.

No decorrer do trabalho das escolas, principalmente no que se refere às reuniões gerais e reuniões pedagógicas, teve confirmação esta maior e menor importância do diretor para o andamento do trabalho lá desenvolvido. Na escola

EEC/A o diretor sempre estava presente nas reuniões da escola, inclusive as conduzindo, quando necessário e tomando decisões em conjunto com os professores.

Diferentemente na EEC/B, o diretor não se fez presente na maior parte das reuniões, estando sempre na sua sala, onde caso precisasse ser consultado para alguma providência, os coordenadores direcionavam-se até ele. Observa-se que, nesta escola, os professores não têm acesso à sala do diretor. Este mesmo diretor apenas fez-se presente em duas ocasiões, as quais tratavam da Reformulação do Ensino Médio nas escolas estaduais gaúchas, conforme proposta do Governo do Estado para o período 2011-2014. Nesses momentos, que foram dois, o diretor, juntamente com as vice-diretoras, que até então eram desconhecidas para a pesquisadora, assumiu o papel de veículo de comunicação do governo. Isso se deu após sua ida à Porto Alegre, a fim de se inteirar sobre o assunto a chamado do governo. Ao retornar, informou sobre a proposta do que supostamente teria entendido acerca da mesma, liderando a organização de grupos representantes da escola para os debates regionais. Isto excluiu grande parte dos professores do debate e do estudo sobre a proposta, o que deixa a escola sem alternativas concretas para implementá-la democraticamente.

Esse fato corrobora um tipo de administração setorizada e centralizada e, nesta, a racionalização do trabalho e a coordenação assumem fundamentalmente matizes capitalistas de dominação e de controle, na qual a direção da escola se identifica mais como um posto de gerência e mando, através da qual diz como pensar e como fazer, atestando o controle sobre os trabalhadores. Neste caso, a direção que deveria ser assumida de forma democrática, considerando a ocorrência de ter sido ele (diretor) escolhido pelo voto, evidencia o modelo de democracia possível no capitalismo, ou seja, a democracia representativa, formal<sup>97</sup>. Isso demonstra as profundas raízes da lei 5.692/71 que fragmentou a categoria de professores entre especialistas e docentes (ARROYO, 2000) e que ainda permanecem na maioria de nossas escolas em pleno século XXI.

Assim, é possível inferir que ainda é inviável que ocorram mudanças substanciais na organização administrativo-pedagógica desta escola ficando as

---

<sup>97</sup> Cf. As leis: Lei nº 8.025, de 14 de agosto de 1985. Estabelece normas para escolha de diretores e vice-diretores de escolas estaduais; Constituição Estadual, 1989 e Lei nº 9.233, de 13 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre a eleição de diretores e vice-diretores de escolas públicas estaduais, em cumprimento ao disposto no § 1º do artigo 213 da Constituição Estadual e dá outras providências.

políticas educacionais sem expressão frente aos interesses individuais que lá são priorizados. Isto se verificou não apenas no trato das questões referentes à discussão sobre a Reformulação do Ensino Médio, como também em relação à greve do magistério em torno do piso nacional de salário ao ponto desses entraves parecerem banais, conforme atitude do diretor da EEC/B, como já apontado anteriormente.

#### 4.2.2 O trabalho da escola e a politização dos professores frente ao contexto educacional público estadual

Como foi verificado, a postura do diretor, nas escolas EEC/A e EEC/B, identifica o modelo de gestão e a própria ação dos sujeitos quanto aos assuntos e tarefas que permeiam cotidianamente o trabalho destas instituições. Assim, a partir das posturas, ou de flexibilização, ou de centralização das pessoas que estão a frente da administração das escolas, visivelmente identifica-se o trabalho dos professores e demais trabalhadores que estão, de certo modo, submetidos a isso.

Cabe aqui lembrar que, para responder ao problema desta pesquisa, selecionei três questões básicas, as quais foram foco de questionamento nos grupos focais em cada escola. A primeira questão da pesquisa trata da participação dos professores na construção de uma identidade para esta instituição, tendo no trabalho coletivo a sua forma de gestão. A segunda trata da politização dos professores, tendo como questionamento básico a forma como os mesmos interpretam e se posicionam frente à realidade sócio-político-econômica e cultural que está em constante transformação e neste contexto, a escola. A terceira aborda o comprometimento político evidenciado no trabalho pedagógico dos professores. Estas questões foram tratadas nos grupos focais de maneira inter-relacionada.

A partir da referida técnica de coleta de dados foi possível identificar que a forma como é desenvolvido o trabalho das escolas e o que os sujeitos entendem sobre qual é este trabalho, caracteriza o tipo de práxis destas instituições.

A respeito da escola EEC/A foi possível considerar que esta manifesta consciência acerca do trabalho desenvolvido, o que pode contribuir para uma práxis

criadora. A EEC/B, contrariamente, restringe-se ao trabalho acrítico, repetitivo e burocratizado, o que corrobora o que Paro (2006) denomina como práxis reiterativa<sup>98</sup>

Na escola EEC/B, a práxis reiterativa ficou bastante evidente quando foi possível acompanhar a organização do turno noturno da escola na reconstrução da proposta pedagógica da EJA. Nesta escola, nas observações participantes ficava claro o trabalho fragmentado e setorizado que ali se desenvolvia. Assim como o diretor, também a coordenação pedagógica assume uma postura centralizadora, o que ficou constatado, mais especificamente na modalidade na qual o trabalho de pesquisa estava sendo desenvolvido. Isto ficou evidente durante todo o processo de mediação entre professores e diretor, intervenção, cuja orientação se dava a partir da coordenadora pedagógica, pelo fato de ser ela responsável por tudo e por todos. Tanto professores como funcionários sempre se mostraram solícitos a estar assessorando, ajudando-a de uma maneira ou de outra, mas sem possibilidade de intervenção nas decisões, o que caracteriza uma divisão do trabalho aos moldes capitalistas em que o professor se coloca em uma posição de subordinação, o que descaracteriza qualquer possibilidade de construção de uma escola democrática. As ordens eram dadas, as tarefas definidas e divididas entre os demais participantes da escola pela coordenação. Desta forma foi elaborado o PPP da modalidade EJA, sem que o diagnóstico da mesma fosse uma referência, assim como não foi compartilhada a bibliografia pertinente ao trabalho de modo que os professores pudessem interferir na proposta da escola. Esta dinâmica é a rotina da escola, cuja característica é o centralismo de poder entre diretor e equipe diretiva, o que inviabiliza qualquer possibilidade de uma escola participativa em suas decisões.

É comum os professores chegarem à escola e perguntarem à coordenação pedagógica: “Precisa de alguma coisa? Tem alguma coisa pra eu fazer hoje?” indicando que o caminho de uma organização curricular interdisciplinar a partir do trabalho coletivo está intrincado em uma dinâmica desfavorável, o que é reconhecido pelos professores, segundo o que foi declarado por eles num dos encontros do grupo focal.

Isso recai no processo de desumanização que assola o trabalho dos professores (aspecto que foi trazido anteriormente na pesquisa do CPERS sobre a

---

<sup>98</sup> As referidas categorias foram mencionadas nessa dissertação no capítulo II, a partir das considerações de Vitor Henrique Paro para quem a práxis reiterativa corresponde ao trabalho acrítico, sem haver consciência sobre o que se faz; a práxis criadora é justamente o oposto: é desenvolver o trabalho tendo consciência sobre o que está sendo realizado.

realidade da educação pública estadual do Rio Grande do Sul) e, que, aqui, foi colocado pelos professores das escolas EEC/ B de forma enfática.

Entre os fatores de desumanização do trabalho do professor aponta-se a grande quantidade de alunos por turma em escolas de médio e grande porte, como é o caso da EEC/B.

O número excessivo de alunos por sala de aula também é evidenciado na escola EEC/A, o que é destacado pelo funcionário F4A da EEC/A, ao falar sobre a mudança de escola dos próprios filhos, os quais passaram de uma escola menor para outra maior. O funcionário constata que na escola maior os alunos não passam de números, tanto para o sistema educacional, como para os professores, sendo que para os últimos, é humanamente impossível conhecer cada um e a respectiva realidade, a fim de ser realizado um trabalho satisfatório.

[...] quando eles mudaram de escola e foram para o Maria Rocha, eles passaram a ser um número. Se eu chegar lá e perguntar, o professor às vezes não sabe quem são os meninos. Quer dizer... Eu ainda tenho a professora A e a professorara Z que conhecem meus filhos. Mas os outros professores são capazes de não conhecer. Se a A não conhecesse da escola anterior, nem ia conhecer agora nesta escola grande, né? Podia associar pelo número, porque dá aula para 600 alunos (F4A).

Essa situação poderia ser invertida a fim de atender as reais demandas de qualidade da aprendizagem dos alunos, caso os espaços de autonomia da escola e dos serviços já instalados tais como o Conselho de Classe, inserissem os alunos nesse processo, o que na escola EEC/B, na EJA, recém no ano de 2011 foi experienciado no segundo semestre letivo escolar. Foi um processo negativo, conforme a avaliação de alguns professores já que o espaço, segundo eles, foi usado apenas para divulgar resultados, o que indica que o conselho de classe participativo não tem a finalidade de avaliar a escola através do desempenho dos alunos e buscar alternativas para a melhoria da qualidade da aprendizagem através de projetos especiais que se integrem ao projeto pedagógico da escola. Longe, portanto, está o conselho de classe de se constituir em um espaço de avaliação diagnóstica.

Nesta ótica, é necessário dizer que

[...] a autonomia da escola é, pois, um exercício de democratização de um espaço público: é delegar ao diretor e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade de dar respostas ao cidadão (aluno e responsável) a quem

servem, [...]. A autonomia coloca na escola a responsabilidade de prestar contas do que faz ou deixa de fazer (NEVES, 2001, p. 99).

Nesta perspectiva os alunos seriam personagens de destaque, porque participantes de seu processo de crescimento no cotidiano escolar, como ressaltam as políticas educacionais atuais. Entretanto, é evidente a falta de conhecimento do professor em relação ao seu aluno, constituindo em fator desfavorável à formação para a cidadania.

Na escola EEC/A, ao contrário, por apresentar uma proposta diferenciada, trabalhando a partir da realidade do aluno e possuir uma estrutura pequena, de acordo com o que salienta o professor P1A, esta situação é minimizada a partir de um trabalho interdisciplinar com profissionais de outras áreas:

O diferencial aqui é trabalhar com poucos alunos, que é a diferença com outras escolas... [...] aqui como a nossa escola é um pouco menor e tem uma proposta diferenciada dá até pra fazer isso, é nossa obrigação fazer isso, então a gente às vezes sai fora daquela função, entre aspas, que seria só do professor e a gente acaba trabalhando com psicólogo, assistente social, etc [...] (P1A).

Ao mencionar sobre o que seria o trabalho dos professores, este professor refere-se que a prática da escola ainda está calcada na transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, o que outra colega da mesma escola chama esse trabalho de “dar conta do recado”. Isto indica a falta de uma análise, que por vezes, é pouco profunda acerca do papel social da escola e do comprometimento político do professor com a formação do cidadão, sendo esta uma prerrogativa para compreender o mundo e dele participar de forma crítica e contextualizada. É possível identificar, então, a necessidade de outras modalidades de organização político-administrativo-pedagógica da escola, a fim de que o trato com o conhecimento também ocorra de maneira diferenciada de modo que, conforme Arroyo (2000), os próprios conteúdos trabalhados sejam enfocados de maneira mais ampla, condizentes, assim, com a formação plena dos educandos.

No entanto, na mesma escola (EEC/A), há uma preocupação de integração da escola com outras instituições sociais. Esse dado tem confirmação quando há, na fala do P1A, citada acima, menção acerca do trabalho realizado pela escola que busca, segundo a proposta pedagógica, integração com instituições, como: Secretaria de Assistência Social e Cidadania; Secretaria da Justiça – Conselhos

Tutelares; Comissão Estadual de Direitos Humanos; Promotoria da Infância e da Juventude; Delegacia de Polícia da Criança e Adolescente; Casa de Cultura; UFSM; CASEMI; COMEN; CEDEDICA; CMDCA; Prefeitura Municipal de Santa Maria; Centro Social Urbano; Gráfica e Editora Pallotti; SENAI, entre outras. Portanto, dessa maneira a escola, na medida do possível, dirige-se ao encontro de um trabalho em rede com outras entidades, o que contribui para a viabilização de uma formação cidadã aos alunos que lá estudam.

O trabalho com outras instituições tem nas Oficinas Pedagógicas um dos espaços no qual essas parcerias são efetivadas. Exemplo disso são as oficinas de cabeleireiro, informática, padaria, papel reciclado, serigrafia e oficinas culturais, que acontecem através de projetos com ONGs, com a Universidade Federal de Santa Maria e com cursos profissionalizantes oferecidos pelo SENAI e outros espaços de formação, conforme o que é exposto no regimento da EEC/A.

De acordo com o que é apontado no referido documento são

nas Oficinas Pedagógicas [que] o educando vivencia uma experiência de cidadania. Ao fazer, experimentar e dominar a técnica o educando percorre um trajeto de aprendizagem que propicia conhecimento específico sobre sua relação com o mundo através da orientação pelo trabalho, articulada às demais áreas do conhecimento (REGIMENTO, EEC/A, 2009, p. 14).

Por conta disso, os professores e funcionários desta escola têm consciência quanto à necessidade de se desenvolver um trabalho diferenciado e, para tanto, que igualmente haja uma formação para isso. Essa questão é salientada, ao emergir a lembrança com relação à inserção de alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.

É que nem quando colocaram pessoas que tivessem problemas como síndrome de down junto com os alunos normais. Primeiro: o professor não foi preparado pra isso. Segundo: teria que ter mais tempo pra esses alunos. Mas tu não tem esse tempo, porque tu tem uma quantidade grande de aluno. Aí tu vai cuidar de dois e esquecer de vinte e oito. Os 28 são rápidos e aqueles são mais lentos. É uma coisa que não dá (F4A).

Todavia, é possível perceber que não há a compreensão de que, segundo Gadotti (2003), a superação dos obstáculos que surgem no dia-a-dia da escola está mais vinculada ao próprio projeto desta instituição (já que no PPP estão implicadas as concepções de homem e sociedade que lá são defendidas) e neste, a formação continuada dos professores, que uma simples formação (que na maioria das vezes

acontece individualmente) para que o professor tenha condições de trabalhar as novas situações colocadas à escola. É iminente, portanto, que haja não somente a formação técnica para realizarmos com competência a demanda de trabalho da escola, como igualmente, a formação política através da qual seja possível analisar as reais intenções que estão imbuídas em medidas, como à relacionada à inclusão, considerando o modelo de sociedade em que estamos inseridos. Essas serão as condições-base de uma formação continuada do coletivo, ou seja, do grupo de professores, a partir das questões sobre essa escola e com vistas a suplantar as próprias dificuldades, tais como a compreensão do contexto social atrelada às discussões mais amplas que excedem os muros desta instituição educativa.

No depoimento do funcionário também pode ser destacada a questão referente à promoção dos professores vinculada ao merecimento, garantida pelo Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul - Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, Seção VII, Art. 29, mas que vem sofrendo pressão dos governos que se sucedem com vistas a alterações. Em relação a isso é oportuno enfatizar as pretensas mudanças no plano de carreira, levantadas pelo Governo Yeda Crusius, na gestão 2007-2010, vinculando a valorização do magistério condicionada à melhoria dos resultados educacionais no Sistema de Avaliação do Ensino do Rio Grande do Sul (SAERS) (DRABACH, 2010), em uma perspectiva totalmente arbitrária a um projeto de valorização profissional.

Ainda e, não menos arbitrárias, as medidas que surgiram no ano de 2011 (importante dizer: primeiro ano de gestão do governador Tarso Genro), através do Decreto 48.743 de 28 de dezembro de 2011, que Regulamenta Procedimentos para as Promoções dos Membros do Magistério Público Estadual, bem como o Decreto 48.744 de 28 de dezembro de 2011, que institui o Sistema Estadual de Avaliação Participativa do Estado do Rio Grande do Sul (SEAP/RS). Estas são medidas pouco conhecidas pelos professores das escolas estaduais, o que pode ser observado no momento das discussões dos grupos focais. Essas questões foram levantadas por algumas representações do CPERS nas escolas no início do mês de dezembro, todavia, tais informações não serviram, em nenhum momento, como possibilidade de um entendimento maior e mais criterioso da proposta governamental ao ponto de ser ultrapassada a visão do CPERS, que apenas criticou a proposta de maneira superficial. Assim, as questões que poderiam favorecer o grupo de professores proporcionando uma análise crítica sobre as intenções do governo, acabaram se



esvaziando. O fragmento que segue demonstra a inoperância das discussões que, inclusive em relação ao plano de carreira evidenciaram o frágil conhecimento quanto ao próprio trabalho do professor relacionado à vida funcional:

[...] se o aluno evadir e ela [referência à professora Z] não ir atrás... e não mandar relatório... Na avaliação dela ela vai ficar prejudicada... Ela não vai ser avaliada nunca. Aí, a dona Z ou a professora lá, que mora na Conde de Porto Alegre, vai ter que ir encontrar um aluno que mora na Canaã, lá do lado da Tancredo Neves... E que tempo a professora tem para sair atrás de um ou dois alunos? (F4A)

Este depoimento não menciona o Orientador Educacional que teria como uma das funções acompanhar estas realidades da escola e estar junto às famílias no sentido de que a escola verificasse os motivos de abandono escolar e buscasse alternativas conjuntas com os professores, evitando situações de prejuízo à criança, bem como à escola e ao professor.

Diante disso, é importante que o Plano de Carreira valorize o trabalho do professor, bem como a sua formação continuada, uma proposta que atenda a totalidade das necessidades do professor e da escola com vistas à qualidade social da educação. Isso significa afirmar que o trabalho do professor não poderá ser individualizado. Precisa contar com a contribuição de todos os serviços da escola e com condições viáveis e dignas que possibilitem um trabalho coletivo, contextualizado e politizado, envolvendo os alunos neste processo, transpondo, assim, a reprodução de conteúdos, o que tem prejudicado a viabilização de uma educação de qualidade e atualizada frente ao mundo do trabalho que hoje se configura pela integração da ciência e da técnica e suas interrelações, bem como os interesses sociais. A simples reprodução de conteúdos e a setorização do conhecimento torna a escola desinteressante, o que contribui para a precarização do trabalho dos professores, afetando diretamente a motivação dos alunos.

Uma proposta contrária a um trabalho descontextualizado é lançada pelo governo do Estado, ainda no ano de 2011 para o Ensino Médio que tem como base o ensino politécnico na perspectiva de melhoria do referido nível de ensino.

Isto causou mal estar nas escolas, pois a implantação desta proposta inovadora não foi discutida com os professores anteriormente de modo a reformular o ensino médio, assim como foi divulgada em período em que as escolas estavam

encerrando o ano letivo de 2011 e, portanto, sem a probabilidade de apresentar alguma reação significativa, o que foi bastante enfatizado nos grupos focais.

Esses são indicativos de que a proposta possa não ter o êxito esperado. É preciso envolver os professores em discussões mais amplas sobre a realidade do trabalho no capitalismo e a necessidade da escola buscar alternativas através desta proposta que tem como alicerce o trabalho como princípio educativo em uma perspectiva gramsciana.

Caso contrário, se os professores não se subsidiarem adequadamente, o Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul não conseguirá romper com o modelo de ensino reprodutivista e uma gestão centralizadora, por não garantir o domínio das inovações pelos professores, responsáveis primeiros pelo sucesso das propostas. Para tanto, é preciso investir em formação continuada e garantir a participação coletiva.

Dessa forma é demonstrado que os princípios de democracia proferidos na Constituição Federal de 1988 precisam ser apropriados pela sociedade, de modo que se faça valer o que está instituído em lei. No que se refere à escola e aos seus trabalhadores, é necessário ter conhecimento e exigir os princípios que asseguram a autonomia da escola conforme o Art. 206 da Constituição de 88, através dos quais, tanto professores como toda a comunidade escolar deve participar de todo e qualquer processo de decisão do seu interesse (SILVA, et al., 2003). A partir desse entendimento é possível caracterizar como inadequada a atitude do governo Tarso Genro ao propor mudanças em caráter imediatista sem uma preparação prévia da categoria, tanto sobre as inovações pedagógicas, como sobre a avaliação da própria rede escolar.

Retomando o que trazem os depoimentos também é possível inferir que os professores têm consciência da necessidade de um trabalho diferenciado, que atenda às singularidades dos alunos. Estes profissionais da educação entendem que é preciso melhorar a qualidade da aprendizagem, bem como questões que abarcam o humano e o social. No entanto, pode ser verificado que o professor, por mais envolvido que esteja com o que faz, deverá ter uma visão crítica de seu papel como profissional a partir da compreensão contextualizada da realidade, aproximando-se, cada vez mais do mundo do trabalho que modifica e cria conhecimentos dos quais a escola não pode se isentar. Este é o papel da escola no

sentido de formar cidadãos inseridos em uma sociedade que, cada vez mais, se caracteriza pelo avanço do conhecimento.

Ao ficar longe de discussões e de estudos que o insiram como profissional nesta perspectiva, o professor se despolitiza e se descompromete politicamente com uma educação de qualidade social, o que tem responsabilizado aos professores pelos baixos IDEBs das escolas. Neste caso o professor é, ao mesmo tempo, vítima das muitas tarefas que lhe são impostas sem que a escola se organize para promover espaços que subsidiem o professor das condições que lhe permitam ter uma atuação mais direcionada aos interesses coletivos, assim como protagonista da manutenção do *status quo*, visto sua acomodação em esperar ações das chefias sem se compreender, também, como um gestor da escola na perspectiva da democratização da gestão escolar, avaliando e propondo situações de superação do trabalho repetitivo e descontextualizado que ainda se produz nas escolas.

Isso faz com que, ao não reagir a estas condições como intelectual orgânico de sua classe profissional aos moldes do que preconiza Gramsci (1982), ele se torna cúmplice das situações impostas e desfavoráveis ao seu comprometimento como profissional. Nesse sentido, é urgente que tenhamos claro a problematização da realidade, impondo-nos dessa forma “[...] o reexame do papel da educação que, não sendo fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo” (FREIRE, 2001, p.10).

Dentre os assuntos desta questão de pesquisa, o grupo da EEC/A tratou das dificuldades da inserção de alunos especiais em classes regulares para o que é pertinente perguntar: é viável estar apenas quatro horas diárias de trabalho com turmas numerosas e, concomitantemente, participar de projetos que tratem da integração escola-sociedade, compreendendo dessa forma o mundo do trabalho a partir de conhecimentos integrados? Como estes desafios devem ser respondidos pelo professor?

Assim reitero que a imensa demanda de trabalho e o isolamento que essas condições conduzem, do mesmo modo que a grande quantidade de alunos e o pouco tempo que se tem para fazer tantas tarefas, são levantados como dificuldades que precisam de discussão e de uma atenção especial por parte dos professores, segundo exposição deles mesmos. Isso é destacado, principalmente pelos professores da EEC/A, pelo fato de estarem percebendo que, mesmo que a proposta da escola seja diferenciada e tente mover esforços nesse sentido, está

havendo uma desintegração, apesar do bom relacionamento interpessoal existente. As opiniões indicam que cada vez mais um colega está mais afastado do outro em relação ao seu trabalho pedagógico. E, por conta dessa percepção, identificam a importância de momentos formais, previstos na organização do trabalho da escola, de modo que haja a possibilidade de um interagir com o outro, trocar experiências e buscar alternativas para um trabalho integrado em termos administrativo-pedagógicos (necessidade identificada nos grupos focais). Esse momento pôde ser conferido nessa escola, pela grande importância que assumem as reuniões gerais de caráter administrativo em todas as segundas-feiras. Vale salientar que estes períodos também foram de suma relevância ao trabalho de pesquisa com o grupo focal.

Isto lembra outras épocas em que o trabalho da escola foi mais coletivo, o qual era respaldado pela cumplicidade entre os professores e, hoje, está sendo obstaculizado pelos muitos fatores que vêm sendo expostos aqui: grande quantidade de alunos por turma, falta de reuniões de estudos, falta de planejamento conjunto do trabalho pedagógico, necessidade de maior envolvimento do aluno no processo, situações que precarizam o trabalho nas escolas, embora se perceba a maior incidência dessas condições na EEC/B que na A.

A gente tinha uma cumplicidade. [...] Então sempre um estava de olho no outro pra dar uma força. Tinha que cuidar o banho, sempre tinha um... Se não podia descer dois lá pro banho, um já ficava no corredor de olho... Qualquer fala mais alta já se providenciava alguma coisa. Então, éramos mais cúmplices naquela época, né? Nosso número era maior do que agora. [...] A gente cuidava um do outro (P5A).

Na EEC/B esse isolamento é vivenciado e, de certo modo, denunciado, pelos professores da escola que, na tentativa de colocarem em prática o que se tem na proposta pedagógica, acabam esbarrando na falta de reuniões e momentos de estudos e discussão coletiva, bem como na ausência de colegas que não se fazem presentes nesses momentos e que por essas faltas não são cobrados, o que cria a ideia de liberdade individual como senso comum, desfazendo qualquer compromisso coletivo no sentido de favorecer um trabalho escolar que responda pelos interesses sociais, indicando que é “[...] preciso formar-se para a cooperação” (GADOTTI, 2003, p. 32). Essas referências podem ser aludidas a partir da fala de duas professoras.

São poucos os momentos de diálogo, mesmo, de conversa, de planejamento. Eu, por exemplo, com a M raríssimas vezes sentamos pra planejar as coisas juntas... Vamos falar bem a verdade... Eu não sei das outras colegas, aí... Português senta com Português? História? Vocês planejam? [...] Se planejam, ótimo, maravilha. Mas é muito pouco. É conversar, assim, rapidinho, tal coisa, tal coisa (P4B).

Na verdade, o que precisa é espaço para reunir os professores, pra ter um diálogo para decidir o que vão e o que não vão fazer. Fora isso... Algumas escolas já trabalham essa questão interdisciplinar. Nós professores também, de uma forma ou de outra, extra-oficialmente, acabamos trabalhando essa questão da interdisciplinaridade. O problema é que falta espaço adequado para que se possa realmente colocar uma proposta no papel, discutir, elaborar, ver a realidade. [...] (P2B).

Esses posicionamentos têm na fala da coordenadora pedagógica da escola a justificativa na demanda de trabalho, mas que acaba por reforçar aquilo que as professoras testemunharam anteriormente:

Apesar de que a gente sabe que não tá fazendo perfeito, mas o papel social da EJA, aqui, o que vocês acham? Houve assim uma pequena quebra nas reuniões, tinha gente que não vinha e tal, daí eu parei um pouco de chamar muito. Também a gente tinha muito trabalho. Todo mundo foi trabalhando meio quieto. Um tempo, né? E agora a gente tá retomando devagarzinho... E já tá no fim do ano... [...] (P5B).

Esses depoimentos permitem o entendimento que a escola está ainda extremamente presa à organização do trabalho baseada no modelo taylorista-fordista, a qual nos dias de hoje, contrapõem-se ao processo de flexibilização decorrente de uma sociedade tecnizada. Nessa outra ótica da produção capitalista, conforme apontam Grecco, Krum e Pereira (1993), o trabalho repetitivo, fragmentado e individualizado não corresponde à demanda de trabalhadores qualificados, o que exige conhecimento e capacidade de ação coletiva. Isso não significa que a escola tenha que se adequar às exigências do capital de modo mecânico e acrítico, favorecendo ao empresariado; mas ao contrário, a partir do que está instituído legalmente quanto à democratização do país, apropriar-se dos espaços de participação com vistas aos interesses da comunidade escolar, bem como da classe trabalhadora, a fim de que a democracia aconteça efetivamente.

Isto não acontece espontaneamente, mas se dá a partir da vontade e organização coletiva dos homens em torno de objetivos comuns. Isto implica em abandonar o tradicional modelo de concentração da atividade nas mãos de uma só pessoa - o diretor - evoluindo para formas coletivas de distribuição de autoridade (GRECCO; KRUM; PEREIRA, 1993, p. 46).

Além disso, é importante ter a compreensão, segundo as autoras, que “[...] se o que estamos administrando é Educação, não podemos perder de vista como a entendemos, o que queremos com ela e como a praticamos” (1993, p. 47).

Ao encontro disso vale ser reforçada a necessidade de uma formação entre os pares, mediatizada, como refere Freire (1987) pelo mundo, ou seja, tudo que pode ser cognoscível, problematizado e superado dentro e fora da escola.

No sentido de superar a organização atual do trabalho da escola, é identificado na EEC/B movimentos de ruptura que partem de alguns professores mais conscientes do seu papel social, como é o caso da professora P6B, que sugere a integração dos alunos numa proposta interdisciplinar de trabalho:

[...] nós poderíamos contar o tempo da aula, porque o aluno também pode fazer parte da discussão. Nós podemos fazer o nosso fórum de discussão e os alunos se organizarem e isso tudo fazer parte. Não precisa ser História, Geografia... Tudo separadinho. Essa discussão é um diálogo político, vamos dizer assim, né? (P6B).

Esse depoimento mostra que além dos professores estarem apartados dos espaços de planejamento e decisão nesta escola, também os alunos, embora sendo eles o motivo do trabalho da educação escolar, são desconsiderados como sujeitos das questões que abarcam o respectivo processo de ensino-aprendizagem.

De encontro a isso, a partir da sugestão da professora, emerge a grandiosa importância que tem o Projeto Político Pedagógico das escolas que, para Santiago (1997), constitui-se como instrumento de democratização dessa instituição de ensino, através do qual os espaços de direito sejam ocupados, o que contribui para a construção da identidade da escola e da categoria de trabalhadores em educação.

Quanto a essa necessidade de se reorganizar o trabalho da escola, ao ponto da proposta pedagógica ser colocada em prática e serem atingidos os objetivos e metas traçados nesse projeto de trabalho, um professor (P10B) rebate dizendo que as coisas não acontecem, não por falta de tempo e, ao deixar essa ideia em aberto a colega completa:

Tem que partir da gente. Por isso essa questão da diversidade não é só do aluno... O professor também é o problema. O professor tá acostumado a trabalhar na caixinha. E aí é complicado sentar... Dialogar... Tem que ter uma certa empatia. A realidade é isso. É bem simples assim... é nua e crua, mas é isso. A gente tem que querer; se a gente não quer sentar e conversar, não vai acontecer (P2B).

Essa organização do trabalho da escola “na caixinha” está, de antemão, relacionada à reprodução do conhecimento, através de um tpo de organização que se distancia da autonomia, da diversidade e da criação do conhecimento. Esta é uma realidade pouco discutida na escola, colocando o professor na mera condição de cumpridor de programas. Na opinião de alguns professores “o professor é o problema” dessa organização de trabalho que não se altera.

No Brasil, esse modelo de organização do trabalho da escola está vinculado à formação e a própria estruturação do ensino atrelada ao desenvolvimento econômico do país a partir da década de 60 que, como já apontado, o professor responsabiliza-se pela execução do trabalho, enquanto instâncias superiores incumbem-se pelo trabalho de concepção. Isso corrobora, portanto, conforme Cury<sup>99</sup> “[...] a uma parcelarização, a uma atomização do saber, simultâneas à perda, por parte do professor, do planejamento e conteúdo. [...] apenas restando o bom senso como resistência de classe” (1985, p. 3).

Nesse sentido também surge a reflexão acerca da cultura de classe que identifica a constituição do ser professor. Ao mesmo tempo o professor está permeado pela consciência quanto às necessidades, reivindicações e lutas da categoria (lembrando que a categoria de professores faz parte da classe trabalhadora, da classe assalariada, embora nem todos os professores tenham consciência disso); e, contrariamente, identificam-se visões como se ele próprio não fizesse parte da classe dominada, surgindo nos posicionamentos apologia à concorrência, à seleção, ao mérito pessoal.

Essa questão está relacionada, conforme Arroyo (2000), à própria auto-imagem dos professores sobre eles mesmos. Isso abarca os questionamentos, inclusive, lançados para a discussão no grupo focal: *qual é o trabalho do professor?*, *qual é o trabalho do professor desta escola?* e *qual é a função social da escola?*. Os entendimentos que surgem a partir dessas perguntas refletem as condições nas quais se constituiu o “ser professor e professora”. Significa considerar que

[...] a história do magistério não se escreve isolada dos processos culturais mais amplos, das ideias e valores, da herança histórica que vem consolidando uma determinada cultura social e política, nem dos interesses das classes, dos governos, das forças econômicas que podem fazer avançar ou retardar a consolidação dessa cultura (ARROYO, 2000, p. 189).

---

<sup>99</sup> Cf. Prefácio da obra **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político de Guiomar Namó de Mello.

Isso pode ser indicado quando se sabe que

[...] os professores de 1º e 2º graus [atuais ensino fundamental e ensino médio], muitas vezes, têm salários e condições materiais de vida que se situam abaixo de certas camadas da classe operária. Mas a sua postura ideológica, cultural e política é típica da classe média-média ou da classe média-alta, sempre muito mais disposta a ser cooptada pelos valores ideológicos da burguesia do que a se igualar ou solidarizar-se com os do proletariado (ABRAMO, 1987, p. 81).

Conforme essa consideração é possível inferir que “[...] o próprio professorado não tem uma clara consciência da sua posição na estrutura social” (ABRAMO, 1987, p. 81).

Essa constatação ocorre quando no decorrer das discussões dos grupos focais por várias vezes emergiu o debate acerca da Reformulação do Ensino Médio atrelado à preocupação quanto ao aumento da dificuldade de aprovação dos alunos no vestibular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), já que, com a reformulação as disciplinas teriam a carga horária reduzida à medida que os estudantes progridam de um ano para o outro neste nível de ensino. Esse fato, segundo a compreensão deles, é uma forma de impedir que os alunos cheguem ao ensino superior, devido ao escasso conteúdo trabalhado com os alunos da escola pública, tornando-os menos competitivos, o que faz com que estes tenham estagnada a oportunidade de avançar nos estudos, conforme referências, entre estas, a explanação na P3A:

Os nossos filhos mesmo, da nossa classe, não vão mais ter condições de passar no vestibular. Vão ter que buscar fora, porque não vão estar preparados pelo que tá se vendo aí. A maioria dos nossos alunos do Ensino Médio são de famílias que são, digamos, assalariados, né? Eles precisam da escola pública. E na escola pública tu ensina pra eles o mínimo, mas se o aluno estuda, é interessado, ele vai. Minha filha fez o primeiro ano no Cillon Rosa. Pelo Cillon Rosa ingressou na medicina. Ela tinha apoio. Estudava em casa bastante. [...] Pega o aluno pobre... Ele não vai mais poder... (P3A).

Essa manifestação da professora demonstra o quanto está afastada do contexto econômico-social a perspectiva de educação do ensino médio das nossas escolas. Essa afirmação é possível já que a referida professora, além do trabalho desenvolvido na EEC/A, também trabalha em outra escola da rede pública estadual que oferece ensino médio.



Isso pode ser corroborado quando se sabe, a partir da Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio no Século XXI: Desafios, Tendências e Prioridades, realizada em Beijing, na República Popular da China, em maio de 2001, que

[...] a preparação para a educação universitária deixa de ser uma base lógica adequada, especialmente a partir do momento em que tantos alunos passam diretamente da escola média para o emprego, para o ensino técnico ou profissional, ou até mesmo para o desemprego (UNESCO, 2003, p. 22).

Conforme o referido documento,

[...] hoje, o aprendizado não é mais visto somente como uma atividade que se desenvolve em células isoladas do cérebro ou do corpo, mas também em ambientes sociais – é por meio da descoberta e do intercâmbio ativos que melhor aprendemos. E o aprendizado mediante a experiência social não pode ser fabricado peça por peça (UNESCO, 2003, p. 23).

O enfoque da educação em nível médio do século XXI corresponde considerar as necessidades e transformações do contexto local e global no qual estudantes e escolas fazem parte (UNESCO, 2003).

Em relação à manifestação da professora é possível compreender que

[...] a dificuldade de afirmar nosso ofício como um saber específico, profissional passa pela imagem social tão pobre e tão utilitarista, tão provada e tão adestradora que nos acompanha e desempenhamos desde a escolinha das primeiras letras, desde os cursos preparatórios. A imagem pobre que a sociedade tem do magistério, tem como base o próprio papel empobrecido de professores (as) que desempenhamos, e a própria visão e prática empobrecida de educação primária, elementar, preparatória, que herdamos desde a construção do sistema público de instrução no Império. No profissional médico vemos uma garantia do direito humano à saúde, não vemos um preparador técnico para estarmos em forma e competir em carreiras ou jogos (ARROYO, 2000, p. 193).

Pensamentos dessa ordem e práticas (embora de maneira inconsciente na maioria das vezes) preocupadas com a preparação dos alunos para uma etapa acima, seja do sistema de ensino, seja para que os mesmos alcancem a profissão desejada, acabam mais por reforçar o *status quo* da sociedade, pois demonstra a adequação do nosso trabalho aos valores impostos pelo mercado, como inclusive salienta a nossa alienação quanto à compreensão de que o conhecimento que deve ser mediatizado e discutido na escola tem mais a ver com nossa condição de

cidadãos de direitos, entre os quais, maior equidade social, abarcando condições dignas de trabalho e de sobrevivência, que com o reforço das desigualdades sociais.

Por outro lado, os professores percebem que os fatores econômico-sociais são muito mais abrasivos hoje, que em tempos atrás por conta da falta de emprego, conforme uma educadora da EEC/A.

Graças a Deus, acho que todos aqui tivemos uma família que nos deu suporte. Então, eu fui pobre a vida inteira, né? Mas não tinha essa bolsa família, não tinha esses auxílios aí. Mas, a minha mãe e meu pai trabalhavam, né? E hoje tu não vê isso aí. Porque falta trabalho. As pessoas não têm esse estímulo pra buscar alguma coisa, né? E eu vim de uma família que a gente buscava trabalhar. Eu fui babá, professora particular... Porque a gente queria sempre chegar num patamar acima [...] (P5A).

Todavia, se percebe nos relatos dos professores da EEC/B, não uma preocupação com a formação adequada para os tempos atuais e sim com as condições apenas de sobrevivência, o que afasta a escola das possibilidades de uma educação crítica, politizada, contextualizada, voltada para a transformação unificando a discussão em torno do eixo comprometimento político do professor com a qualidade da aprendizagem e a questão salarial.

Essa discussão poderia ser foco dos embates em torno da greve do magistério público estadual no final do ano de 2011, que se deu devido à reivindicação salarial, mais diretamente à implantação do piso nacional aos professores gaúchos. Em relação a essa situação, a professora P4B expõe suas angústias:

O que eu sinto agora que está acontecendo, assim, com alguns colegas e comigo também é que essa questão econômica está mexendo demais conosco. Eu acho que os governos que estão se sucedendo, não estão se dando conta o quanto a questão econômica está mexendo. Daí o que acontece? Tu nunca vê o retorno. Tu te entrega pra uma carreira, tu quer fazer o melhor... Só que a gente vai percebendo que a gente vai fazendo cada vez mais gratuitamente isso. Daí chega o momento que tu cansa, né? Eu acho que essa ausência, de repente, assim de comprometimento de sentar, conversar, isso de trabalhar em conjunto, fazer projetos... Essa é uma ideia antiga nossa... [...] Só que eu sinto um desestímulo porque na realidade é uma doação. Uma doação. Uma doação de tempo. Tu não recebe nunca a mais por isso. [...] E nossa vida pessoal... Não temos dinheiro pra isso. Entendeu? E isso desestimula. Por que ficar lá quatro horas reunidos, planejando... Seria o ideal... Mas, sempre de boa vontade? Sempre partindo da nossa doação, sem nunca ter um retorno? Isso tá desestimulando bastante (P4B).

O termo “doação” utilizado pelos professores como categoria decorrente da precarização do trabalho docente acaba sendo notório, quando os professores percebem que cada vez mais aumentam as exigências em relação ao seu trabalho, e, pouco ou nada são considerados por isso, o que indica uma política de valorização que prioriza mais o fazer muito ganhando pouco, do que uma verdadeira intenção política de incentivo salarial que torne mais dignas as condições de vida dos professores.

A partir da explanação da professora é possível inferir que

[...] tais conhecimentos fazem com que, entre outras coisas, os professores se deem conta da desimportância dada pelo Governo à qualidade dos serviços públicos e da desconsideração do Governo, não só pelo profissional que aí atua, mas principalmente, pela população que necessita de tais serviços (RIBEIRO, 1995, p. 109)<sup>100</sup>.

Essa visão de desimportância do trabalho do professor mais uma vez ficou bastante nítida para os professores das escolas pesquisadas, devido à grande resistência do governo estadual em colocar em prática a Lei n. 11.738/08 que institui o piso salarial nacional dos professores da Educação Básica.

Quanto a esse assunto chamou atenção as informações desencontradas e pouco esclarecedoras que entraram em pauta na discussão dos professores no grupo focal na EEC/A.

A partir de informações do CPERS, na assembleia em Porto Alegre, houve a informação de que uma lei estaria sendo elaborada por um deputado do Estado do Pará, a fim de alterar a forma de reajuste do piso nacional. Segundo essa informação o reajuste do piso seria calculado considerando o número de alunos pelo FUNDEB, passando também a ser reajustado segundo o chamado Índice Nacional de Preço ao Consumidor – INPC. Sobre esse dado, o funcionário da escola EEC/A que levanta essa notícia, acrescenta:

Olha a jogada! Olha a jogada do Tarso. Se isso passar, o que que vai acontecer? Não vai ter mais FUNDEB, vai ter um menor índice. Tu entendeu? Eles estão alterando. [...] Esse índice é o que menos dá. O que vai acontecer? Vai começar defasar (F4A).

---

<sup>100</sup> Embora a referida consideração tenha sido elaborada sobre a situação de greve do estado de São Paulo na década de 70, muito se assemelham às percepções e sentimentos dos professores gaúchos no século XXI, o que comprova a permanente pauperização dos trabalhadores em educação.

Ainda o funcionário destaca:

O que acontece? Tu acha que os governadores não tão pressionando os deputados lá em Brasília pra tirar do FUNDEB? Porque agora em janeiro tem o reajuste pelo número de alunos, tá? (F4A).

Este é um assunto que deve ter aprofundamento junto aos professores, considerando que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é um fundo de financiamento da Educação Básica, não sendo parâmetro para cálculo de salário. Há um custo nacional por aluno por nível de escolaridade para o Fundeb: um para a Educação Infantil, outro para o Ensino Fundamental, outro para o ensino Médio, assim como para as modalidades tais como a Educação Especial. O repasse de recursos é feito para Estados e Municípios de acordo com o número de alunos de cada nível de ensino em cada rede escolar (DIEESE, NOTA TÉCNICA, 2005). O FUNDEB tem utilizado como fonte da folha de pagamento do magistério, mas não como cálculo para reajuste de salários. Para isto, existe a Lei que cria o Piso Nacional de Salário do Magistério - Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008.

O embate existente sobre o reajuste do piso salarial nacional dos professores refere-se à proposta do governo federal em considerar apenas o INPC para este cálculo, desconsiderando o valor mínimo por aluno, o que geraria desvalorização do piso nacional, de acordo com notícia divulgada no site da Câmara dos Deputados, divulgada em 27 de abril de 2011<sup>101</sup>.

A partir dessas considerações identifica-se a necessidade de haver lideranças entre os professores que tenham competência técnica e política (GRECCO; KRUM; PEREIRA, 1993), a fim de não apenas suscitar discussões que se refiram à vida funcional desses trabalhadores, como também poder compartilhar com seus pares conhecimentos imprescindíveis para a tomada de posição sobre o próprio trabalho.

Além disso, é notório que a problemática questão salarial apresenta-se como fator para o desestímulo na realização do trabalho docente de maneira engajada, o que tem reflexos na forma de participação desses sujeitos na organização do trabalho da escola, como também na participação no sindicato. Assim, o que deveria ser um fator de mobilização social na defesa dos interesses da categoria,

---

<sup>101</sup> Cf. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Notícias. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 7 jan. 2012.

considerando a desvalorização salarial que a mesma tem sofrido, acaba constituindo-se numa amarra que imobiliza esse trabalhador, pois ataca sua dignidade humana. Nesse sentido, é possível verificar que a falta de valorização adequada tem feito com que o professor priorize tarefas que lhe proporcionem outras rendas, em detrimento da função pedagógica, contribuindo, assim, para a desprofissionalização do professor. É o caso, do professor, mas também trabalhador-autônomo que com frequência pode ser identificado nas reuniões das escolas e nos intervalos de recreio. Por conta disso, quando se inicia uma greve, a condição individual dos professores tem mais peso frente às reivindicações do coletivo. As reivindicações por salário digno e condições adequadas de trabalho são fatores que indicam uma luta que releva o sentido da profissionalização do professor.

Assim, o temor quanto ao corte de salários por parte do governo quando lançada uma greve, a determinação da inconstitucionalidade do movimento grevista e a falta de parceria entre os professores durante uma mobilização, pelo fato de um número razoável de professores estar vinculado ao serviço público através de contratos temporários, acabam por enfraquecer os movimentos, desmobilizando a categoria.

No que se refere às contratações, a funcionária da EEC/B levanta a seguinte questão: “Por que o professor não faz mais greve? Porque tá todo mundo comprometido com uma espécie de contrato, convocação. Não tem como fazer greve nessas condições” (F5A). Essa ressalva refere-se, embora a maioria das pessoas não tenham consciência disso, ao sentido que o trabalho (e os trabalhadores) assumiu na sociedade de hoje: trabalho precarizado e flexibilizado.

Ao longo da história da modernidade mobilizações contrárias à precarização do trabalho configuraram-se em constante bandeira de luta, o que possibilitou conquistas no que se refere aos direitos dos trabalhadores, destacando-se as leis trabalhistas. Todavia, por conta da implantação da política neoliberal na década de 80, a precarização do trabalho é agravada devido à flexibilização que caracteriza os novos modos de produção e à desregulamentação social somadas às intenções de liberar o capital do controle do Estado, como já apontado nessa dissertação.

Nessa perspectiva, segundo Franco (2011) é desconstituída a relação entre empregador e empregado, na qual o primeiro descompromete-se com os encargos trabalhistas e o segundo, devendo adequar-se as demandas do capital, entre as

quais, a aceleração do ritmo de trabalho e a multifuncionalidade do trabalhador, e, dessa forma, contribuindo para a coisificação de si mesmo e do próprio trabalho. Assim, é possível perceber que, nesses moldes, o trabalhador passa a ser um objeto descartável que pode ser substituído sem ônus para o empregador, o que constitui, segundo a autora, em vínculo frágil, que “[...] atinge o trabalhador – como indivíduo, família, coletivo de trabalho e cidadão –, esgarçando o tecido social” (2011, p. 180). Isso ocorre através do trabalho terceirizado e das contratações, inclusive nas instituições públicas, como é o caso dos professores temporários da rede pública estadual, o que corresponde para Silva (1989, p. 17) “a rotatividade da empresa aplicada à escola”, isto é, quanto maior o *turnover*, maior a instabilidade, maior a alienação e menor a crítica e transformação”.

Isso faz com que essas contratações acabem constituindo-se em empecilho aos professores (assim como para qualquer outra categoria de trabalhadores) de modo que estes se percebam como parte integrante da categoria e construam sua identidade como profissionais, o que corresponde não apenas a uma completa sonegação de direitos, até mesmo como cidadãos, trabalhadores, como também uma imensa empreitada que enfraquece e inviabiliza a organização social na luta pela cidadania.

Estas questões são importantes quando se percebe na materialidade da vida humana a aproximação da categoria de professores à classe trabalhadora de um modo geral, assalariados, proletários. Isso porque as reivindicações convergem na defesa dos direitos dos trabalhadores como cidadãos, na luta por melhores condições de trabalho, valorização salarial, equidade social, entre outros direitos que deveriam ser inalienáveis a toda e qualquer pessoa.

No que se refere à greve, uma professora da EEC/A questiona sobre o não cumprimento das leis por parte de governos de um modo geral, inclusive à referente ao piso salarial nacional do magistério, já que se trata de um direito legalmente instituído em âmbito nacional e que encontrou no governo do Rio Grande do Sul restrição na implantação.

Mas, então tem que cumprir a Constituição. E quem é que cobra dessa gente? Vai ver se eu entro num ônibus sem pagar o que eles cobram lá. Por que nós população, não digo, nós professores, mas nós população temos que cumprir tudo a risca e o governo que legislou, não cumpre?! Eu queria saber o porquê. Qual é a diferença? Daí aquele cara lá roubou 3 latas de sardinha ou 4 e 1 lata de azeite. Fizeram um esparramo no cara. Aí o cara

rouba aqui, rouba ali, como o cara é deputado, tem dois empregos que batem e o cara continua numa boa. Por que nós povo, em geral, temos que cumprir tudo? Eu queria saber... Qual é o problema? Onde é que tá o erro? (P5A).

É possível perceber que o jogo de forças que está imbricado na relação Estado e sociedade acaba sendo entendido de forma ingênua, restringindo-se ao senso comum, ao ponto das injustiças sociais ficarem naturalizadas, já que parece não haver ninguém para mudar esse quadro de arbitrariedades pelo fato das próprias pessoas não se verem como sujeitos capazes por mudanças.

Isso demonstra que a “[...] ótica empresarial e as teorias da organização confundiram o *valor existencial e ético do ser humano* com a *noção de valor para o capital*, buscando reduzi-lo e confiná-lo ao ‘universo redentor’ da organização” (FRANCO, 2011, p. 182). Nessa perspectiva, o ter, independentemente de como isso ocorre, importa mais que o ser, atestando a degradação dos valores humanos.

No que tange a permanência das injustiças, o erro estaria na acomodação do povo, conforme o funcionário F4A, havendo, pois, a desconsideração dos condicionantes que determinam atitudes de retrocesso da classe trabalhadora quanto à participação social. A partir disso, é possível compreender que, embora aconteça o discurso ideológico-político quanto à participação democrática do cidadão nos espaços públicos, inclusive legitimada pela Constituição Federal, são estabelecidos entraves como a precarização e a flexibilização do trabalho, acrescidas das chamadas participações voluntárias, associativas (entre outras classificações) que impossibilitam o engajamento da população nas causas sociais. Através dessa forma de participação clamada pela ideologia dominante o cidadão é ludibriado em âmbito público e privado, por conta da concepção de que este teria responsabilidade (seria “parceiro”) quanto ao “bom andamento” ou “sucesso” da empresa (espaço privado) e/ou do Estado (instância pública) na prestação dos respectivos serviços (TEIXEIRA, 2007). Conforme a autora há, assim, a indicação de um redirecionamento da

[...] noção de participação social dos movimentos democráticos da década de 1980, por descentralização política, por participação nos processos decisórios da política, por mecanismos de controle social, transformando-os em espaços de consentimento, de legitimação de decisões dos governos, de responsabilização pela proteção (TEIXEIRA, 2007, p. 155).

Isso gera a falsa impressão de que existe um consenso nas discussões ou tomadas de decisão, quando na verdade ocorre um controle sobre a forma de participação que se dá alicerçada ao senso comum e de maneira alienada.

Ainda quanto à questão da participação, o funcionário também ressalta a participação dos professores nas mobilizações da categoria, exemplificando a diferença da greve de 2011 que apesar de se sustentar na legalidade da implantação do piso nacional, a adesão teve pouca expressividade comparada a outras greves.

De primeiro o magistério entrava em greve sem ter nada de segurança. Aí eles vinham: 'a greve é inconstitucional'; 'tem que ter 30% trabalhando'. Não tinha amparo legal. Só que agora, existe uma lei, que foi enrolada, que foi julgada, que foi empurrada com a barriga, e o Supremo Tribunal Federal julgou e, tá julgada. É um direito. É uma lei que deve ser imediatamente cumprida.

Este depoimento é indicação de que, apesar da redução da participação nos movimentos sociais dos trabalhadores em educação, há consciência da legalidade dos mesmos, o que sinaliza para a resistência da classe trabalhadora às imposições governamentais. Isto pode ser constatado em ambas as escolas, apesar da tênue participação de mobilização no movimento que ocorreu na época. Na escola EEC/A apenas 4 professores dos 19 aderiram ao movimento. NA EEC/B, no turno noturno, somente uma professora suspendeu seu trabalho. Aliás, numa assembleia geral ocorrida nesta escola para a discussão da reformulação do ensino médio, a partir de uma pesquisa preliminar realizada pelo diretor sobre a participação na greve, apenas 10 professores confirmaram sua disposição em participar.

É válido afirmar, pois, que esses retrocessos na participação comprometem de maneira perigosa a cultura organizacional de participação política nos movimentos reivindicatórios construída ao longo da história do professorado da rede pública estadual gaúcha. Esse pensamento leva a convicção de que são urgentes os estudos, discussões nas próprias escolas no resgate dessa organização, condição imprescindível ao processo de politização dos professores.

Assim é possível indicar que se faz necessária a reflexão acerca de como a participação está sendo efetivada na escola pública.

Nessa perspectiva a participação deve ser suscitada a partir de seu significado pleno.



[...] caracterizada pela mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade, e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individualistas, pela construção de espírito de equipe, visando a efetivação de objetivos sociais e institucionais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos (LÜCK, 2006. p. 30-31).

Em relação às desigualdades que envolvem a questão salarial e, nesse caso, o salário do funcionalismo público, é possível afirmar que de maneira mais incisiva, os professores e funcionários das escolas em pauta demonstram aversão acerca da desvalorização que vivenciam como trabalhadores da educação, comparada à situação de alguns outros trabalhos públicos. Isso é observado no seguinte depoimento:

[...] eu não aceito que diga que não tem dinheiro, porque o governo, nessa semana, ou na semana que vem tá mandando 43% de aumento pra Secretaria da Fazenda. O básico dos caras que é de R\$ 6.000,00 vai passar para R\$ 9.000,00. Aí tu diz: não tem dinheiro? (F4A).

Essa lembrança do funcionário é importantíssima para que os professores e a classe de trabalhadores de um modo geral identifiquem na valorização profissional de uns em detrimento de outros, a organização da cultura da classe dominante. Esses profissionais supervalorizados correspondem àqueles que contribuem para a reprodução e a permanência do poder da mesma, isto é, a própria classe dominante promove a constituição de quadros de “intelectuais” que a perpetuam (GRAMSCI, 1982; SILVA, 1989).

Entretanto, enquanto essa consciência não é construída e sejam instaurados movimentos massivos por equidade social, o que vigora é o desânimo e a descrença no próprio sindicato, cujo papel, para os professores, parece indicar ser apenas um mecanismo articulador de greves não representativo da totalidade dos interesses da categoria, o que pode ser constatado nos depoimentos de professores: “[...] o CPERS é conchavado... [...] São bem certinho com o governo... Estava tudo numa boa... Agora eles viram que ia acontecer o pior, né? Aí eles mobilizaram essa greve mal mobilizada, que nem todo mundo participou... [...]” (P3A). Esse comentário da professora atesta, portanto, a falta de credibilidade do sindicato perante aos professores estaduais.

A fragilidade do CPERS-sindicato já havia sido levantada na pesquisa exploratória por um dos membros da antiga diretoria do 2º núcleo - CPERS - Santa

Maria. Conforme ele, o grande problema do CPERS, inclusive como motivo de brigas internas, é o partidarismo que transcende aos interesses da categoria. Por conta disso, até mesmo a representação das escolas junto ao CPERS está debilitada conforme o referido professor.

Este professor reitera que, conforme sua experiência no sindicato, comprometimento político é confundido com comprometimento partidário e, por isso as causas maiores da categoria ficam em segundo plano.

Tomando esse entendimento do professor, tem-se a explicação para o retrocesso da organização do sindicato quanto à mobilização da categoria. De acordo com ele, as pessoas, entre estas, os próprios professores, não aceitam partidarismos. “As pessoas querem seriedade com as questões sociais”, reforça ele. Por acreditar nisso, ele conta que ao ingressar no trabalho do sindicato, desvinculou-se do partido do qual era filiado. E, afirma: “o problema do sindicato são os “Pes” da vida...”. Essa referência direciona-se principalmente, segundo ele, aos partidos de esquerda PSOL e PSTU que, compõem na sua maioria, a direção geral do CPERS atualmente.

A partir disso é possível perceber que a relação, que deveria configurar numa união de forças, com vistas à influência representativa nas instâncias de governo, na defesa dos interesses tanto do professorado como dos interesses da classe trabalhadora, acaba também constituindo em fator de desgaste da categoria e da respectiva organização, o que é lamentável.

Ocorre um equívoco em pensar que o sindicato deva apartar-se das discussões partidárias, pois da mesma forma que a escola não é um espaço neutro, o sindicato também não pode prescindir de se posicionar e agir segundo determinada concepção de homem e de sociedade. Isso não significa que se deva privilegiar ferrenhamente a filosofia partidária em detrimento dos interesses de classe e da categoria. Ao contrário, deve existir a mediação da classe trabalhadora e suas respectivas categorias (entre as quais os professores) com estas instâncias político-representativas (partido e sindicato).

Para Ribeiro (1995, p. 118) esse vínculo entre professores, as lideranças da categoria e partido(s) é importante pelo fato de se constituir em possibilidade “[...] de elevação do grau e qualidade de consciência sobre o significado social dessa mesma categoria, da necessidade e importância do trabalho que realiza para o conjunto da população”. Além deste entendimento, conforme a autora, essa relação

educativo-política também viabiliza a compreensão mais profunda de que a sociedade está imersa no jogo de forças no qual uma classe que detém a hegemonia econômico-política (classe dominante) determina as condições de vida e de trabalho da classe dominada.

No entanto, essa possibilidade de formação política é rejeitada nas escolas pesquisadas. Essa negação dos professores ao sindicato e aos partidos lá representados demonstra que este vínculo está se constituindo (ou se desconstituindo) de maneira problemática, já que se identifica a sobreposição dos interesses de partido(s) às próprias causas que abarcam a luta do magistério e, porque não dizer, às lutas sociais.

O descrédito em relação aos partidos políticos também ganha respaldo pelo fato dos professores não saberem em quem confiar na defesa dos seus interesses como trabalhadores e cidadãos de direito. Isso pode ser justificado na afirmação de uma funcionária da escola EEC/A:

Agora esses partidos, aqui em Santa Maria, por exemplo, fazendo coligação. O que eles querem com isso? Eles vão se juntar: o meu candidato com o da oposição. Quem é que vai ser a oposição? Dizem que a esquerda vai acabar. Então juntaram vagas: 5 do PT, 5 do PMDB... O que resta pra oposição? Sem oposição eles vão fazer o que quiser (F6A).

A partir desse comentário, uma professora intervém e conclui: “É tudo por interesse” (P5A) e, confessa:

As pessoas têm nojo das coisas. Entendeu? Porque se tu vai prestar bem atenção no que acontece, se tu é um bom profissional na área da educação, tu fica com nojo do que eles fazem. Entendeu? Então, tu vai lá na greve, conseguimos isso e aquilo. Aí, na hora do papel não funciona assim. Ou seja, se tu for relapso, se tu for isso e aquilo, tu ganha. Então, tu fica com nojo. Então, quem olha pra si, não vai. Entendeu? (P5A).

Nessa manifestação de repulsa ao jogo de interesses que se enraíza nas relações entre sindicato, partido(s) e alguns profissionais da área educacional é possível identificar na exposição da professora P5A aqueles sujeitos que Silva (1989) chama de “pelegos”. Conforme o autor, os pelegos são aqueles profissionais que são cooptados pelo poder dominante ficando a serviço dessa classe em troca de vantagens pessoais em detrimento das necessidades do coletivo. Essa situação, ainda de acordo com o referido autor, poderia ser evitada se houvesse união e

organização da categoria, como também uma formação política que investisse na consciência de classe.

Todavia, foi possível verificar que a indignação diante da imoralidade que envolve as relações instauradas nas instâncias político-representativas é fator de imobilidade, de desânimo e até desistência dos professores ao perceberem que essas situações não se alteram. Esse sentimento que assola aos professores de ambas as escolas pode ser demonstrado conforme o seguinte depoimento:

Antigamente eu ia, eu ia, e nem era pelo plano de carreira... Lembra? Mas eu lutava pra que todo mundo conseguisse as coisas. Tava lá com a maior boa vontade do mundo. Agora eu tenho nojo. Depois que eu vi que a coisa era bagaceira, eu não vou mais... Entendeu? Porque tu te estressa.... Não vai dizer que quem vai na greve por emoção, fica numa boa, porque não fica. As pessoas se desgastam... Ficam doentes... Já é uma doença tu trabalhar... (P5A).

A partir dessas colocações faz-se imperativo o entendimento acerca da relação de reciprocidade da base material com a base política da sociedade. Saviani (1988) ao analisar o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino brasileiro, aponta, por exemplo, a estratégia de conciliação entre as forças antagônicas como corriqueira no âmbito do legislativo. Isso é atinente à sociedade brasileira historicamente elitista, que tem os interesses particulares assegurados através da representação política nas instâncias do poder. Esse aspecto é notório, principalmente quando da elaboração e sanção da Lei nº 4.024/61- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que teve a escrita e respectivos tramites legais de 1948 a 1961 e, apesar desse longo período de tramitação, vigoraram os interesses dos grupos privilegiados que defendiam o desenvolvimento do país. Vale salientar que o desenvolvimento proferido estava atrelado ao desenvolvimento econômico do Brasil (que na época, permanecia em pleno processo de industrialização nacional).

Essa mesma incidência ocorre hoje, quando é percebido pelos professores o apoio nulo dos deputados estaduais à greve ou mesmo às reivindicações da manifestação.

Nessa desistência da luta por condições dignas de trabalho e por um pagamento que condiga com o reconhecimento da profissão, é percebido que os professores optam por se auto-resguardar, como forma de sobrevivência como pessoa e trabalhador.

Por outro lado, os sujeitos da pesquisa, de um modo geral, têm consciência da necessidade de haver, como menciona o funcionário F4A, um contraponto, ou seja, oposição (não apenas no sentido partidário, mas de classe) ao que está instituído e aquilo que é imposto pela elite governante, pois, segundo este funcionário da EEC/A, “o país que não tiver contraponto, não cresce. Tudo tá bem. Tudo tá uma maravilha... Eles tão contornando assim...”.

Esse discernimento demonstrado pelo funcionário é importante para que as estratégias de convencimento rumo ao consenso da ideologia neoliberal sejam percebidas, compreendidas e imobilizadas.

Isso requer entender que essa forma de fazer política (seja de determinados partidos (ou seriam todos?), seja de governantes do mais alto escalão do poder) na qual todos parecem defender os interesses do povo e estar no mesmo lado, está extremamente atrelada ao processo de globalização e às mudanças na regulação estatal, através dos quais os países pobres, entre eles, o Brasil, estão sempre dependentes da hegemonia econômico-política internacional, do mercado e dos respectivos organismos financeiros. Assim, a concepção neoliberal incorporada nos discursos político-ideológicos corresponde à maneira de adaptar a sociedade civil e coibir resistências a essa reestruturação do capital (TEIXEIRA, 2007). Isso significa, portanto, a neutralização de todo e qualquer contraponto que desestabilizaria a reprodução do capital. Entretanto, os movimentos de contraposição conseguem emergir, embora hajam as referidas iniciativas de inibição.

Conforme as discussões realizadas nas escolas através dos grupos focais houve um importante depoimento sobre os movimentos:

Na greve do magistério de 2011, por exemplo, esse contraponto ocorreu não pelo próprio movimento dos professores, nem pela própria greve, mas pelo apoio dos estudantes. Esse reforço dos estudantes se deu em meio à tentativa acelerada do governo em implantar mudanças para o Ensino Médio gaúcho, o que atingiu os alunos e fez com que eles se mobilizassem (P12A).

Conforme Ribeiro (1995), esse envolvimento entre a organização estudantil e o professorado é extremamente rico, pois além de transpor a restrita relação professor-aluno, constitui numa possibilidade de formação política para ambas as categorias. Essa compreensão é pertinente pelo fato de que historicamente o movimento estudantil tem se estabelecido como

[...] movimento mediador no reconhecimento da importância política da classe fundamental dominada e, portanto, do movimento operário, enquanto base com a qual os demais movimentos deverão articular-se numa relação recíproca entre duas forças desiguais (RIBEIRO, 1995, p. 121).

Por conta dessa intervenção e participação dos estudantes às questões relacionadas à Reformulação do Ensino Médio, o movimento teve força, inclusive a partir da presença dos pais e alunos nas duas reuniões, verificadas na EEC/B, que trataram da proposta do governo e escolheram os representantes da escola para estarem nas assembleias seguintes que “discutiriam” o assunto. Isso confirma a importância da participação da comunidade escolar na escola, porém, que, nessa greve, não foi vista como favorável, conforme alguns professores, pois estaria desviando do objetivo da greve, ou seja, a luta pelo piso nacional, como se identifica no comentário da professora P3A:

O que ficou mais concretizado com essa greve foi a questão do Ensino Médio. Então, isso anulou a nossa grande necessidade [...] Eu acho que ficou despido o nosso grande objetivo: que é o nosso piso (P3A).

Isso demonstra o quanto é debilitada a postura dos professores nos embates em prol do trabalho que desenvolvem. As questões amplas que abarcam a práxis do professor, entre as quais o envolvimento dos alunos e da comunidade escolar são deixadas como secundárias. O envolvimento dos alunos torna-se necessário, pois, como diz Paulo Freire “não existe docência sem discência”. Não há o entendimento que essa força que emana da comunidade escolar é determinante no alcance de conquistas e na apropriação dos espaços de maneira democrática. Aliás, conquistas que não se restringem ao interesse de um ou outro professor, mas ao interesse coletivo de cidadãos que veem numa educação de qualidade social a oportunidade de uma vida mais digna e menos desigual.

A fragilidade também foi demonstrada nas compreensões surgidas a partir do lançamento da proposta de reestruturação do Ensino Médio, tanto por parte da 8ª Coordenadoria Regional de Educação - 8ª CRE, como pelos representantes do CPERS-sindicato, talvez por falta de conhecimento efetivo acerca do teor teórico-político que abarca a proposta, ou por desinteresse às questões pedagógicas que envolvam o professor em projetos que visam à melhoria da qualidade de ensino.

Conforme a coordenadora de 8ª CRE, em entrevista a um telejornal da cidade, a proposta pretendida pelo governo já está contemplada na Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei 9394/96. Agora, apenas, se pretende colocá-la em prática. Não é algo novo.

É possível deduzir dessa afirmação que se faz menção à vinculação do Ensino Médio aos conhecimentos correspondentes à articulação entre educação e trabalho. Isso é corroborado, quando, de acordo com a LDB, já no Art 3º, inciso XI, tem como um dos princípios a “vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” e, principalmente quando no Art. 35, são incluídas as finalidades do Ensino Médio, entre as quais “a preparação básica para o trabalho [...]” (inciso II) e “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (inciso IV) e, no Art 36, as diretrizes para o currículo deste nível de ensino, que “destacará a educação tecnológica básica [...]” (inciso I).

Outra compreensão possível pode contemplar uma reorganização do trabalho da escola que, através da interdisciplinaridade, vem embutida a oportunidade de se trabalhar de forma menos fragmentada, no sentido de abarcar a totalidade do trabalho, abrangendo a relação entre conhecimentos, a relação teoria e prática e, a própria realidade, como um todo. Esse entendimento é ratificado a partir da apresentação da proposta de reestruturação do ensino médio, na qual é afirmado que “A qualidade cidadã da educação está ancorada em três fatores estruturantes [...], estando entre esses a “[...] reestruturação do currículo da educação básica, em especial o ensino médio” (RIO GRANDE DO SUL, SEDUC, 2011, p. 3).

Para o CPERS, a reestruturação do Ensino Médio é passível de críticas que se ancoram na chamada politecnia. Conforme o sindicato, a vinculação direta do Ensino Médio ao mundo do trabalho representa um retrocesso diante das oportunidades dos alunos chegarem ao nível superior, pois direcionados a uma dada atividade profissional, se adequariam à demanda do mercado quanto ao trabalho técnico especializado.

Essa ideia foi adotada por grande parte dos professores que, nas reuniões sobre o assunto, ora admitiam o posicionamento do CPERS (ocorrência verificada na EEC/A), ora contentavam-se com as informações e explicações do diretor (EEC/B).

Em relação à politecnia a crítica sustentava-se devido à diminuição da carga horária das disciplinas, conforme o entendimento do CPERS, em que, à medida que haja a progressão de um ano para outro do ensino Médio, as disciplinas da parte

comum, acabariam cedendo espaço para os trabalhos da parte diversificada que considera projetos e atividades referentes à relação teoria e prática e, segundo este entendimento, ao mundo do trabalho. Isso mais uma vez traz a preocupação quanto à preparação para o vestibular, demonstrada pela funcionária da EEC/A: “[...] o politécnico vai cair na prova do vestibular?” (F5A), questionamento que demonstra desconhecimento do assunto.

Essa interpretação suscitada pelo sindicato é oriunda das explicações contidas nas propostas referentes à organização curricular do ensino médio politécnico que dispõe:

O Currículo do Curso de Ensino Médio será desenvolvido em três anos, com 2.400 horas, sendo que a carga horária no primeiro ano será de 75% de formação geral e 25% de parte diversificada. No segundo ano, 50% para cada formação e, no terceiro ano, 75% para a parte diversificada e 25% para a formação geral (RIO GRANDE DO SUL, SEDUC, 2011, p. 26).

De acordo com a proposta a matriz curricular ficaria com a seguinte distribuição da carga horária:

	1° ano	2° ano	3° ano	TOTAL
Formação Geral	600h - 750h	400h - 500h	200h - 250h	1.200h - 1.500h
Parte Diversificada	200h - 250h	400h - 500h	600h - 750h	1.200h - 1.500h
TOTAL	800h - 1.000h	800h - 1.000h	800h - 1.000h	2.400h - 3.000h

Figura 5 – Distribuição de carga horária pelas áreas de conhecimento

Fonte: RIO GRANDE DO SUL, SEDUC, 2011, p. 26.

Entretanto, na proposta há a indicação de uma flexibilização em relação a essa distribuição da carga horária, estando apontado que estas “[...] não são rígidas, permitindo aproximações quando da elaboração e distribuição de carga horária pelas áreas de conhecimento na matriz curricular que integra o Projeto Político Pedagógico da Escola. Essa distribuição visa assegurar um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e interdisciplinar”, o que vem a reforçar o entendimento que essa proposta visa a reformulação do currículo do Ensino Médio através do ensino politécnico no sentido de se organizar de maneira oposta a atual



fragmentação, reprodução e descontextualização do conhecimento, o que tem caracterizado o trabalho dos professores. Isso sinaliza, não apenas para uma formação diferenciada aos alunos, mas aos próprios professores, que deverão trabalhar de maneira articulada com seus pares de modo que o conteúdo se integre à realidade mediada pelo trabalho tecnológico, formando uma unidade entre alunos e professores em um processo que insira a escola à realidade concreta de modo que o mundo do trabalho seja compreendido como um princípio educativo. Uma proposta com estas características vem ao encontro da efetivação das necessidades já apontadas na Reunião de Beijing (2001), quanto à função das escolas de nível médio que deveriam assumir

[...] novos modos de trabalhar, flexíveis e facilitadores (tanto como especialistas num tema e/ou educadores gerais); equipes educativas abertas a outras categorias além da de professores; novas, democráticas e descentralizadas modalidades de administrar as suas escolas. [...] Acima de tudo, aqueles engajados em escolas médias deverão modelar as novas condições de aprendizagem. Eles precisarão envolver-se em: uma organização ou comunidade de aprendizagem (em que os professores são os discípulos, inclusive companheiros de aprendizado dos alunos) (UNESCO, 2003, p. 25).

No entendimento do Sindicato, a proposta do governo levanta questionamentos e posições que demonstram pouca familiaridade com os fundamentos da mesma. Alguns dos questionamentos direcionam-se em saber qual seria a estratégia política do governo, isto é: seria apropriar-se de conceitos e discurso socialista, a fim de sensibilizar professores e opinião pública acerca da favorável proposta de reestruturação do ensino médio (algo nada menos que o mais coerente na direção de uma sociedade mais justa e inclusiva)?

Ao rememorarmos a lei 5.692/71 que tinha no ensino profissionalizante a demonstração de manutenção do que se tinha social e economicamente no país, verifica-se a estratégia política de imposição da lei, categorizada por Saviani (1988) como “autoritarismo triunfante”. Essa estratégia política constituía no chamamento da sociedade em defesa “[...] do “projeto nacional” de redenção, de desenvolvimento, de “Pátria Grande”, o então chamado projeto de construção do ‘Brasil-Potência’ (p. 131), projeto este que iludia e reprimia, atendendo, conforme o autor, com ardor e em quantidade considerável a ideia de educação para o desenvolvimento em uma posição que atendia ao discurso da educação como capital humano, uma promessa enganadora e reprimida pelas próprias

circunstâncias do projeto econômico que aqui se implantou naquele momento. Nesse período histórico

[...] o regime autoritário não apenas agia na defensiva, desmantelando todas as organizações que representavam uma ameaça real ou possível, mas passara para a ofensiva, procedendo a uma ampla mobilização pelo alto, visando criar uma consciência nacional incondicionalmente favorável aos desígnios do grupo do poder. Portanto, não apenas se desmobilizou a “sociedade civil”, amordaçando-a e sujeitando-a inteiramente à “sociedade política”, como se tentou mobilizar amplamente a sociedade brasileira a partir da própria “sociedade política” (SAVIANI, 1988, p. 131).

Através dessa tática alcançavam-se os objetivos reais da lei que, aliás, fora rapidamente aprovada, qual seja: o provimento de trabalhadores para a indústria e a formação de trabalhadores como massa de manobra, formando o exército de reserva.

A partir disso, segundo Saviani (1988) é possível perceber a diferença entre o objetivo real e o objetivo proclamado naquela legislação em específico e, acrescentando, na escrita das leis, de um modo geral. Nesse sentido Saviani esclarece:

[...] os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais e amplas, intenções últimas. Estabelecem, pois, um horizonte de possibilidades, situando-se num plano ideal onde o consenso, a identidade de aspirações e interesses, é sempre possível. Em contrapartida, os objetivos reais indicam os alvos concretos da ação, aqueles aspectos dos objetivos proclamados em que efetivamente está empenhada a sociedade; implicam, pois, a definição daquilo que se está buscando preservar ou mudar. Portanto, diferentemente dos objetivos proclamados, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação das forças que controlam o processo. Compreende-se, então, que, enquanto os objetivos proclamados coincidem exatamente com aquilo que se explicita em termos de objetivos na letra da lei, os objetivos reais se revelam antes na forma de funcionamento da organização escolar prevista em lei e, dialeticamente, nos meios preconizados (1988, p. 129).

A partir dessas considerações, hoje, anos 2011-2012, em âmbito de educação pública rio-grandense, cabe compreender o que a proposta de reestruturação do ensino médio propõe e o que de fato a mesma intenciona. Para tanto, é necessário buscar os fundamentos que a alicerçam, o que faço aqui embora de maneira não aprofundada, já que não é esse o objetivo da pesquisa, mas que se torna necessário expor tendo em vista como os professores se manifestaram nos grupos focais quanto a essa discussão.

Nesse sentido cabe o entendimento que a proposta de reestruturação do ensino médio está calcada no conceito de politecnia. Esse conceito para Saviani (2003) está direcionado ao resgate do trabalho entendido na sua totalidade, ou seja, trabalho é trabalho intelectual mais trabalho manual, que com o advento da modernidade e o processo de industrialização foi fragmentado e, o conhecimento, como força produtiva, ficou restringido aos donos do capital.

Na concepção de ensino politécnico, o trabalhador precisa dominar os princípios científicos que estão na base da produção moderna, a fim de compreender de que forma tanto a natureza como a sociedade estão constituídas, o que será possível a partir da relação teoria e prática. Não se trata de priorizar uma habilidade, uma dada formação específica, como é o caso do ensino profissionalizante, preconizado pela lei 5.692/71 (SAVIANI, 2003). Ao contrário, segundo Saviani (2003, p. 10), trata-se de “[...] um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva [...]” e, que dessa forma, viabilize de fato uma formação integral.

Nessa visão, no que se refere ao ensino médio, o autor esclarece que “[...] não seria o caso de multiplicar as habilitações ao infinito para cobrir todas as formas de atividade na sociedade. Trata-se de organizar oficinas, processo de trabalho real, porque a politecnia supõe a articulação entre o trabalho manual e o intelectual” (2003, p. 11).

Por outro lado, destacam-se as metas da proposta encaminhada pelo governo estadual quanto à educação profissional, principalmente as de números 1, 4 e 5, que abordam os seguintes aspectos:

[...] 1- Avaliar a oferta de cursos regionais, para **eliminar a defasagem entre os cursos ofertados e as características sociais, econômicas e culturais** até 2014; [...]

4 - Implantar cursos novos, a partir da realização de seminários microrregionais, iniciando o debate no processo da Conferência Estadual, **atendendo aos seguintes critérios: - os Arranjos Produtivos Locais – APL (Anexo 3), de acordo com identificações da Agência de Desenvolvimento e Promoção do Investimento da Secretaria de Desenvolvimento e Promoção do Investimento: - caracterização socioeconômica dos Corede(s).** Sugere-se como fonte as informações sistematizadas pela Fundação de Economia e Estatística (FEE), organizadas a partir do Cadastro Nacional de Atividades Econômicas (CNAE); - a Economia Solidária em desenvolvimento nas regiões, por meio da Secretaria Estadual de Economia Solidária e Micro Empresa e dos Fóruns Regionais de Economia Solidária; - a política de desenvolvimento da agricultura familiar de base ecológica, de acordo com a Secretaria de Desenvolvimento Rural, Pesca e Cooperativismo e das EMATER regionais;

– a economia desenvolvida nas áreas de assentamentos do Movimento Sem-Terra (MST), nas respectivas regiões do Estado; – a economia desenvolvida nas comunidades quilombolas e indígenas, nas respectivas regiões do Estado; – projetos locais de desenvolvimento, a partir das prefeituras e organizações não governamentais. 5 - **Implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) em parceria com os Institutos Federais e Sistema “S”**: - oferta de vagas em cursos técnicos para os alunos da rede estadual, com início previsto para 2012, conforme pactuação (RIO GRANDE DO SUL, SEDUC, 2011, p. 35-36, grifos meus).

Essas metas reforçam a hipótese da proposta estar, tanto atrelada aos interesses econômicos, o que corresponde dizer, mais precisamente à demanda do mercado, quanto à formação do cidadão para compreender e se posicionar frente ao mundo do trabalho. Nesta proposta, concomitantemente, há uma preocupação quanto à evasão e à reprovação de alunos em nível médio, conforme é salientado inicialmente no diagnóstico trazido pelo referido texto-base da proposta do Estado.

Isso é corroborado quando no diagnóstico da educação profissional na rede estadual de ensino destaca-se a defasagem que há entre a formação em nível médio e ensino técnico em relação às necessidades regionais e, assim, a vinculação com o desenvolvimento econômico do Estado. Conforme o diagnóstico

[...] verifica-se que cursos ofertados pela rede pública não refletem as características regionais identificadas. [...] baixa incidência de cursos que dialoguem com as novas tecnologias, havendo um absoluto descolamento entre a oferta e o estágio atual da sociedade no que se refere ao desenvolvimento tecnológico. **A formação técnica está apartada dos rumos do desenvolvimento do Estado, bem como não indica intencionalidade do ponto de vista de preparar uma inteligência para os novos desafios que se apresentam em relação a outro paradigma.** Percebe-se essa situação tanto nos cursos relacionados à indústria quanto à agropecuária. Dados da Fundação de Economia e Estatística (FEE) mostram que a grande recuperação da atividade industrial do Estado em 2010, com um crescimento de 10,3%, ainda não teve reflexo na oferta de cursos (RIO GRANDE DO SUL, SEDUC, 2011, p. 6-7, grifos meus).

Até mesmo a própria proposta deixa claro ser essa a intenção: atender a demanda do mercado, todavia priorizando a formação integral do indivíduo, possibilitando assim, condições mais dignas de sustento.

Esta perspectiva indica a necessidade de cautela em relação à proposta que se pretende implantar. Exige problematização e análise em profundidade, coisa que demanda estudo, discussão e tempo para fazê-la de modo responsável e coerente, principalmente por parte dos professores através da formação continuada e adequada às necessidades da escola.

É dessa forma que o aporte teórico que a alicerça precisa ser conhecido, a fim de ser efetivado de modo que de fato o trabalho seja tratado como princípio educativo e não seja descaracterizado em direção a objetivos mercadológicos.

Nesse sentido, o trabalho como princípio educativo corresponde ao entendimento de que “[...] o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho. O homem se constitui como tal à medida que necessita produzir continuamente sua própria existência” (SAVIANI, 2003, p. 132). É dessa forma que os homens transformam a natureza, transformam a si mesmos e a história da humanidade e nesta, as maneiras de trabalhar, que com o advento da modernidade, foi configurada de modo fragmentado, expropriando o trabalhador da totalidade do seu trabalho (SAVIANI, 2003). É no caminho de resgatar a relação teoria e prática que é tecida a noção de politecnia. É nesse resgate de si mesmo como sujeito que o trabalhador tem a possibilidade de se constituir como cidadão consciente, autônomo, ético ao ponto de avaliar a realidade com vistas a transformá-la (KUENZER, 2002).

Caso contrário, corre-se o risco da articulação entre conhecimentos teóricos e práticos apenas contribuir para a instrumentalização do trabalhador de modo que corresponda ao perfil de trabalhador flexível exigido hoje pelo mercado.

Todavia, não foi esse o ambiente problematizador evidenciado no momento do trato da Reestruturação do Ensino Médio nas escolas pesquisadas.

Na EEC/B, a discussão fica a cargo do diretor, o qual faz nada mais que expor a proposta aos professores, a fim de informá-los e, num segundo momento, explicita sua compreensão e seu posicionamento para professores de cada turno, que de certa forma, acabou por simplificar a discussão, pois menciona que a EJA tem experiência na realização de um trabalho diferenciado, através de projetos e que os professores estariam aptos, caso as mudanças chegassem na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Em meio aos variados posicionamentos dos professores nas discussões sobre a temática dos grupos focais na EEC/B, alguns pontos são levantados no sentido de se perceber que na proposta não há previsão efetiva quanto à adequação e ampliação da estrutura física das instituições para que através disso haja a possibilidade dos professores conseguirem realizar um trabalho interdisciplinar. Então, surgiram perguntas, como: “onde os professores irão se reunir para estudo, para planejar...? Como será oportunizado um ambiente que permita que o professor realize todo o seu trabalho na escola e não leve trabalho para casa? Haverão salas

para reunião? Haverá biblioteca para o professor?” (questionamentos tecidos por um dos professores da escola EEC/B – P12B).

Em resposta às perguntas, o diretor afirma que a escola EEC/B, tem espaço suficiente para que os professores realizem seu trabalho. Essa resposta gera inquietação e, contestação: “todos? Ao mesmo tempo? Com seus materiais de trabalho? Com todos os livros que precisam?” (P12B). A partir desses questionamentos, o diretor rebate: “tu estás querendo demais... Nós estamos no Brasil...”.

A partir dessa resposta é presumível a cultura que perpassa o trabalho nas escolas, indicando a pouca importância da educação em nossa sociedade, especialmente na visão dos professores, a qual fica subjugada à condição de inferioridade comparada a países desenvolvidos, isto é, os cidadãos, os trabalhadores devem contentar-se com aquilo que lhes é dado.

Outro aspecto salientado pelos professores é quanto ao aumento da carga horária, ou seja, aumento do trabalho do professor e nenhuma previsão de remuneração por isso, o que vem a reforçar novamente o posicionamento de uma das professoras da EEC/B quanto gratuito é o trabalho do professor, cada vez mais sobrecarregado e cobrado pela qualidade do trabalho, não havendo nenhum retorno por isso, nem financeiramente, nem o reconhecimento pela própria sociedade.

Ainda a respeito da efetiva compreensão da proposta por parte das coordenadorias, o funcionário da EEC/A comenta:

As coordenadorias até hoje não conseguem entender, nem as coordenadoras não conseguem explicar o que o governo quer... Então, ele deixa entre linhas as coisas... Depois eles fazem e, dizem que tão debatendo... Não é debate. O que é debate? Debate é falar e ter o contra-ponto. O governo não tá dando contra-ponto, porque eles só falam e não têm abertura nenhuma (F4A).

Esse entendimento tecido pelo funcionário faz emergir o aspecto crucial e, que, condena a proposta: não há o que discutir, não há o que construir, embora junto com a proposta tenha chegado às escolas um cronograma de encontros para a discussão com a comunidade escolar, porém havendo no próprio documento a possibilidade apenas de “aperfeiçoamento”, o qual compete aos delegados, conforme o trecho que segue:

A Conferência Estadual do Ensino Médio e da Educação Profissional se estruturará em cinco etapas: (1) Etapa Escolar, (2) Etapa Municipal, (3) Etapa Regional, (4) Etapa Inter-regional, (5) Conferência Estadual do Ensino Médio e da Educação Profissional. Todas as etapas contemplarão a sistematização e eleição de **delegados, que aperfeiçoarão o documento** (RIO GRANDE DO SUL, SEDUC, 2011. p. 3 – grifos meus).

Ainda que a proposta esteja muito bem fundamentada numa perspectiva que tem como princípios orientadores a relação parte-totalidade, teoria e prática, o reconhecimento de saberes, a interdisciplinaridade, a avaliação emancipatória e a pesquisa, aspectos inclusive, que na sua maioria são abordados nas propostas político-pedagógicas das escolas, corre o risco de servir apenas como discurso para a implantação de uma proposta que pode estar mais vinculada aos interesses do empresariado gaúcho, que com a formação cidadã dos estudantes.

Atesta-se assim que o aligeiramento em que a proposta está sendo implantada, pode prejudicar seus propósitos, mesmo sendo uma possibilidade inovadora e importante para a melhoria do Ensino Médio e a formação integral do aluno, já que envolve uma reorganização do trabalho da escola, considerando ser uma mudança radical nas práticas que hoje se desenvolvem nesta instituição educativa.

#### **4.3 A politização e o comprometimento político possível**

Nesse contexto a politização dos professores é compreendida a partir de três situações: situação de desistência, situação de resistência e situação de comprometimento.<sup>102</sup>

A desistência como já identificada a partir da ocorrência da greve através dos muitos comentários trazidos pelos professores, dá-se, como exposto anteriormente, pelos muitos fatores que reduzem, desqualificam e desumanizam a profissão, quais sejam a falta de reconhecimento em âmbito social, a desvalorização salarial, a imposição de políticas públicas, entre outros. Verificou-se que entre os professores não é uma regra a apatia diante da problemática educacional e a importância da

---

<sup>102</sup> As duas primeiras categorias são trabalhadas na tese de doutorado de Andréa do Rocio Caldas. Cf. CALDAS, A. R. **Desistência e resistência no trabalho docente**: um estudo das professoras e professores do ensino Fundamental da rede municipal de educação de Curitiba. 2007. 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

educação no contexto social. Ao contrário, a desistência de muitos é revelada como negação do que está posto, do que está instituído, como fosse uma auto-defesa, uma auto-proteção por parte dos professores como forma de sobrevivência.

Por outro lado, a resistência é manifestada quando se vê, apesar dos obstáculos impostos à profissão, trabalhadores que ainda acreditam no que fazem (no sentido de identificarem a importância da educação na sociedade), que ainda se indignam e lutam pelos objetivos da categoria. Essa resistência pode ser bem ilustrada de acordo com a observação tecida pelo funcionário da EEC/A, que ressalta a perseverança (e é possível deduzir esperança) de professores e professoras que apesar da idade e de estarem no término da carreira, ou até mesmo aposentados, demonstram (e ensinam) a relevância de se continuar lutando por um trabalho mais digno e por uma mudança qualitativa em educação.

[...] na caminhada do Gigantinho até o Piratini percebi que nossa categoria tá velha (com ênfase). Desculpa o termo... tá velha, tá cansada, caducando... Não há renovação. [...] O que eu estou vendo lá? Aquelas velhinhas, aposentadas caminhando... Olha... Não é uma coisinha... É uma hora e meia de caminhada... A categoria tá velha, tá cansada... **E os governos tão passando e não acontece nada** (F4A, grifos meus).

A percepção do funcionário de que não acontece nada para mudar as condições de precariedade que assola o trabalho dos professores e do desrespeito a esses trabalhadores tem justificativa na premissa de que os governantes, representando mais os interesses do Estado e da classe dominante, veem o professor como um trabalhador improdutivo, pois não produz rendimentos instantâneos ao país, decorrendo disso um dos fatores da desimportância dada a esse trabalho (SILVA, 1989).

Ainda como resistência é possível destacar igualmente a consciência de alguns professores de que eles não são os únicos responsáveis pelos resultados negativos ou positivos da educação brasileira, pois a educação faz parte de uma totalidade, de um contexto mais amplo que converge nas tramas das práticas escolares, ou seja, no trabalho do professor. Isso é demonstrado nos depoimentos que seguem:

A educação é um agente... Teria que ser um agente transformador de fato, né? E nós contribuirmos nesse processo. Agora, eu acho difícil no momento que nós não conseguimos nem transformar a nossa realidade, o nosso trabalho... **Não conseguimos. Nós estamos sempre atados...** Que nem



disse a professora do nordeste: me dão um giz e um quadro e eu tenho que salvar o Brasil. Sou eu a redentora do Brasil? (P5B, grifos meus).

Embora haja essa percepção de que o trabalho do professor e a educação escolar não tenham sozinhos o poder suficiente para mudar o que se tem em nível de país e de mundo, o que indica uma forma de resistência, numa das formas entendidas nessa dissertação como sendo auto-proteção ou preservação, é demonstrado também a desistência comprovada pelo imobilismo imposto pelos fatores que perpassam o trabalho pedagógico da escola e dos respectivos trabalhadores. Assim essa constatação leva-me a apostar na reorganização dos professores como categoria de trabalhadores como possibilidade de mediação entre um trabalho coerente (comprometido técnica e politicamente) e a formação cidadã.

Essa questão pode ser reiterada a partir de Arroyo que afirma que

A ênfase no peso das estruturas econômicas, dos processos de produção e reprodução social e cultural, das estruturas de poder, das ideologias e seu peso hegemônico, nos ajudou a entender-nos melhor e entender os limites de nossa prática, de nossos esforços e boas intenções pedagógicas e inovadoras. Aprendemos que nosso papel é socialmente definido, articulado em lógicas maiores. Poderíamos dizer que essa consciência política nos aliviou. Aliviou aqueles processos de culpabilização individual e coletiva que vinham de todo lado cobrando da escola e sobretudo da categoria. Nossa auto-imagem era negativa. Agora nos perguntamos: somos nós os responsáveis? Nós não conseguimos educar o povo, ou é a lógica social, os interesses de classe que não querem a educação e instrução do povo? (ARROYO, 2000).

Essa preservação da própria dignidade que ocorre conforme uma visão mais politizada de alguns professores está vinculada à noção de totalidade, através da qual o trabalho do professor é percebido de maneira interligada aos fatores que o determinam e aqueles que são determinados por este trabalho. Isso é ratificado no seguinte depoimento:

Por mais que a gente não queira transparecer o lado financeiro sempre tá por trás. Não adianta. Sem dinheiro não dá. Não dá nem pra comprar giz. Não dá pra ter... Por exemplo... As ferramentas que eles falaram que tem... os recursos, né? Eu trabalho numa escola de crianças carentes. Até tem uns projetos lá. Não tem nenhum ginásio pra jogar bola essa gurizada, pra gastar energia, pra parar de encher o saco na sala de aula. Colocar esse guri correr? Não tem. Aí querem botar eles sentadinhos, grudadinhos na cadeira. Mas peraí... **Ah, porque o professor, não sei o quê...** Peraí... Vão parar de encher o saco. **É um conjunto, é aluno, professor, sociedade...** Tá tudo misturado. Não vem me trovar. Se o tempo se arma, pode contar que daqui a pouco chove aqui. Não é isolado (P8B, grifos meus).

A partir disso é possível destacar a importância das visões que se opõem a um escolacentrismo e que se direcionam à identificação das tramas das práticas escolares. Esse avanço quanto à politização dos professores, entretanto, tem seus limites à medida que ao invés de contribuírem com a construção da identidade do professor, no sentido de serem concepções contra-hegemônicas, acabam por enclausurar o professor em lógicas pouco políticas (ARROYO, 2000), já que se destaca a inércia em detrimento da tomada de posição e ação efetivas calcadas numa consciência de classe em prol dos dominados.

No decorrer das contribuições dos professores nos grupos focais constata-se que apesar da desvalorização, principalmente em termos financeiros, os professores apresentam posicionamentos que se identificam como comprometimento com seu trabalho e muitas são as indicações que viabilizam essa interpretação, apesar de não se constituir uma totalidade.

A primeira delas refere-se à consciência do professor quanto à necessidade de conhecer a realidade dos alunos e criar vínculo com eles. Pode-se abarcar essa possibilidade de conhecimento acerca do trabalho como sendo a própria práxis criadora, no sentido que este possibilita uma constante reflexão sobre o saber-fazer. Isso indica que o trabalho do professor é constantemente revisitado, reavaliado com intuito de se saber o que se faz e por que se faz com a probabilidade de tornar-se num fazer melhor.

Na escola EEC/A, conhecer a realidade e criar vínculo com os alunos desde o início do trabalho da escola, por ser uma escola aberta de ensino fundamental na modalidade EJA e desenvolver um trabalho diferenciado com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, constituiu-se como um aprendizado contínuo e o fundamento principal daquela instituição, como se pode apreender do depoimento de uma professora:

**Quando a gente não sabe nada do aluno fica difícil tu conseguir um vínculo, fica difícil tu chegar nele.** Tu não tem nada pra chegar... Eu quando cheguei na [EEC/A], quando a gente iniciou... A gente se olhava... Olhava no refeitório, toda aquela gurizada lá e a gente não... **A gente não sabia nada, não sabia como fazer, né?** Aí um dia nós começamos a nos olhar... Olhar as experiências um do outro [...] Aí começou facilitar a vida um pouco com eles, sabe? Quando a L. fala de **ir nas casas e construir o vínculo**... Quando Paulo Freire nos fala isso, né? **Temas geradores...** **Quando tu vai e consegue trazer para o meio escolar aquilo que tu viu, tu consegue trabalhar a cultura junto, a história...** Facilita pra nós. É nesse sentido que eu, na época, comecei a perceber isso. **Nem sempre a**

**gente consegue...** Nem sempre. Mas que fica mais fácil, com mais tranquilidade... Isso nos facilita o trabalho (P7A, grifos meus).

Desse depoimento também é notória a frágil formação inicial dos professores quando começam a carreira, a qual não dá conta de um trabalho que abarque a totalidade, que contemple a relação teoria e prática e, conforme esses pressupostos, possibilite um trabalho que vise a formação cidadã.

É possível inferir, então, que o conhecimento da realidade dos alunos, a situação de exclusão e desigualdade social que os envolve é prerrogativa de mudança na fala da professora. Essa mudança pode ser aludida não apenas como mudança de atitude do professor frente a esse aluno excluído socialmente, mas inclusive uma mudança de atitude como sujeito social frente às injustiças sociais. É dessa forma que pode ser contemplado o diferencial dessa escola em relação à outra instituição participante da pesquisa pelo fato de ambas trabalharem com a modalidade EJA, mas contrastando em posicionamento quanto ao trato da realidade e a escolha dos conhecimentos a serem trabalhados.

Na escola EEC/B embora haja consciência que o aluno que frequenta a modalidade EJA é um aluno diferenciado (que a maioria deles são trabalhadores, os quais depois de um dia de trabalho dispõem-se a estudar e que por conta disso há uma flexibilização em relação aos horários e realização de avaliações), os conhecimentos trabalhados mais direcionam-se àquilo que o professor pensa ser o ideal e que o aluno precisa saber, como por exemplo, saber os períodos literários<sup>103</sup>, que priorizar a aprendizagem de modo crítico e contextualizado. A partir desse exemplo das escolhas dos conteúdos, é identificado o tipo de educação privilegiada nessa escola pública estadual que atende a modalidade EJA: uma educação bancária<sup>104</sup> que desconsidera o aluno e as condições históricas que o faz ser quem ele é.

Diferentemente, na escola EEC/A, conhecer a realidade do aluno e trabalhar a partir dessa realidade é uma forma de construir o vínculo necessário para que o trabalho desenvolvido nesta instituição esteja em sintonia e, portanto, em coerência com o Projeto Político Pedagógico da escola. Além disso, é provável verificar que

---

<sup>103</sup> No grupo focal desenvolvido em 7 de dezembro na escola EEC/B, os conteúdos trabalhados pelos professores foram destacados por alguns deles como requisito para aprovação ou reprovação dos alunos. Dentre os quais chamou atenção a ênfase dada por uma professora ao conteúdo de literatura sem os quais os alunos, conforme ela, não poderiam se formar.

<sup>104</sup> Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

dessa forma, os professores captam o sentido do respectivo fazer, o que pode ser destacado pelo atributo referente à tranquilidade e a facilidade, proferido pela professora P7A a partir do momento que olhar a realidade tornou-se metodologia do trabalho pedagógico destes trabalhadores da educação.

Nessa iniciativa é salientado o trabalho desenvolvido a partir de temas geradores que, ao contrário de uma educação bancária a qual aprisiona e condiciona tanto o conhecimento como os sujeitos do conhecimento, possibilita a manifestação e a discussão das “[...] dimensões concretas e históricas de uma dada realidade” (FREIRE, 1987, p. 49). Sendo esse o aspecto facilitador do trabalho, pois o que é trabalhado faz parte da vida tanto dos professores como dos alunos.

Todavia, ainda que esse trabalho seja desenvolvido na escola, a própria professora no seu depoimento, admite que nem sempre se consegue realizá-lo. Essa manifestação também é compartilhada pelos demais colegas sem, no entanto, insurgir o porquê dessa dificuldade.

Em outra ocasião, a questão da importância de constituir vínculo com o aluno é retomada na fala do funcionário F4A:

[...] a gente tem é aquele vínculo. A gente sabe qual é a dificuldade, porque que esse aluno tem esse problema, porque que aquele tem esse problema... Aquele é mais lento, esse tá com problema, esse tem... Ainda nós conseguimos com pouco recurso de gente que tem, conseguimos ainda fazer uns engrenar... E eu acho que a escola está ficando mais uma escola passageira, do que uma escola... Os alunos estão passando. Entrando. Nós conseguimos trazer eles de volta, engrenar em outra escola... Vamos falar na transferência, por exemplo... Quem sabe ele engrenou aqui e vai seguir seu rumo. Só que quando chegar lá, o professor não vai querer saber: A ou B, ou C. Era bom que fosse um relatório, alguma coisa sobre esse aluno. Por exemplo, o J. E. é um aluno diferenciado... Tem que dar chance pra ele. Ele vai ser mais lento? Ele vai ser mais lento. Mas ele tem que ter a mesma oportunidade. Só que lá eles não têm gente pra isso. Não tem gente (F4A).

A escola vista como um corredor de passagem pelo F4A reforça a ideia de que o trabalho da escola tem de ser mais comprometido com o aluno e com a realidade social que envolve este aluno, como também um trabalho em rede, entre as escolas, inclusive no sentido que haja um conhecimento acerca desse aluno e, que o trabalho que foi desenvolvido com ele tenha uma continuidade. Aliás, para que esse trabalho aconteça é reiterada a necessidade, conforme o funcionário, de haver a quantidade adequada de pessoal nas escolas, o que possibilitaria um trabalho diferenciado.

Apesar das dificuldades visíveis e vivenciadas diariamente na organização do trabalho da escola, o comprometimento em certos casos, como o que se constatou nos relatos dos professores e funcionários da EEC/A, está direcionado para o único fim possível do trabalho de professor: a formação cidadã. Isso significa um trabalho que se desenvolve tendo em vista a emancipação completa do ser humano, não em prol da conquista de direitos individuais presentes na lei, como atesta a concepção burguesa de cidadania, mas a inserção e participação dos cidadãos excluídos socialmente em todos os âmbitos da sociedade, identificando-se não apenas como indivíduo, mas como coletividade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006), aspecto este que é imprescindível ao fortalecimento da sociedade civil e, conseqüentemente, configura em prerrogativa para a liberdade e a igualdade anunciada pelo funcionário. Isso é aludido no seguinte depoimento:

Eu vejo que a questão da liberdade não é só passar conhecimento, transferir conhecimento pra eles... **Que nessa atitude de nós termos de sair daqui e ir pra casa dele, conhecer o meio que ele vive a gente consegue ajudar ele a buscar direitos que ele tem, mas não conhecia. Então, isso é liberdade, não é?** Buscar o direito... A questão, por exemplo, eles têm um envolvimento forte, digamos, com a droga. Às vezes a família está envolvida com isso. Pai e mãe estão envolvidos. Então, houve situações aqui dentro que se levava eles até o CAPES pra que eles pudessem lá, então, buscar ajuda pra se libertar da questão da droga. Nós temos um aluno que passou pela escola... No entanto, ele vem aqui hoje e ele estava, foragido. Ele deveria se apresentar, mas fazia alguns dias que ele não ia. Ele veio até a escola e algumas pessoas conversaram com ele e a gente entrou em contato com o albergue e, aí, perguntamos qual seria a situação... 'Manda ele se apresentar aqui, porque se pegarem ele fora, ele vai direto para o presídio'. Ele se apresentou, a gente entrou em contato, agora a gente tá acompanhando ele. Ele tá trabalhando na construção do Hospital Regional... Ele seguido vem por aqui... A gente tá acompanhando ele. Então... A liberdade passa por isso também, né? Alguns saem daqui e vão para outra escola e encontram dificuldade de adaptação na escola [...]. Aqui a gente procura acompanhar ele, não só na escola. Mas na casa dele... Se ele tem medida com outra instituição fora daqui... A gente tem contato também pra saber qual o dia... **Então a gente procura acompanhar ele como um todo. Então, isso é libertar. É a questão do todo. Não simplesmente a questão: você vai transferir conhecimento para ele se libertar, digamos da falta de conhecimento que ele tinha. Não é só isso. É muito mais... O ser humano, ele é um todo.** Então, nós precisamos jogar com o todo com o nosso aluno (F10A, grifos meus).

Nesse trabalho o aluno é visto como um todo, da mesma forma que o contexto do qual faz parte. Aqui é identificada uma face do comprometimento político dos trabalhadores em educação, em que abarca a formação cidadã como prerrogativa para um trabalho que visa uma educação comprometida com os excluídos material e socialmente.

Por outro lado, são poucas as manifestações que abarcam uma percepção da realidade de maneira mais ampla, oriundas de análises sócio-econômicas e políticas, relacionadas às determinações da produção capitalista e da ideológica neoliberal.

Numa dessas manifestações inclusive, o comprometimento político aparece como um paradoxo, no qual é verificada a impossibilidade do professor “salvar o mundo”, conforme a fala da professora. Também nessa visão, há a presença de certo determinismo, no sentido da realidade ser assim mesmo, ou seja, os injustiçados socialmente, de acordo com o que se infere do comentário, continuarão dessa forma; em contrapartida, como já observado em outras falas, os professores percebem-se extremamente comprometidos com o trabalho, com os alunos e com a realidade dos mesmos. Isso pode ser verificado no depoimento abaixo:

**A gente inventa maneiras de se iludir**, achando que não é assim, que nós **vamos salvar**, ou que nós vamos tentar salvar o mundo mesmo, falando em comprometimento político... Na verdade, **a gente tá até a cabeça comprometido no sentido amplo de política**. Todos nós aqui fazemos política na acepção da palavra... Nós somos os verdadeiros políticos. E... **A gente é tomado até a cabeça com a realidade deles, com os problemas deles**... Outro dia eu tava falando... que há dez anos eu não sei o que é a minha vida, L. ... É a minha vida, o colégio. Eles me desconstruíram [alunos]. Na verdade, eu construo muito pouco eles. Mas a minha realidade... Eles acabaram com ela. Em dez anos eu não sou nem uma pálida lembrança do que eu já pude ser em termos de filosofia de vida mesmo... Por falta de dinheiro... A minha vida se desfez como um quebra cabeça todo desmontado por falta de dinheiro, por falta de tudo, né?! E aí, o comprometimento político é total e absoluto e o resultado é nulo, quase nulo, porque esse material, essas pessoas que a gente ganha pra salvar... A gente não consegue fazer essa redenção, como a S. falou, é impossível, com as condições que nós temos, é impossível. Então, talvez seja hora de encarar isso aí, sem tentar ser mal ... Dizer: não pode, tu é pobre, tá ralado, então se dana! Sem fazer isso, a gente tem que encarar a realidade dessa criatura que realmente ela não sabe falar como a sociedade quer... Isso aí, tudo é preconceito... Mais é. Ela não tem condições de se incluir no mercado de trabalho do jeito que nós enxergamos, né? Porque o mercado de trabalho pra ela é completamente diferente do nosso, aqui, oh... com terceiro grau... Isso que o nosso é ralado. Agora imagina uma pessoa que vem do meio... O pai da Rejane não conseguiu. O bisavô... Nunca, é sempre uma crise geral. Em 3 semestres, no caso da EJA, **tu acha que a gente vai poder fazer um milagre de incluir essas pessoas no mercado de trabalho, que dê condições de vida pra elas minimamente dignas? Não vamos. Encara a real... Não vamos. Por mais que a gente esteja atolado até o pescoço tentando ajudar eles de todas as maneiras possíveis... Não vamos conseguir fazer esse trabalho**. Quem tem que ajudar a gente? Toda a sociedade, como diz o V. , esses governos omissos, principalmente, dar maiores condições pra nós, pra gente crescer, pra gente ter vida própria, vida particular... Coisas que nós não temos. A gente passa em função do colégio. E, olha, é tão real isso aí... Eu moro em Camobi... Eu não posso caminhar uma quadra sem encontrar os alunos e falar do colégio, falar do colégio... Professora!!! Não que eu não goste... Eu gosto.

Mas eu sinto uma pena, uma angústia... Porque não sei... Que na verdade, o que eu to fazendo é uma baita enganação. Aquilo ali não vale nada, não vale pra nada, nem pra eles, nem pra mim... Entende? (P9B - grifos meus).

A partir disso é possível inferir que o comprometimento político dos professores está atrelado ao comprometer-se com o social mais imediato, ou seja, no sentido deles tentarem de uma forma ou de várias formas amenizar o peso e a desumanidade que assola tanto o próprio trabalho como as condições de vida dos alunos, ao menos quando estes estão entre “as quatro paredes da sala de aula” como afirma uma professora. Há uma apreensão da realidade por estes trabalhadores, ora por alguns deles alicerçada no senso comum, ora por outros relacionada de maneira implícita (e, por poucos, de maneira explícita) às determinações macro estruturais (como demonstra o depoimento acima), o que atesta as contradições inerentes ao pensar-fazer do trabalho dos professores. Nesse sentido, preocupa a incidência de uma frágil politização desses trabalhadores no que se refere à apropriação teórica-prática do seu fazer que propicie não apenas discutir de maneira fundamentada a relação educação-sociedade, mas que inclusive tal reflexão rompa com as tramas que enlaçam os professores individualmente e coletivamente, o que comprovadamente inviabiliza ainda um trabalho coletivo e democrático tendo em vista tanto a sua emancipação como cidadão como a construção de uma cidadania coletiva. Isso significa, então, que temos de nos debruçar na nossa formação técnica e política com vistas a lutarmos de maneira consciente por outra educação e por outra sociedade diferente da que se tem hoje, a qual se apresenta em total processo de desumanização por conta da materialidade que nos é imposta. É dessa forma, portanto, que saberemos e conseguiremos comprometer-nos politicamente com a classe trabalhadora da qual fazemos parte.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A presente pesquisa surgiu de meu trabalho como professora ao encontro da compreensão dos aspectos e entraves que perpassam e determinam o trabalho da escola pública estadual e seus respectivos trabalhadores em realizar um trabalho coletivo, democrático e comprometido com o social. A partir dessa problemática a politização dos professores frente ao contexto educacional e social foi tomada como foco da investigação já que o nível desta categorização pode constituir-se em possibilidade de ruptura com um modelo de educação que reproduz as desigualdades sociais derivadas das relações de produção da sociedade capitalista.

Nesse sentido, a politização pode ser aludida como mediadora de um trabalho educacional comprometido politicamente com a classe trabalhadora, conforme o posicionamento defendido por mim no capítulo I, cuja proposição está intimamente vinculada à visão de totalidade que precisa fundamentar a consciência e, a partir disso, o pensar-fazer dos professores.

Isso significa entender que o professor, como trabalhador assalariado, deve estar implicado nas condições nas quais seu trabalho é realizado, entendendo-as não como dadas ou naturais, mas como reflexos das contradições de uma sociedade que é alicerçada na propriedade privada e na socialização da força de trabalho, ambas legitimadas pelo Estado. Logo, o que exige desses trabalhadores um posicionamento crítico e efetivo na luta de classes.

Compreensão anterior e atrelada a este entendimento, é latente a necessidade de que os professores sejam conhecedores dos aspectos históricos que os constituem como tal: sujeitos condicionados e condicionantes da História, os quais o trabalho é perpassado por tramas difíceis de serem desfeitas, mas que paradoxalmente tornam-se possibilidades de ruptura com o que está instituído, de acordo com as explanações trazidas no capítulo II dessa dissertação, destacando-se a consciência política dos trabalhadores em educação que vivenciaram o período da ditadura militar no Brasil e lutaram ativamente por democracia nos anos 80 (e, que hoje são aqueles professores, que embora aposentados ou em processo de aposentadoria, são os sujeitos que defendem uma educação mais justa e de qualidade social, como demonstram os dados da pesquisa).

Em meio às tramas do trabalho dos professores, na própria metodologia da pesquisa, mais precisamente na pesquisa empírica, os entraves e as alternativas a se pensar e organizar o trabalho coletivo da escola fizeram-se evidentes. Em relação aos entraves, destacou-se a extrema resistência das escolas em dialogar ou ao menos dar abertura à pesquisa universitária. Esse fato inclusive leva-me a problematizar o porquê dessa resistência, pensando até mesmo se a universidade pública, através das suas pesquisas, estaria cumprindo a sua função social.

Em via oposta, o grupo focal mostrou-se como excelente e riquíssimo recurso, não apenas como técnica de coleta de dados, mas inclusive como ocasião de escuta, diagnóstico, discussão, avaliação e reorganização do trabalho da escola, segundo o que foi demonstrado nos capítulos III e IV. Através dessa incidência é possível pensar a constituição de grupos focais como estratégia de formação continuada nas escolas, transpondo a exposição de angústias e posicionamentos baseados na realidade mais imediata, tornando-se possibilidade de estudo e problematização que muna aos professores com conhecimentos histórico-científicos que os propicie romper com o que está instituído.

Para tanto, ao longo do texto são vislumbradas diferentes situações e discussões como a questão do piso salarial nacional para o magistério, a greve dos professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul em 2011 e a reestruturação do ensino médio no Estado, cujo pano de fundo remete, de maneira explícita ou implícita, ao trabalho do professor, à organização do trabalho da escola, às políticas educacionais e ao tipo de formação que está atrelada ao trabalho docente. Essas situações permitiram identificar como os professores estão se comprometendo politicamente com a educação, ou seja, se a formação política configurada no que chamamos de politização, implica em comprometimento político no sentido que vem sendo defendido nesse trabalho, isto é, como consciência da totalidade da qual fazemos parte e, a partir disso, a mediação de um trabalho contextualizado com vistas à transformação dessa realidade.

A análise dos dados evidenciou que o trabalho dos professores ainda está extremamente fragmentado aos moldes do trabalho fabril e reforçado pela formação tecnicista muito presente nas concepções e práticas escolares. Nessa organização de trabalho o que vigora é mais o senso comum que a práxis, o que aponta à apatia política em relação à profissão e à realidade social, e como decorrente disso, à desistência, à resistência e ao comprometimento político possível em relação à

educação e à sociedade. Isso indica que as tramas das práticas escolares (isto é, a historicidade e os respectivos aspectos que influenciam e condicionam o trabalho docente) em primeiro lugar precisam ser conhecidas com profundidade pelos professores, o que sinaliza a necessidade de ultrapassar o senso-comum com vistas à relação teórico-prática que viabilize um trabalho significativo.

Enquanto o trabalho do professor não romper com a inércia da prática pela prática permanecendo o fazer descontextualizado, a politização dos professores persistirá frágil e inoperante devido a consciência destes trabalhadores estar focada apenas numa realidade mais imediata referente à precariedade das condições de sua profissão sem haver a devida compreensão do como e porquê se deram essas condições. Assim, é possível afirmar que

Sendo impedidas as possibilidades politécnicas de formação e, portanto, a consideração crítica das práticas sociais pelos trabalhadores, em função do paradoxo entre a centralidade funcional destes agentes no cenário capitalista e a detração da sua condição política, perpetua-se a sociedade capitalista que tem como características principais a divisão do trabalho, a propriedade privada e a troca com geração de lucro, elementos estes que em devir exigem como *moto* próprio tão somente a combinação entre a disponibilidade abundante e barata de força de trabalho e a constante ampliação de mercados consumidores. Neste contexto é evidente que a falta de consciência política do trabalhador garante a isenção de riscos ao projeto capitalista, pois se for ilustrado culturalmente e esclarecido politicamente o trabalhador tende a fazer a crítica da sociedade que integra, desvelando seus mecanismos e entendendo a contradição entre as próprias centralidades funcional e marginalidade política (SILVA, 2008, p. 12).

Pensando dessa forma é possível compreender o motivo ou os motivos de nossa “desistência” e de nossa “resistência” (CALDAS, 2007) em relação ao trabalho de professor e professora: é falta de força na luta por nós mesmos como classe de trabalhadores, decorrente da apatia política diante da mudança, o que contribui para que seja perpetuada a reprodução do *status quo* de sociedade.

Desistimos, pois a organização do trabalho fabril ainda obstaculiza a aprendizagem de outra forma de organização do trabalho da escola. Sozinhos, estamos enfraquecendo e enfraquecendo o colega ao lado... Indicação de que o coletivo precisa ser construído.

Desistimos, pois estamos alienados, o que gera o “[...] estranhamento do trabalhador frente ao seu trabalho como resultado do seu próprio sacrifício, pois a objetivação acontece em detrimento caro da subjetividade e da consciência de classe” (SILVA, 2008, p. 17). Nesse sentido, a individualização dos sujeitos e as

fragmentações de mundo constituem-se na base da alienação política, o que inviabiliza um projeto de homem e sociedade em sua totalidade (SILVA, 2008).

Desistimos, pois não estamos munidos de conhecimentos suficientes em quantidade e qualidade que possibilite a emancipação como trabalhadores e cidadãos. Refiro-me a conhecimentos trabalhados de forma crítica e reflexiva que contribuam para que a realidade da qual fazemos parte seja desvelada e transformada. Problema também da formação (inicial e continuada)?

Contrariamente, a partir de uma leva de professores, é identificado um movimento de “resistência” (CALDAS, 2007) que não deixa morrer a centelha do discernimento e da indignação frente às injustiças e desigualdades que abarcam o nosso trabalho como professores e a classe trabalhadora como um todo. Resistimos à pauperização, ao isolamento e à desumanização que nos é imposta. Resistimos, pois acreditamos na luta por uma sociedade mais digna. Resistimos, pois é ainda a única forma de nos mantermos gente. É questão de auto-sobrevivência.

Embora desistentes, a resistência soma-se ao comprometimento político possível quando os professores demonstram estar sempre empenhados na realização do seu fazer, apesar deste estar mais caracterizado como práxis reiterativa que criadora; quando os professores percebem-se desumanizados, mas sensibilizados pelas condições de vida dos alunos e, a partir disso, buscando constituir vínculo com o contexto social no qual o aluno está inserido, porém sem transpor os limites impostos pela produção capitalista em direção à formação cidadã, conforme apontam os dados levantados nessa dissertação.

Assim, foi possível verificar que essas categorias ocorrem pelo fato de que os próprios professores têm consciência que precisam antes olhar para si mesmos como categoria de trabalhadores, com vistas a constituírem a respectiva identidade profissional, a fim de poderem igualmente olhar para o social.

Ao encontro disso, a formação continuada na escola a partir das suas necessidades e fundamentada na politecnicidade mostra-se como a grande aliada nesse processo de formação técnica e política dos professores e, portanto, na reconstrução do trabalho da escola. Isso, porque entendo que “[...] a formação politécnica do trabalhador não exclui a sua capacitação técnica e tampouco a considera incompatível com o objetivo de superação da divisão de classes.

Em uma perspectiva politécnica, o trabalho é um princípio educativo e sua consideração como objetivo em um projeto de educação crítica exige que o saber

ilustrado deva interagir com o processo de trabalho transformando-se, para além das demandas mercantis apenas por força produtiva, em fator de esclarecimento político (SILVA, 2008, p. 21)”.

O sujeito educado segundo a perspectiva politécnica possui capacidade de pensamento dialético e por essa razão não se mantém passivo diante da própria formação e do mundo material em que vive. A racionalidade dialética proporcionada pela educação politécnica permite a percepção do movimento histórico e social a partir do confronto entre forças contrárias que caracterizam a tensão entre as diferentes classes sociais, e ainda, que a contradição entre os sujeitos e o seu próprio trabalho nos moldes capitalistas tende a gerar a alienação. A politecnicidade como formação integral dos sujeitos resultará de esforços que incluam basicamente o conhecimento de conteúdos técnicos, científicos e filosófico-políticos e a capacidade de uso de tais conhecimentos para a análise do capitalismo, para a crítica da realidade concreta e para a remodelação da ordem social (SILVA, 2008, p. 22).

Embora esse entendimento filosófico-científico seja o mais coerente tendo em vista outra educação e a transformação da sociedade, identifico o extremo esforço que deve ser impulsionado na ruptura com o que se tem em termos de educação, principalmente ao que se refere ao próprio individualismo e o poder centralizador que faz das instituições sociais, enquadrando-se nelas a escola pública, instituições de ninguém (já que alguns poucos se comprometem consciente e efetivamente com o trabalho atrelado à formação cidadã) e instituições de gerência e mando (que acabam, na maioria das vezes, por acatar determinações de instâncias superiores).

Conforme os referidos resultados desta Dissertação de Mestrado, busquei contribuir com estudos que se dirijam à construção da cidadania, tomando como base a politização dos professores com vistas ao comprometimento político, tornando-se este, uma das prerrogativas para uma educação mais equitativa e uma sociedade verdadeiramente democrática.

Por conseguinte, através deste posicionamento defendo uma urgente e necessária reflexão histórico-crítica do trabalho do professor e da escola no contexto capitalista com vistas ao entendimento e à luta pela função social dessa instituição educativa e concomitantemente a responsabilidade e o papel do professor nesse trabalho.



## REFERÊNCIAS

---

ABRAMO, Perseu. O professor, a organização corporativa e a ação política. In: CATANI, Denice Bárbara; MIRANDA, Hercília Tavares de; MENEZES, Luís Carlos de; FISCHMANN, Roseli. (Org). **Universidade, escola e formação de professores**. 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. cap. 1, p. 77-84.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago., 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 1989.

ARENT, Hannah. **O que é política?**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 240 p.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto- imagens. Petropolis, RJ: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Fernando (et. al.). Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política I**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1 ed., 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1975. (Série Educação em Questão)

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/.htm). Acesso em: 20 de novembro de 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996, fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em: 24 de março de 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. **A concepção do professor sobre sua função social:** das práticas idealistas à possibilidade de uma ação crítica. 2008, 245 p. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

BRAGA, Etiane F. **Descompasso pedagógico: quais os fatores que influenciam e como transcendê-lo.** 2009. 76 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2009.

CALDAS, A. R. **Desistência e resistência no trabalho docente:** um estudo das professoras e professores do ensino Fundamental da rede municipal de educação de Curitiba. 2007. 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Notícias. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 7 jan. 2012.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARDOSO, Franci Gomes. Desenvolvimento e crises do padrão fordista-taylorista e os desafios contemporâneos. **Universidade e Sociedade.** Ano XI, n. 25, dezembro, 2001.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração:** uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CONCEIÇÃO, Marcos Vinícius. ZIENTARSKI, Clarice; PEREIRA, Sueli Menezes; Gestão Democrática da escola pública: possibilidades e limites. **UNirevista.** v. 1, nº 2, abril, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática da Educação: exigências e desafios. **RBPAE.** v. 18, nº 2, jul/dez, 2002.

\_\_\_\_\_. Ideologia e educação brasileira. 3 ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1986. (Coleção Educação Contemporânea)

DRABACH, Neila Pedrotti. **A modernização da gestão da escola pública estadual do Rio Grande do Sul:** a democracia na “porta giratória”. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.



DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Gestão Democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998. p. 77-95.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 8.025, de 14 de agosto de 1985. Estabelece normas para escolha de diretores e vice-diretores de escolas estaduais.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Constituição Estadual, 1989.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 9.233, de 13 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a eleição de diretores e vice-diretores de escolas públicas estaduais, em cumprimento ao disposto no § 1º do artigo 213 da Constituição Estadual e dá outras providências.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60**: o pacto do silêncio. São Paulo: Edições Loyola, 1985. 2 ed. 1988

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

\_\_\_\_\_. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denice Bárbara; MIRANDA, Hercília Tavares de; MENEZES, Luís Carlos de; FISCHMANN, Roseli. (Org). **Universidade, escola e formação de professores**. 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. cap. 1, p. 13-37.

FRANCO, Luiz Antônio Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

FRANCO, Tania. Alienação do trabalho: despertencimento social e desenraizamento em relação à natureza. In: **CADERNO CRH**, Salvador, v. 24, n. spe 01, 2011, p. 171-191.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. Política e educação: ensaios. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época)

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

\_\_\_\_\_. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GATTI, Bernadete A.. **Grupo focal em pesquisas em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação)

GÓMEZ, José Maria. Globalização da política: mitos, realidades e dilemas. In: GENTILI, Pablo (Org). **Globalização excludente**: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4 ed. Rio de Janeiro, RJ: EDITORA CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA S.A, 1982.

GRECCO, Glades Felix; KRUM, Myriam Cunha; PEREIRA, Sueli Menezes. Uma revisão dos modelos de gestão escolar e a realidade brasileira. In: **Cadernos CEDAE**. Porto Alegre: CEDAE/ADERGS/PUCRS, 1993, p. 32-48.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; PERÓN, Sara Cristina. O projeto pedagógico na escola democrática: avaliação das condições institucionais. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 1, n. 1, out/dez, 1993.

LÊNIN, Vladimir Ilich. **O Estado e a revolução**: a doutrina marxista do Estado e as tarefas do proletariado na revolução. São Paulo: Global, 1987. (Coleção bases)

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. (Cadernos de Gestão)

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. v. 1. São Paulo: Editora Nova Cultura Ltda, 1996. pdf

Texto. Tamanho: 180,40 Kb. Formato: pdf. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. [198-]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 15 de janeiro de 2011. pdf

MAZZOTI, Alda Judith Alves. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**. v. 26, n. 129, São Paulo, set/dez., 2006.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. 5 ed. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1985. (Coleção educação contemporânea)

\_\_\_\_\_. **Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1986. (Coleção "Espaço")

MORAES, João Quartim de. A teoria marxista na história do pensamento político. In: OLIVEIRA, Manfredo; AGUIAR, Odilon Alves; ANDRADE, Luiz Felipe Netto de; SAHD, Silva. (Org). **Filosofia política contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOUSQUER, Maria Elizabeth, PEREIRA, Sueli Menezes, HUBER, Fernanda. Gestão Escolar numa perspectiva democrática. In: Qualidade e gestão da escola básica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998, p. 37-66. (Cadernos CEDAE, 4).

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Globalização e exclusão social: fenômenos de uma nova crise na modernidade?. In: DOWBOR, L.; IANNI, O.; REZENDE, P. E. A. **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA. Ilma Passos \_\_ **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. SP Campinas: Papirus, 2001.

O ENSINO PÚBLICO PEDE SOCORRO: pesquisa nas escolas públicas da rede estadual. In: Publicação do CPERS/Sindicato. Porto Alegre, 2010. Disponível em: Disponível em: <[http://cpers.com.br/publicações/revista\\_pesquisa\\_abril\\_2010](http://cpers.com.br/publicações/revista_pesquisa_abril_2010). Acesso em: 14 nov. 2011.

Nota Técnica – O Fundeb e o financiamento público da educação. n. 7, out, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PEREIRA, Sueli Menezes Pereira; FURTADO, Ariadne Schmit; BECKER, Analígia. A gestão democrática e o desafio da construção da participação coletiva. **Linhas críticas**. UNB. Brasília, v. 10. n. 18, jan/jun, 2004.

\_\_\_\_\_. Globalização, descentralização e exclusão social: grandes e novos desafios para a gestão escolar. **Linhas Críticas**. UNB. Brasília, v. 8, n. 14, jan/jun, 2002.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual de Ensino Fundamental Paulo Freire. Santa Maria, 2008.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual Manoel Ribas. Santa Maria, 2011.

PROTÁSIO, Alexandre Reinaldo. **Modelo neoliberal e a resistência dos Trabalhadores**. Disponível em: <http://www.slideshare.net/arprotasio/modelo-neoliberal-e-a-resistncia-dos-trabalhador>. Acesso em: 7 nov. de 2011.

REGIMENTO ESCOLAR. Escola Estadual de Ensino Fundamental Paulo Freire. Santa Maria, 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **A formação política do professor de 1º e 2º graus**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção educação contemporânea)

ROCHA, Dário do Carmo. A carta de Punta del Este: as idéias positivistas nas reformas educacionais e no plano de segurança nacional orquestradas na década de 60. 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. UNIOESTE, out, 2005. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/>. Acesso em 8 de junho de 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 34 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, p. 166-176, dezembro, 1999.

SADER, Emir. As razões do golpe de 64. **Carta Maior**. Abr, 2011. Disponível em: [www.cartamaior.com.br/templates/postMostrar.cfm?](http://www.cartamaior.com.br/templates/postMostrar.cfm?). Acesso em 7 de junho de 2011.

SAES, Décio Azevedo Marques. Escola pública e classes sociais no Brasil atual. **Linhas Críticas**. UNB. Brasília, v. 14, n. 27, jul/dez, 2008.

SANTA MARIA. Lei complementar n. 042, de 29 de dezembro de 2006. Cria unidades urbanas, altera a divisão urbana de Santa Maria, dá nova denominação aos bairros e revoga a Lei Municipal nº 2770/86, de 02/07/1986, Artigos 2º a 25 e dá outras providências. Santa Maria, dezembro, 2006. pdf

SANTIAGO, Maria Ellete. Projeto pedagógico da escola: uma contribuição ao planejamento escolar. **Revista de Administração Educacional**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, v. 1, n. 1, jul/dez, 1997.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990. (Coleção educação contemporânea)

SILVA, Adejaira Leite da. et al. Autonomia pedagógica e administrativa na escola pública. **Gestão em Ação/Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA**, Salvador, v.1, n. 1, p. 43-62, jan/jun, 2003.

SILVA, Adnilson José da. Politecnicia *versus* alienação: contribuições conceituais para o estudo sobre a ofensiva capitalista na educação. In: Jornada do HISTEDBR. Anais da VIII Jornada do HISTEDBR. Campinas, SP: FE/UNICAMP: HISTEDBR, 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 17 de jan. 2012.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. 2 ed. Lisboa, Portugal: Moraes Editora, 1981.

Tempos Modernos. Direção de Charles Chaplin. EUA, 1936. DVD (87 min), preto e branco.

TEIXEIRA, Solange Maria. Descentralização e participação social: o novo desenho das políticas sociais. In: **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10 n. 2 p. 154-163 jul./dez. 2007.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Ensino médio no século XXI**: desafios, tendências e prioridades. Brasília : UNESCO, 2003. p. 94 (Cadernos UNESCO. Série Educação; 9)


WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. 1 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YAMAUTI, Nilson Nobuaki. As concepções de Estado e de Direito em O Capital, de Karl Marx. **Acta Scientiarum**. Human and Social Sciences. Maringá, v. 26, n. 1, p. 151-168, 2004.



## Apêndice A - Autorizações das instituições participantes da coleta de dados




ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
8ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
E.E. ENS. FUND. PAULO FREIRE – ESCOLA ABERTA  
RUA VENÂNCIO AIRES, 2605 – B. PASSO DA AREIA – TEL.: 3212-1843  
AUT. FUNC. Nº 1114/95 DE 28/11/95  
e-mail: eapfsm@hotmail.com  
eapfsm@gmail.com

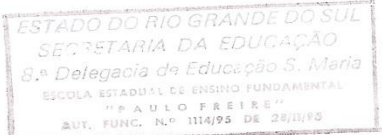
**AUTORIZAÇÃO**

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Paulo Freire através de seu grupo de trabalhadores em educação autoriza o desenvolvimento do projeto de pesquisa Comprometimento Político dos Professores: resgate e busca nas tramas das práticas escolares, o qual tem como responsável a Profª Drª Sueli Menezes Pereira. O referido projeto tem como objetivo investigar o comprometimento político dos professores de escolas da rede estadual de Santa Maria, tomando como referência as políticas educacionais atuais que têm na autonomia, na democracia as principais características da gestão escolar. Para tanto, estão à disposição como sujeitos da pesquisa professores e demais gestores desta instituição de educativa.

Santa Maria, 19 de setembro de 2011.

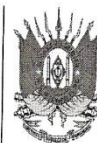
  
Claiton Diniz do Prado  
Diretor da Escola

*Claiton Diniz do Prado*  
Diretor  
Id. Func. 1562050/01

  
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
8ª Delegacia de Educação S. Maria  
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL  
"PAULO FREIRE"  
AUT. FUNC. Nº 1114/95 DE 28/11/95



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO**  
 8ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO



SANTA MARIA - RS  
**COLÉGIO ESTADUAL MANOEL RIBAS**  
 Autorizado pelo Decreto 4205 de 10/10/1953

Portaria de Reorganização 22.532 de 17/10/1979 - D.O.E. de 26/10/1979

Portaria de Reconhecimento 51.587 de 01/12/1980 - D.O.E. 05/12/1980

Portaria de Reorganização 00111/2000 publicada no D.O.E. n° 76 de 20/04/2000

Reorganização autorizada pela CEED n° 253/2000

Rua José do Patrocínio, 85 - CEP 97050-150 - Fone/Fax. 0xx.55.222.0433

E-mail: [manecosm@terra.com.br](mailto:manecosm@terra.com.br)

1953 - CINQUENTA E OITO ANOS DE TRADIÇÃO E HISTÓRIA - 2011

### AUTORIZAÇÃO

Eu, Tarcísio Ceolin, autorizo o desenvolvimento do projeto de pesquisa **Comprometimento Político dos Professores: resgate e busca nas tramas das práticas escolares**, o qual tem como responsável a Profª Drª Sueli Menezes Pereira. O referido projeto tem como objetivo investigar o comprometimento político dos professores de escolas da rede estadual de Santa Maria, tomando como referência as políticas educacionais atuais que têm na autonomia, na democracia as principais características da gestão escolar. Para tanto, estão à disposição como sujeitos da pesquisa professores e demais gestores desta instituição de educativa.

Santa Maria, 26 de outubro de 2011.

**Diretor da Escola**

*Tarcísio Ceolin*  
 Diretor  
 IDF 86662802



## Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido



**PPGE** PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Mestrado e Doutorado em Educação - CE/UFSM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do projeto:** Comprometimento político dos professores: resgate e busca nas tramas das práticas escolares

**Pesquisador responsável:** Sueli Menezes Pereira

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria/PPGE

**Telefone para contato:** (55) 3220-8023

**Pesquisadores participantes:** Etiane Fagundes Braga Balsan

**Telefones para contato:** (55) 91048409

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

O trabalho proposto busca investigar o comprometimento político dos professores de escolas da rede estadual de Santa Maria, tomando como referência as políticas educacionais atuais que têm na autonomia, na democracia as principais características da gestão escolar. Dessa forma, a pesquisa pretende contribuir com discussões acerca da reorganização do trabalho da escola pública, bem como com a formação política dos professores das escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, cuja relevância da pesquisa direciona-se ao encontro de estudos da área educacional com vistas à qualidade em educação e a construção de uma escola verdadeiramente democrática. Para tanto, a metodologia abarca a abordagem qualitativa, numa perspectiva dialética, cujo Estudo de Caso é a estratégia elegida para o desenvolvimento da pesquisa. Como técnica de coleta de

dados opta-se por grupo focal, observação e análise documental, a partir das quais as informações serão ponderadas através de análise de conteúdo. O grupo focal, sendo um grupo de discussão, terá como foco, na pesquisa, a problematização relacionada à politização dos professores e, a partir dessa, alguns temas geradores, quais sejam: o trabalho do professor e a função social da escola; políticas públicas e educação; formação continuada e comprometimento político dos professores. As discussões serão gravadas e o que você disser será registrado para posterior estudo.

◆ A pesquisa não trará riscos e/ou prejuízos de nenhuma natureza a você. No entanto, desconfortos podem ocorrer devido às possíveis divergências de opinião dos voluntários acerca dos temas propostos para o debate. O grupo será constituído conforme a vontade e disponibilidade dos participantes, inclusive em dia e horário que todos estejam de acordo.

◆ Os benefícios da pesquisa dar-se-ão tanto no decorrer do grupo focal, a partir das reflexões suscitadas, como no término da pesquisa, em que o trabalho servirá de subsídio para outros estudos na área e para a melhoria da educação.

◆ Procedimento e intervenção: Como já mencionado, o grupo focal será a técnica de coleta de dados de suma importância para o trabalho. Nessa atividade, as intervenções da pesquisadora ocorrerão com vistas a maiores esclarecimentos e/ou retomadas sobre os temas geradores.

◆ Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

◆ Garantia de sigilo: Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, representantes do Comitê de Ética terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

◆ A participação na pesquisa dar-se-á somente mediante o aceite desse Termo de Consentimento devidamente assinado. O período de colaboração terá como critério à disponibilidade dos participantes e a necessidade da pesquisa, caso os colaboradores estejam de acordo. Também é garantida a liberdade de retirar o consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito:

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo \_\_\_\_\_, como

sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo "**Comprometimento político dos professores: resgate e busca nas tramas das práticas escolares**", o qual foi discutido com a Dr<sup>a</sup>. Sueli Menezes Pereira e com a mestrandia Etiane Fagundes Braga Balsan sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício por ventura adquiridos com a referida pesquisa.

---

Local e data

---

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável

---

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo<sup>105</sup>.

Santa Maria \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

---



Pesquisador responsável

---

<sup>105</sup> Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep



**ANEXO A – Aprovação do Projeto de Dissertação pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria**

	<p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p>	
---	--	---	---

**CARTA DE APROVAÇÃO**

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

**Título:** Comprometimento político dos professores: Resgate e busca nas tramas das práticas escolares

**Número do processo:** 23081.017123/2011-93

**CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética):** 0363.0.243.000-11

**Pesquisador Responsável:** Sueli Menezes Pereira

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

**Abril/ 2012- Relatório final**

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

**DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO:** 23/12/2011

Santa Maria, 26 de Dezembro de 2011.



Félix A. Antunes Soares  
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa-UFSM  
Registro CONEP N. 243.